



HAL
open science

Plurilinguisme et éducation en Inde : l'enseignement des langues et du français langue étrangère. Étude de cas à Chennai et Poudouchéry

Céline Jeannot

► To cite this version:

Céline Jeannot. Plurilinguisme et éducation en Inde : l'enseignement des langues et du français langue étrangère. Étude de cas à Chennai et Poudouchéry. Linguistique. Université de Grenoble; University of Madras, 2012. Français. NNT : . tel-01997549v1

HAL Id: tel-01997549

<https://theses.hal.science/tel-01997549v1>

Submitted on 21 Jan 2014 (v1), last revised 29 Jan 2019 (v3)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITE DE GRENOBLE
UNIVERSITY OF MADRAS

THÈSE

Pour obtenir le grade de

**DOCTEUR de L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE
et de L'UNIVERSITE DE MADRAS**

Spécialités : **Didactique et Linguistique, Français**

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

Céline JEANNOT

Thèse dirigée par **Jacqueline BILLIEZ** et **Chitra KRISHNAN**

préparée au sein du **Laboratoire LIDILEM – EA 609** dans l'**École
Doctorale des Langues, Littératures et Sciences Humaines**

en cotutelle avec le **Département de français de l'Université de
Madras (Inde)**

Plurilinguisme et éducation en Inde : l'enseignement des langues et du français langue étrangère. Etude de cas à Chennai et Poudouchéry

Thèse soutenue publiquement le **13 décembre 2012**,
devant le jury composé de :

Mme Jacqueline BILLIEZ

Professeure émérite, Université Stendhal Grenoble 3, Directrice de thèse

Mme Chitra KRISHNAN

Professeure, Université de Madras (Inde), Directrice de thèse

Mme Sophie BAILLY

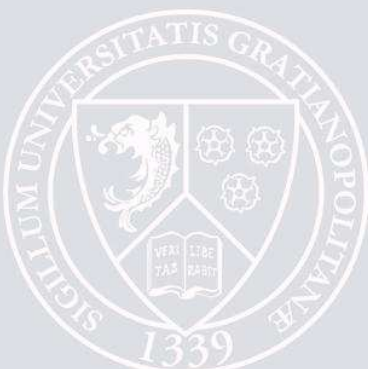
Professeure, Université de Lorraine, Rapporteur

Mme Nalini J. THAMPI

Professeure, Université de Pondichéry (Inde), Rapporteur

Mme Sandra TREVISI

Maitre de conférences HDR, Université Stendhal Grenoble 3, Présidente du jury



*Université Joseph Fourier / Université Pierre Mendès France /
Université Stendhal / Université de Savoie / Grenoble INP*

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à exprimer ma plus vive reconnaissance à mes deux directrices de thèse, Jacqueline Billiez et Chitra Krishnan, pour avoir accepté la direction de mon travail. Toutes deux m'ont accompagnée fidèlement du début à la fin de ce projet de thèse. Elles ont su travailler en bonne entente, malgré la distance géographique, pour rendre possible cette cotutelle. Je remercie Jacqueline Billiez de la confiance qu'elle m'a accordée en acceptant de suivre « une dernière thèse ». Ses travaux et ses engagements de chercheuse ont été une véritable source d'inspiration pour moi. Je n'aurais pas réussi à traverser les nombreuses difficultés rencontrées sans ses précieux conseils et sa bienveillance. Je remercie à son tour Chitra Krishnan de m'avoir soutenue avec constance tout au long de ce travail. Elle m'a accueillie chaleureusement au Département de français de l'Université de Madras et a su me guider dans la maturation de mon questionnement sur l'éducation en Inde.

Cette recherche n'aurait pas été possible sans le concours des apprenants et des enseignants qui ont participé à mes enquêtes. Les élèves des établissements de Chennai et de Poudouchéry m'ont accueillie parmi eux avec curiosité et enthousiasme. Quant aux enseignants, ils ont eu la générosité de me donner de leur temps et de m'ouvrir les portes de leur classe. Leur regard et leur expérience participent largement à la richesse de ce travail.

Je remercie le personnel du Service de coopération linguistique et éducative de l'Ambassade de France en Inde pour sa collaboration. Merci également au Ministère des Affaires Etrangères et à la région Rhône-Alpes qui, par l'intermédiaire des bourses Lavoisier et Explora doc, ont participé au financement de cette recherche.

Les membres du laboratoire Lidilem à Grenoble, du laboratoire Celec (Cediclec) à Saint-Etienne et du Département de français de l'Université de Madras, m'ont fait bénéficier d'un environnement de recherche propice à la réflexion collégiale. Qu'ils en soient ici remerciés. Je tiens à témoigner de ma plus sincère reconnaissance et de mon affection à Marielle Rispaill, Marine Totozani, Sandra Tomc et Laura Abou Haidar qui m'ont portée de leurs encouragements durant ces dernières années. Je remercie également de leur soutien divers collègues doctorants et chercheurs à l'Université de Saint-Etienne et en particulier Maryna Shpargalyuk, Karima Guezzou, Lan Nguyen et Stanislas Morel. J'ai une pensée particulière

pour mes étudiants de Licence et Master FLE à Saint-Etienne, qui ont participé à l'enrichissement de ma réflexion par le biais d'échanges stimulants.

Pour leur amitié et leurs témoignages de soutien, je remercie mes amies, Anne, Delphine, Marie et Caroline. Merci à tous ceux et celles qui ont partagé avec moi un morceau de chemin durant ces années. Merci également à Véronique Poyet et Josiane Monasse pour leur aide précieuse. Je tiens à témoigner de mon affection à ma famille et à ma belle-famille, avec une pensée toute particulière pour ma mère.

Je remercie enfin mon compagnon pour sa présence à mes côtés et son soutien inestimable. Il m'a donné la force d'aller jusqu'au bout de ce travail et je lui dédie cette thèse.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
PARTIE 1 - UNE DEMARCHE METHODOLOGIQUE COMPLEXE	9
Chapitre 1 - Du contact avec le terrain à la construction de l'objet d'étude	11
1. Le cadre : une cotutelle de thèse franco-indienne	11
2. Découverte du terrain et enquête exploratoire	14
3. Options épistémologiques	20
Chapitre 2 - Choix méthodologiques	39
1. Les stratégies de recueil de données	39
2. Les stratégies d'analyse des données	76
3. La difficulté d'une recherche ethnographique	86
PARTIE 2 - QUESTIONNEMENTS SOCIOLINGUISTIQUES ET DIDACTIQUES EN CONTEXTE INDIEN	89
Chapitre 3 - Présentation de l'Inde	91
1. Un espace géographique englobant la diversité	91
2. Une histoire aux influences multiples	93
3. Traits politiques, économiques et sociaux d'une Inde actuelle traversée par des tensions	101
4. La nation indienne fruit de cet héritage historique	113
5. L'Inde et la France	119
Chapitre 4 - Plurilinguisme social et individuel	125
1. Eléments de définition	125
2. Eléments de compréhension sur le plurilinguisme social indien	173
3. Les pratiques plurilingues individuelles en Inde	198
Chapitre 5 - Politiques linguistiques dans l'éducation	209
1. Politique et planification linguistiques	209
2. Les politiques linguistiques dans l'éducation	227
PARTIE 3 - LA GESTION EDUCATIVE DU PLURILINGUISME : ELEMENTS DE COMPREHENSION	251
Chapitre 6 - La place des langues dans les établissements et dans les classes	253
1. Des choix curriculaires différents selon l'établissement et son affiliation	253
2. Des méthodes traditionnelles qui valorisent une langue « scolaire » coupée des réalités sociales	271
3. Des pratiques plus souples que ce que laisse envisager le cadre méthodologique	299
Chapitre 7 - L'enseignant de langue et ses représentations	319
1. Portraits d'enseignants des langues tamoule, hindie, anglaise et française	319
2. Attitudes et représentations par rapport aux langues et au plurilinguisme	331
3. Les spécificités de l'enseignement/apprentissage du français	354
CONCLUSION	367

INTRODUCTION

A l'origine de ce travail de recherche, il y a l'étonnement d'une jeune chercheuse française sur la diversité des langues présentes en Inde et l'envie de découvrir ce qu'une telle variété peut offrir en termes de modalités de fonctionnements langagiers¹². Mon questionnement porte en particulier sur la place des langues dans l'éducation. Il se situe à l'intersection de deux disciplines scientifiques : la sociolinguistique et la didactique des langues. La réflexion qui sert de base à ce travail, prend appui sur des travaux menés dans ces deux disciplines, et a pour déclencheurs les trois constats suivants :

- L'Inde possède une situation linguistique parmi les plus hétérogènes au monde. S'il est difficile d'évaluer le nombre de langues présentes en Inde, avec toutes les imprécisions associées à ce terme de « langue », le sociolinguiste indien Annamalai (2001) estime ce nombre à plus de 1600. Cette diversité linguistique constitue un trait saillant de la société indienne et prend ses racines dans une histoire traversée de multiples influences.
- Depuis l'indépendance du pays en 1947, les gouvernements successifs de l'Union indienne et des Etats régionaux qui la constituent, ont développé des politiques linguistiques sophistiquées. Ces politiques ont été élaborées en vue de finalités diverses et parfois a priori contradictoires qui incluent : l'unification de la nation autour de l'hindi comme langue commune, la préservation des identités linguistiques régionales et la protection des droits des minorités.
- Le système éducatif indien tel qu'il existe actuellement reste largement calqué sur le modèle britannique issu de la colonisation. Tandis qu'une partie des établissements scolaires fonctionne avec une langue vernaculaire comme medium d'enseignement, une autre partie importante propose l'anglais comme langue de

¹ J'applique dans ce texte les rectifications orthographiques publiées dans le Journal officiel du 6 décembre 1990.

² Le texte de cette thèse est rédigé à la première personne du singulier. Il arrive toutefois que la première personne du pluriel soit utilisée pour associer le lecteur à la réflexion.

scolarisation. Cette offre éducative correspond à une demande sociale majoritairement en faveur d'une éducation en langue anglaise, perçue comme facteur de réussite sociale et professionnelle.

Ces constats touchent à trois domaines bien distincts : le premier est social, le second politique, et le dernier, éducatif. Une réflexion sur la place des langues dans l'éducation nécessite la mise en relation de ces trois niveaux. Le contexte particulier de l'Inde rend cette question d'autant plus vive qu'elle est lourde de conséquences sociales. Les langues y revêtent des enjeux identitaires importants. Elles peuvent à ce titre être l'objet de revendications fortes, voire mener à des conflits liés à des appartenances ethniques, religieuses, de castes ou de classes sociales.

Le plurilinguisme de la société indienne et des individus qui la composent¹, marque de son empreinte les structures sociales dans leur ensemble et les dispositifs éducatifs en particulier. Il est donc légitime de s'interroger sur la manière dont l'école gère la diversité linguistique de ses élèves. Comment prend-elle en compte cette diversité ? Quels moyens met-elle en place pour renforcer et enrichir les ressources linguistiques des enfants qui lui sont confiés ? Au centre de ces interrogations se trouvent la personne et la fonction de l'enseignant de langue. C'est, en effet, par le biais de l'enseignant que j'ai choisi d'entrer dans ce travail. Je me suis principalement centrée sur ses pratiques, ses représentations et ses attitudes par rapport aux langues et au plurilinguisme. Parce que ces différents éléments ne prennent sens que s'ils sont examinés dans leur contexte historique, social et politique, la problématique de cette recherche met en jeu différents niveaux de compréhension.

L'interrogation qui guide l'ensemble de ce travail est la suivante : quels liens de cohérence existe-t-il entre la situation sociolinguistique indienne, les politiques linguistiques éducatives et les pratiques et représentations des enseignants en rapport avec les langues et le plurilinguisme ? Par ce questionnement transversal, je fais le choix de mettre en perspective différents aspects sociaux, institutionnels et individuels allant du plus général au plus particulier. Dans les rapports entre la société et l'individu interviennent notamment les différents agents que sont : l'Etat national et l'Etat régional, en tant que lieux décisionnels, et l'institution scolaire, qui applique les directives étatiques tout en produisant ses propres normes. Ce mouvement de gros-plan me permet d'observer le local pour y examiner les

¹ Pour une définition du plurilinguisme social et du plurilinguisme individuel, voir *infra* p. 138.

processus de traduction, d'appropriation ou de transgression des décisions prises au niveau national en matière de politiques linguistiques.

Les objectifs qui découlent de ce questionnement sont multiples. Ils relèvent à la fois d'une démarche descriptive et compréhensive. Cette démarche consiste d'abord à dessiner le contexte social et politique dans lequel s'opère l'enseignement des langues. Il s'agit ainsi de :

- Donner un aperçu de la situation sociolinguistique indienne.
- Repérer les différentes instances décisionnelles au sein du système éducatif.
- Etudier les politiques linguistiques de l'Etat (au niveau national et régional) et leur application dans l'éducation.

Au niveau du système éducatif, l'étude de quelques établissements a pour objectif d' :

- Identifier les choix curriculaires faits par des établissements scolaires en matière de langues.

Au sein même des établissements, des enquêtes menées dans des classes et auprès des enseignants de langue visent enfin à :

- Décrire les usages langagiers en classe de langue.
- Analyser les représentations des enseignants sur les langues et sur leur enseignement/apprentissage.
- Mettre en évidence les attitudes des enseignants par rapport aux pratiques plurilingues.

Ces objectifs ont été fixés afin de mettre en perspective les pratiques et représentations des acteurs que sont les enseignants de langue, avec des faits sociolangagiers plus globaux, et ainsi leur donner du sens.

A ces objectifs s'ajoute une question complémentaire liée à la situation spécifique du français dans le paysage éducatif indien. Ayant été formée à la didactique du français langue étrangère, je m'intéresse tout particulièrement aux modalités et aux enjeux de l'enseignement et de l'apprentissage de cette langue. Cet intérêt pour la place et le rôle du français dans l'éducation en Inde, traverse l'ensemble de ce travail puisqu'il pèse sur le choix des établissements enquêtés et apparaît dans l'étude des curricula, des pratiques de classes et des

représentations des enseignants. En choisissant d'intégrer le thème de « l'enseignement du français » dans la thématique plus générale de « l'enseignement des langues en Inde », j'ai tenté de m'approprier ce principe cher à Chaudenson selon lequel : « *on doit étudier les situations dans leur globalité et non pas en se focalisant sur une seule langue* » (Chaudenson, 2008 : 140). Dans ce travail de recherche, ma façon de prendre en compte la situation des langues « dans sa globalité », est de me préoccuper des principales langues qui côtoient le français dans l'éducation, c'est-à-dire, en ce qui concerne le terrain choisi, l'anglais, le tamoul et l'hindi.

Si la présente étude se veut ambitieuse au niveau de ses objectifs, il me semble important d'en délimiter précisément sa portée. Ce travail est le fruit d'enquêtes de terrain menées dans le sud de l'Inde de 2007 à 2009. L'étude de cas porte sur huit établissements scolaires de la ville de Chennai, située dans l'Etat du Tamil Nadu¹. Des enquêtes complémentaires ont été réalisées au Lycée français de Pondichéry ainsi qu'à l'Alliance française de Madras². Le terrain principal se situe donc à Chennai. Le Territoire de Poudouchéry, du fait de son histoire, ne pouvait pourtant pas être totalement écarté d'une recherche traitant de l'enseignement du français. Il est donc convoqué ici à titre d'éclairage complémentaire. La situation du nord de l'Inde, avec les caractéristiques sociolinguistiques qui lui sont propres, n'est en revanche abordée que de façon anecdotique, dans la présentation globale du contexte indien. Les limites de cette recherche sont donc géographiques, mais également méthodologiques et théoriques. Les enquêtes réalisées ne portent que sur des établissements scolaires privés, dont la langue de scolarisation est l'anglais³. Les analyses qui en sont issues ne prétendent donc pas à rendre compte du système éducatif indien dans son ensemble. Elles ne visent ni la représentativité ni l'exhaustivité. Elles participent plutôt à la connaissance d'un terrain peu exploré par les chercheurs en sociolinguistique et en didactique des langues. Cette recherche se présente ainsi sous la forme d'un travail qui se veut avant tout exploratoire.

Conformément à la perspective descriptive et exploratoire choisie, ce travail s'articule autour d'axes de recherche plutôt que d'hypothèses⁴. Les différents niveaux présents dans la problématique font l'objet d'un traitement successif. Les niveaux *macro* comprenant la

¹ Pour une localisation géographique du Tamil Nadu et de Poudouchéry, cf *infra* p. 189.

² J'emploie ici les termes de « Pondichéry » et de « Madras » accolés au Lycée français et à l'Alliance française car ces deux institutions ont choisi de conserver dans leur appellation les anciens noms des villes qui se prénomment aujourd'hui « Poudouchéry » et « Chennai ».

³ Sur la question de la sélection des établissements, cf *infra* p. 41.

⁴ Les raisons de ce choix sont liées au positionnement épistémologique présenté p. 27.

situation sociolinguistique indienne et les politiques linguistiques éducatives sont abordés dans la seconde partie de cette thèse et participent au contexte de la recherche. Les pratiques didactiques et langagières à l'école sont traitées à un niveau que l'on peut qualifier de « *méso* », à travers les choix linguistiques des établissements scolaires, et à niveau plus *micro*, avec les interactions enseignants-apprenants dans la classe. Les représentations des enseignants sont également abordées dans le cadre *micro* de l'interaction entre ceux-ci et l'enquêtrice. Ces derniers éléments sont développés dans la troisième partie de la thèse selon une structure bâtie autour des quatre axes de recherche suivants :

- Le choix des langues enseignées dans les établissements.
- L'enseignement des langues : méthodes, pratiques de classe.
- Les attitudes et représentations par rapport aux langues et au plurilinguisme.
- La place du français.

Le premier axe interroge les choix effectués au niveau des établissements scolaires. Ces choix portent à la fois sur la (ou les) langue(s) de scolarisation et sur les langues proposées à l'apprentissage. Il s'agit d'examiner les modalités curriculaires mises en œuvre par les établissements et de les confronter aux réalités sociolinguistiques de l'environnement social. Le deuxième axe traite des méthodes utilisées par les enseignants pour l'enseignement/apprentissage des langues. Il vise à mettre en lien les pratiques d'enseignement observées avec un courant méthodologique situé. L'étude des pratiques langagières de l'enseignant et des apprenants permet ensuite d'explorer les formes éventuelles d'expression du plurilinguisme dans la classe. Le troisième axe porte sur la question des représentations et attitudes envers les langues et le plurilinguisme. Les enseignants sont au centre de ce questionnement. Il s'agit d'identifier et d'analyser leurs représentations afin de tenter de définir leur positionnement par rapport aux pratiques plurilingues. Les résultats obtenus pour ces trois axes permettront d'examiner si les objectifs énoncés dans les politiques linguistiques et leur mise en œuvre dans les établissements sont cohérents ou si au contraire, il existe un décalage entre les objectifs politiques et les pratiques éducatives. Le dernier axe consiste enfin à proposer un aperçu de la place du français dans les établissements visités. Il

visé notamment à explorer les motivations qui expliquent le choix du français par les apprenants indiens¹.

Le développement de cette thèse comprend trois parties, sous-divisées en sept chapitres. La première partie intitulée « une démarche méthodologique complexe » présente la genèse du projet de recherche ainsi que le cadre institutionnel de la cotutelle mise en place entre l'Université Stendhal-Grenoble 3, en France, et l'Université de Madras, en Inde. J'y retrace le parcours qui m'a amenée à problématiser l'enseignement des langues dans les établissements scolaires de Chennai en relation avec le milieu plurilingue environnant. Je présente également les choix épistémologiques et méthodologiques qui ont orienté mon recueil de données sur le terrain ainsi que la construction du sens à partir de ces données.

La seconde partie, « questionnements sociolinguistiques et didactiques en contexte indien », propose une contextualisation de la question des langues dans l'éducation allant du plus général au particulier. Elle débute avec une présentation de traits historiques, politiques, économiques et sociaux permettant de cerner les principaux enjeux éducatifs et linguistiques de l'Inde actuelle. Elle se poursuit avec une réflexion théorique sur la notion de plurilinguisme, servant de préalable à une première tentative de description des formes de plurilinguisme social et individuel présentes sur le territoire indien. La thématique de la gestion du plurilinguisme est ensuite développée avec l'étude des politiques linguistiques indiennes et leur application dans le domaine de l'éducation.

Enfin, dans la troisième partie de ce travail intitulée : « la gestion éducative du plurilinguisme : éléments de compréhension », je présente les résultats des enquêtes menées à Chennai et Poudouchéry. Plusieurs types de curricula sont décrits, proposant différentes articulations entre apprentissages d'anglais, de tamoul, d'hindi et de français. Je me penche ensuite sur les langues utilisées au cours des interactions en classe. Je m'intéresse pour finir aux parcours des enseignants ainsi qu'à leurs représentations sur les langues qu'ils enseignent. Le regard qu'ils portent sur la diversité linguistique présente dans les classes est alors étudié en relation avec les pratiques plurilingues présentes dans l'environnement social.

¹ Les objectifs et axes de recherche sont présentés, sous forme synthétique, dans le schéma récapitulatif du protocole de recherche, p. 84.

PARTIE 1

Une démarche méthodologique complexe

Dans cette première partie, nous allons examiner comment mon approche du terrain indien a déterminé l'élaboration de mon objet d'étude. Je tenterai de définir ma posture épistémologique, à la suite de quoi j'expliquerai ensuite les choix méthodologiques et les contraintes qui ont présidé au recueil de mes données. Pour finir, je préciserai mes angles d'analyse pour le traitement des données, avant de porter un regard critique sur le caractère ethnographique de la démarche entreprise.

CHAPITRE 1

Du contact avec le terrain à la construction de l'objet d'étude

Je vais tenter de retracer ici le cheminement de ma réflexion en présentant la genèse de la construction de mon objet d'étude ainsi que ma démarche de recherche. Je décrirai d'abord le cadre de cotutelle de thèse dans lequel s'est déroulé mon projet, puis je mettrai en évidence les allers-retours entre le travail sur le terrain et le travail de conceptualisation qui ont contribué à construire ma posture de chercheur.

1. Le cadre : une cotutelle de thèse franco-indienne

Les conditions d'élaboration de mon projet de doctorat ont largement déterminé les options méthodologiques choisies, comme je vais tenter de l'expliquer ci-dessous. Le projet initial de recherche entre la France et l'Inde a trouvé sa concrétisation dans la mise en place d'une cotutelle de thèse permettant une alternance des séjours de recherche dans chacun des deux pays.

1.1. Naissance d'un projet original

L'idée qui a préexisté à la construction de ce projet était la volonté de mener une recherche dans un contexte international. Il s'agissait de concilier à la fois la découverte du monde de la recherche française, en approfondissant mon intégration au sein du laboratoire Lidilem à l'Université de Grenoble, et l'ouverture à un autre terrain et à d'autres traditions universitaires. J'avais déjà exploré quelques aspects du terrain de l'Afrique francophone au cours d'enquêtes menées dans des territoires urbains et ruraux au Sénégal, lors de ma deuxième année de Master (Jeannot, 2005). J'avais également approché le milieu universitaire

américain pendant un séjour d'une année dans l'Etat du Maine, au cours duquel j'avais simultanément suivi des cours à l'Université du Maine et enseigné le français langue étrangère dans des écoles primaires. Mon projet de doctorat s'inscrivait ainsi dans la continuité de ces diverses expériences de recherche et d'enseignement à l'étranger. La filiation entre ces différentes étapes de mon initiation à la recherche s'est opérée à la fois sur le plan géographique, avec l'envie de découvrir un nouveau territoire, et sur le plan théorique, avec la volonté d'approfondir les questionnements sociolinguistiques et didactiques qui avaient émergé dans la confrontation avec le Sénégal et les Etats-Unis.

Le point de départ du projet de recherche franco-indien est directement lié à une opportunité qui s'est offerte lors de mon retour des Etats-Unis en 2006. L'Université de Grenoble venait alors de signer un accord de coopération avec l'Université de Madras. Une collaboration universitaire avait été mise en place, soutenue par un financement régional dans le cadre des partenariats scientifiques du programme ARCUS. La signature d'un *Memorandum of Understanding (MoU)* entre l'ancien président de l'Université Stendhal – Grenoble 3, Patrick Chézaud, et l'ancien vice chancelier de l'Université de Madras, S. Ramachandran, facilitait les mobilités d'étudiants, de doctorants et d'enseignants entre les deux universités. Cet accord institutionnel bilatéral offrait un cadre particulièrement favorable à la mise en place d'une cotutelle de thèse.

Pourquoi l'Inde s'est-elle imposée comme un terrain de recherche privilégié ? Outre les facilités permises par la coopération institutionnelle, l'Inde propose un environnement langagier partiellement anglophone qui me permettait d'évoluer avec relativement d'aisance dans le milieu universitaire. De plus, la présence de l'anglais comme *medium* d'enseignement dans les universités indiennes me permettait d'avoir accès à des ressources bibliographiques en langue anglaise qui auraient été plus difficilement accessibles en France. Mon intégration dans un environnement de recherche indien ouvrait ainsi la perspective de diversifier mes lectures théoriques afin de pouvoir mettre en perspective une sociolinguistique française et francophone avec une sociolinguistique anglophone et des sources plus spécifiquement indiennes. Cette richesse au niveau des sources théoriques allait de pair avec une richesse linguistique du terrain hors du commun. Je tenais donc là un terrain de recherche, bien qu'inconnu, riche de potentiel pour une étude sur les langues et leur enseignement.

1.2. Les modalités de la cotutelle

La mise en place de la cotutelle de thèse a nécessité la rédaction d'une convention entre les deux universités impliquées. S'agissant du premier partenariat au niveau doctoral entre l'Université de Grenoble et l'Université de Madras, il n'existait pas de document cadre à ce sujet. J'ai donc endossé la responsabilité de la rédaction en rencontrant successivement les différents partenaires. A l'occasion d'un colloque sur le FLE organisé dans la ville voisine de Poudouchéry, je me suis rendue à Chennai, en février 2007, afin de rencontrer ma future co-directrice de thèse ainsi que le vice-chancelier de l'Université de Madras. Cette première rencontre a marqué le début de procédures administratives longues et complexes aboutissant, en juin 2007, à la signature de ma convention de cotutelle de thèse, et en février 2008, à la finalisation de mon inscription à l'Université de Madras. La validation de cette inscription a eu lieu après la défense de mon projet de recherche, en novembre 2007, devant une commission d'admission composée des directeurs des principales composantes de l'Université de Madras.

Les deux directrices choisies pour cette cotutelle de thèse sont Jacqueline Billiez en France et Chitra Krishnan en Inde. Jacqueline Billiez, qui a été professeure, puis professeure émérite à l'Université de Grenoble, a apporté une contribution majeure au laboratoire Lidilem avec ses travaux sociolinguistiques et leurs implications didactiques. En acceptant d'encadrer mon doctorat, elle nous a permis à toutes deux de poursuivre une collaboration entamée lors de mes débuts dans la recherche au cours de ma deuxième année de Master. Du côté indien, Chitra Krishnan a eu la bienveillance de codiriger ma thèse en tant que professeure et responsable du Département de français et des langues étrangères de l'Université de Madras. Sa spécialisation dans le domaine du FLE l'a conduite à encadrer tout particulièrement le volet didactique de mon travail de recherche. De plus, sa grande connaissance du terrain et des acteurs du domaine m'ont fourni une aide inestimable dans l'accès aux populations enquêtées.

Les modalités temporelles de la cotutelle impliquent des séjours de recherche alternés dans chacun des deux pays. Outre un premier séjour de deux semaines en Inde destiné à la prise de contact, la convention prévoyait deux séjours de cinq et quatre mois au cours de mes 2^{ème} et 3^{ème} années de thèse. Au total, le temps passé en Inde correspond à une durée d'environ dix mois répartie en trois séjours sur une période s'étendant de février 2007 à février 2009. Cette répartition des séjours en Inde et en France n'a pas été facile à mettre en

œuvre tant sur le plan matériel que sur le plan personnel. Elle impliquait notamment de nombreux déménagements qui demandaient des efforts d'adaptation permanents à chacun des deux environnements. Après mon troisième séjour en Inde, ma situation s'est ensuite stabilisée pour mes 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} années de thèse puisque j'ai obtenu, pour ces trois années consécutives, un poste d'ATER à temps complet à l'Université de Saint-Etienne. L'avantage de ces mobilités fréquentes en Inde et en France est qu'elles m'ont permis d'alterner efficacement, périodes de travail sur le terrain et périodes de travail conceptuel et d'analyse. Malgré les difficultés qu'elle soulève, cette alternance constitue donc un bénéfice indéniable du cadre offert par un contrat de cotutelle de thèse en contexte international.

La réalisation de mon travail de recherche au sein d'une cotutelle de thèse a également rendu possible l'obtention de financements spécifiques. J'ai eu la chance d'obtenir deux financements distincts proposés aux doctorants impliqués dans une cotutelle : l'un au niveau régional et le second au niveau national. L'existence d'un accord de coopération entre les deux universités tutélaires a constitué un élément essentiel d'une candidature pour une bourse régionale. Sur la base de mon projet, j'ai ainsi obtenu une bourse Explo'ra doc de la région Rhône-Alpes comprenant une aide personnelle pour mes déplacements à l'étranger ainsi qu'une aide au laboratoire Lidilem destinée à financer le déplacement d'un membre indien du jury pour la soutenance. Au niveau du Ministère des Affaires étrangères et européennes, mon projet de recherche a été retenu pour l'attribution d'une bourse d'excellence du programme Lavoisier pour l'année 2007-2008. Ces deux bourses m'ont ainsi permis de financer mes différents séjours en Inde et de mener à bien mes recherches sur place dans de bonnes conditions.

Le cadre institutionnel étant posé, je vais maintenant montrer comment mon premier contact avec le terrain indien a orienté les options méthodologiques de ma démarche d'enquête.

2. Découverte du terrain et enquête exploratoire

Lors de la conception de mon projet de recherche, l'Inde était encore pour moi un territoire inexploré et inconnu. Il m'a donc fallu « apprivoiser » mon terrain, ou plutôt « me laisser apprivoiser » par lui. Je présenterai ainsi successivement la question de la séduction

possible du terrain sur le chercheur, puis les différentes étapes dans ma découverte et enfin les enseignements que j'ai pu en tirer pour mes orientations de recherche.

2.1. Terrain et séduction

La conceptualisation du « terrain » dans les sciences sociales a été largement marquée par les évolutions du domaine de l'ethnographie. Le rapport du chercheur au terrain se trouve au cœur de la réflexion menée sur la posture du chercheur en ethnographie (Olivier de Sardan, 1995). Le terrain se conçoit alors, non seulement comme le lieu géographique et socioculturel dans lequel vont se dérouler les enquêtes, mais aussi comme un objet auquel le chercheur doit se mesurer en y impliquant la totalité de son être. Il n'y a là qu'un pas pour considérer que le terrain peut se révéler un objet de fascination pour l'homme, ou la femme, qui va interagir avec lui. Cette possibilité de relation intime au terrain trouve son illustration dans une note de l'introduction de l'ouvrage de Wacquant, lorsqu'il présente son enquête sociologique sur la boxe dans un ghetto de Chicago :

Aujourd'hui, je me suis tellement régalé d'être au gym, à parler et à rire avec DeeDee et Curtis assis dans l'arrière-salle et à simplement vivre et respirer là, au milieu d'eux, à m'imbiber comme une éponge de l'atmosphère de la salle, que j'ai eu soudain une bouffée d'angoisse étouffante à l'idée de devoir bientôt partir à Harvard. J'éprouve un tel plaisir à participer que l'observation devient secondaire et, franchement, j'en viens à me dire que j'abandonnerais volontiers mes études et mes recherches et tout le reste pour pouvoir rester ici, boxer, rester « one of the boys ». (...) C'est vraiment crazy. Pierre Bourdieu disait l'autre jour qu'il craignait que je me « laisse séduire par mon objet » mais s'il savait : je suis déjà bien au-delà de la séduction ! (Wacquant, 2002 : 8)

L'implication du « corps et [de l'] âme » du chercheur, en référence au titre choisi par Wacquant, est totale dans ce rapport de séduction avec le terrain. Un trouble similaire s'est emparé de moi lors de mes premiers pas sur le terrain indien. J'ai choisi cet extrait du sociologue car il constitue pour moi une évocation métaphorique de mon approche avec le terrain. C'est dans le contact physique et émotionnel avec la société indienne que le regard de l'humain et celui du chercheur se sont révélés être deux modes de perception indissociablement liés.

2.2. Les différentes étapes de la découverte

Dans le cas de ma recherche, le contact avec le terrain a préexisté à l'élaboration d'une problématique et d'une méthodologie strictement définies. Ceci peut s'expliquer par le fait

que mes connaissances sur les réalités socioculturelles et linguistiques de l'Inde du Sud étaient très limitées avant mon premier séjour en février 2007. Une période de découverte et d'adaptation a donc été nécessaire afin de mieux saisir les caractéristiques et potentialités de mon terrain d'enquête. C'est suite à cette découverte humaine et scientifique du terrain que j'ai pu d'abord préciser mes questions de recherche, puis construire une méthodologie adaptée aux réalités locales.

La première étape de cette découverte a consisté à m'intégrer au sein du milieu universitaire d'accueil. Les démarches administratives nécessaires à mon inscription ont servi d'élément déclencheur à mon intégration au Département de français de l'Université de Madras. La fréquentation quotidienne du campus m'a permis de me familiariser avec les usages sociaux du milieu universitaire en même temps que je recueillais des informations essentielles sur le fonctionnement du système éducatif. J'ai rapidement eu l'occasion de nouer des relations professionnelles, puis amicales, avec les enseignants et les étudiants du département. Certains d'entre eux ont partagé avec moi leurs expériences personnelles d'apprentissage et/ou d'enseignement des langues. J'ai pu également obtenir de nombreux contacts dans le milieu enseignant, ce qui, selon les usages sociaux indiens, me facilitait grandement l'accès aux établissements scolaires de la ville. A ce stade de la recherche, ma réflexion portait principalement sur la place du français dans l'enseignement des langues en Inde.

Dans un second temps, je me suis tournée du côté des institutions et des établissements français afin d'évaluer les proportions et les modalités de l'enseignement du français sur le territoire indien. Outre les Alliances françaises de Madras et de Pondichéry, je me suis rendue au Consulat de Poudouchéry ainsi qu'à l'Ambassade de France à Delhi¹. J'ai également assisté à un séminaire de formation destiné aux assistants de français envoyés dans différents établissements supérieurs de l'Union indienne². Au niveau local, j'ai eu l'occasion de mener plusieurs entretiens informels avec deux experts sectoriels³ de l'Ambassade de France pour l'Inde du Sud, qui m'ont éclairée sur la situation du français dans le sud de l'Inde. J'ai également visité le Lycée français de Pondichéry afin de découvrir le fonctionnement de

¹ A l'ambassade, je me suis entretenue notamment avec Anne Tual et Pierre Koest, attachés de coopération éducative pour le français à l'Ambassade de France en Inde, ainsi que Philippe Martineau, attaché de coopération universitaire.

² Stage des tuteurs de français langue étrangère, New Delhi, 3 décembre 2007.

³ Brigitte Maury et Matthieu Leblic.

l'établissement français en contexte indien. Ces multiples rencontres avec des spécialistes m'ont permis de dresser un premier portrait complexe de la situation de l'enseignement du français en Inde. J'ai ainsi découvert que le français langue étrangère était enseigné en Inde à partir du secondaire jusqu'à l'Université. Cela m'a permis d'orienter mes recherches vers le niveau secondaire, avant que les apprenants ne se spécialisent véritablement dans une formation de type universitaire. J'ai également appris que, dans l'Etat du Tamil Nadu, le français n'était pas proposé dans les établissements publics et que sa présence se limitait donc à un nombre donné d'établissements privés. Cette première approche de la situation et des enjeux de la langue française m'a amenée à m'interroger sur la place qu'il conviendrait d'accorder au français au sein d'un questionnement sur l'enseignement/apprentissage des langues dans ce contexte. Etant donnée la complexité de la situation linguistique en Inde, j'ai fait le choix de délimiter géographiquement mes enquêtes aux villes de Chennai et de Poudouchéry. La ville de Chennai, dans laquelle j'avais mon ancrage universitaire, constituait un terrain privilégié pour explorer les établissements scolaires de l'environnement local. La ville de Poudouchéry, située à proximité, présentait l'intérêt d'avoir des liens historiques avec la France et donc avec la langue française.

Finalement, il s'est agi, dans une troisième étape, d'entrer directement en contact avec les établissements d'enseignement secondaire sur lesquels se focalisaient mes recherches. La démarche a consisté à mettre en œuvre une pré-enquête afin d'aiguiser mes outils de recueil de données¹ et de tester leur adaptation au terrain. Cette phase d'exploration m'a également permis d'évaluer la pertinence de mon questionnement de départ. Une première observation d'une classe de français dans une école du sud de l'Inde m'a été nécessaire pour parvenir à problématiser la question de l'enseignement/apprentissage du FLE dans ce contexte particulier. Cette phase exploratoire a eu lieu en janvier 2008 au sein de *Union Christian Matriculation Higher Secondary School*. Cet établissement, rattaché au *SBSE*², travaille en étroite collaboration avec les enseignants de l'Université de Madras. Grâce à la coopération de trois enseignants de français, j'ai pu y mettre en œuvre une série d'observations de classe suivies sur plusieurs jours. A la suite de ces observations, j'ai mené un entretien exploratoire avec chacun des trois professeurs. Au cours de discussions informelles, j'ai également pu interroger les élèves et recueillir des informations sur leur perception de la langue française et

¹ Pour le descriptif précis de ces outils, se reporter p. 39.

² Voir le fonctionnement du système éducatif indien p. 17.

sur les motivations qui sous-tendent leurs choix d'apprentissage linguistique. Les résultats de cette pré-enquête ont révélé certaines limites de mon approche initiale de l'enseignement du français. Ils m'ont ainsi permis de recadrer mes objectifs de recherche en les adaptant plus précisément au terrain sur lequel j'étais en train de faire mes premiers pas.

2.3. Résultats de l'enquête exploratoire

Le premier contact avec le terrain a été l'occasion de nombreux enseignements. Ma concentration initiale sur le français m'a tout d'abord conduite à restreindre les lieux de mes enquêtes. Vu l'hétérogénéité des configurations et l'immensité du territoire de l'Inde du Sud, j'ai choisi de privilégier les établissements de la ville de Chennai, tout en gardant un œil ouvert sur la situation du Territoire de Poudouchéry, étant donné son passé historique en lien avec la France. Le français n'étant présent que dans certains établissements scolaires privés de Chennai, je me suis ensuite procurée la liste de ces établissements à l'Ambassade afin de cibler plus précisément mon terrain.

Les contenus de mon questionnement de chercheuse ont également évolué tout au long de cette découverte. Mon projet initial reposait essentiellement sur la thématique de l'enseignement du français et sur les raisons qui poussaient apprenants et enseignants à choisir cette langue dans leur parcours scolaire ou professionnel. Or je me suis rapidement rendue compte qu'une réflexion sur le choix des élèves pour le français ne pouvait pas faire l'économie d'une mise en perspective avec les autres choix linguistiques. Plus largement, les choix linguistiques à l'école ne pouvaient pas être traités sans une prise en compte du contexte sociolinguistique dans lequel les apprenants évoluent¹. Un travail de mise en relation entre l'institution scolaire et son milieu social s'avérait ainsi nécessaire. Au-delà d'une prise en compte des pratiques sociales hors de l'école, il s'agissait également d'examiner en profondeur les choix linguistiques opérés dans la sphère politique. Or les politiques linguistiques éducatives se révélaient être plurielles et hiérarchisées en différents niveaux. Il m'est donc apparu que les choix linguistiques au sein des établissements enquêtés devaient être mis en perspective avec, d'une part les choix pédagogiques opérés par la direction, et d'autre part les choix politiques opérés par les instances régionales ou nationales d'affiliation. L'enquête nécessitait alors de réfléchir à la mise en relation des informations détenues par les

¹ Cette démarche de contextualisation des faits didactiques rejoint le courant sociodidactique (Dabène, Rispaïl, 2008).

différents acteurs décisionnels en matière de langues (de l'apprenant au gouvernement fédéral en passant par l'enseignant, la direction des établissements et le gouvernement local).

La volonté de replacer les choix linguistiques dans leur contexte sociolinguistique m'a poussée à remettre en question ma centration initiale sur la langue française. Si ma formation universitaire en français langue étrangère m'avait d'abord incitée à restreindre mon étude autour de cette langue, j'ai ensuite considéré que l'enseignement du français en Inde ne pouvait pas être analysé en dehors d'une réflexion plus générale sur l'enseignement des langues. La pré-enquête menée dans l'établissement *Union Christian Matriculation Higher Secondary School* a révélé que la plupart des apprenants de français ont choisi cette langue car ils pensaient pouvoir obtenir de meilleurs résultats scolaires que s'ils avaient choisi le tamoul ou l'hindi. Les choix linguistiques ne semblaient donc pas majoritairement liés aux représentations portant sur la langue française mais plutôt à des considérations pragmatiques liées à la réussite scolaire ou professionnelle. Dans un contexte où le choix d'une langue est intimement mêlé à des enjeux économiques, il me paraissait pertinent d'élargir une étude des représentations à d'autres langues présentes à l'école. C'est ainsi que mon intérêt s'est porté sur une vision comparative des choix de langues et leur composante identitaire. J'ai donc intégré dans mon protocole de recherche d'autres langues que le français afin d'étudier simultanément langues familiales, langues officielles¹ dans leurs représentations et leurs procédés de catégorisation.

En dernier lieu, l'enquête exploratoire m'a permis de tester mes outils de recueil de données. J'ai ainsi pu préciser mon guide d'entretien et réfléchir aux modalités de mes observations sur le terrain. Mon expérience à *Union Christian Matriculation Higher Secondary School* m'a appris que la présence d'une ressortissante française dans une école indienne était extrêmement rare. Les apprenants, et les enseignants de français eux-mêmes, sont très peu exposés à la culture française et francophone. Ils n'ont pas l'occasion, dans leur vie quotidienne, de fréquenter des personnes francophones. Ma présence dans leur classe de français suscitait donc de fortes réactions allant de l'enthousiasme, lié à la curiosité, à l'appréhension, liée à la peur des enseignants par rapport à leur niveau de français. Au cours de mes observations sur plusieurs jours dans cette école, je me suis rendue compte que les enseignants avec lesquels je tissais un lien profitaient parfois de ma présence pour me

¹ Le choix des langues étudiées est précisé ultérieurement p. 40.

demander d'intervenir en classe. Ces interventions pouvaient aller d'une simple présentation à la tenue d'un cours complet, lorsque l'enseignant trouvait un prétexte pour me laisser la charge de la classe. Si ces interventions étaient extrêmement enrichissantes pour moi comme pour les apprenants, elles ne répondaient pas directement à mon objectif de recherche. Afin de me concentrer davantage sur les observations, j'ai donc décidé de limiter ma présence dans chacune des classes à une seule séance. Je reviendrai ultérieurement sur les choix d'observation qui en découlent dans la présentation de mes stratégies de recueil de données.

Nous avons ainsi vu que les premières étapes de la découverte du terrain m'ont amenée à préciser à la fois mon questionnement de recherche et mes options méthodologiques. Dans une démarche qui se veut autoréflexive, je vais maintenant aborder les étapes suivantes de mon cheminement personnel, afin de mettre en évidence comment le développement progressif de mes aptitudes de chercheuse a pu faire évoluer mon objet de recherche.

3. Options épistémologiques

La construction d'une posture de recherche demande un éclaircissement des partis-pris épistémologiques qui sous-tendent l'élaboration d'une problématique. La présentation de mes options épistémologiques consiste à expliquer tout d'abord comment s'est progressivement construite ma posture de chercheuse. Je justifierai ensuite les choix qui m'ont conduite à opter pour une démarche qualitative s'inscrivant dans une perspective de recherche de type empirico-inductif et s'appuyant sur la théorie de la complexité.

3.1. Mise en place de la posture de chercheuse

Le travail effectué sur le terrain a nécessité une phase de conceptualisation que je vais maintenant présenter. Cette démarche m'a amenée à considérer le processus de la création de la connaissance dans une optique constructiviste.

3.1.1. Conceptualisation et mise en mots du travail effectué

A l'issue de l'enquête exploratoire, une réflexion théorique s'est avérée nécessaire sur les concepts qui étaient en jeu afin de donner forme à la problématique qui structurerait ma recherche. Cette phase de conceptualisation, propre à tout travail de recherche, est ainsi décrite par Rispaïl :

Le passage [à la recherche] est fondateur, on pourrait presque dire initiatique, car il permet, par les étapes de théorisation et conceptualisation, d'inscrire l'objet de départ dans un champ scientifique, et donc de le construire comme objet scientifique. (Rispaïl, 2006a : 249)

Dans mon cas, la construction de l'objet scientifique évoquée par la chercheuse s'est déroulée en plusieurs étapes distinctes : un travail de définition, une réflexion sur les modalités du questionnement scientifique et la rédaction de l'objet-thèse.

Ma confrontation avec les réalités du terrain m'a tout d'abord amenée à identifier les concepts que je souhaitais manipuler et à interroger leur adéquation avec le contexte indien. Cela m'a conduite à questionner les concepts de plurilinguisme et multilinguisme tels qu'ils sont employés aujourd'hui par les sociolinguistes. Le terme de plurilinguisme, qui a connu un essor considérable en contexte européen, ne pouvait être transposé à la société indienne sans une réflexion préalable. De la même manière, l'étude des politiques linguistiques indiennes demandait de saisir l'objet et les enjeux de l'appellation même de politique linguistique. Le travail sur ces notions, parmi d'autres, a été réalisé grâce à des opérations de définition et de mises en relation avec des concepts ou notions proches¹. Après ma découverte du terrain, cette première étape de théorisation a donc inauguré ma démarche de chercheuse. Bizeul présente ainsi l'importance et la difficulté de ce travail conceptuel :

C'est avec la mise en doute des mots et des théories en usage, à commencer par ceux dont se prévalent les milieux savants pour établir le sérieux de leurs discours, que débute le travail du chercheur. S'affranchir des catégories toutes faites, pour appréhender les situations comme elles sont, au plus près, de la façon la plus descriptive qui soit, sans pour autant négliger de mettre en lumière certains processus ou ordre sous-jacent, a pour conséquence de compliquer notre travail et de nous obliger à faire aveu d'ignorance à de nombreux moments. (Bizeul, 2006 : 71)

L'une des grandes difficultés auxquelles j'ai dû faire face, a alors été de décrire fidèlement la situation indienne tout en articulant ma réflexion autour d'une problématique construite.

La deuxième étape de théorisation consistait à organiser les différents éléments tirés de mes observations de terrain ainsi que les concepts retravaillés. Il s'agissait d'élaborer une problématique qui prendrait en compte la complexité de la situation sociale, sociolinguistique et glottopolitique de l'Inde tout en proposant une démarche scientifique claire, efficace et

¹ Le travail de définition a donné lieu à des recherches bibliographiques diverses dans les bibliothèques universitaires de Chennai, Delhi, Grenoble et Saint-Etienne ainsi que sur Internet. Ses résultats sont présentés dans la seconde partie de la thèse.

valide. Cette tâche difficile demandait, outre un travail de terrain approfondi, une bonne connaissance des champs scientifiques concernés ainsi qu'une vision claire de la construction du savoir scientifique. La résolution de la tâche a été facilitée par un évènement déterminant : ma nomination en tant qu'ATER¹ à l'Université de Saint-Etienne. En effet, ma fonction d'enseignante-chercheure dans le supérieur m'a permis d'acquérir des compétences qui m'ont été précieuses pour l'avancement de ma thèse. L'enseignement de la didactique du FLE m'a aidée à prendre du recul par rapport aux contenus théoriques de la discipline. De plus, la formation d'enseignants m'a amenée à approfondir ma réflexion sur les attitudes et les stratégies mises en œuvre par les enseignants que j'avais observés en Inde. Enfin, la formation d'étudiants à la méthodologie de la recherche et la direction d'étudiants m'ont apporté un regard autoréflexif sur mes propres pratiques de recherche. Mon rapport au savoir a ainsi été remis en question, parfois bousculé, puis renouvelé, par ces différentes expériences. Mon identité de chercheure s'est donc construite en suivant ce cheminement, tout en restant évolutive. Une clarification de la construction du savoir m'a permis d'élaborer une problématique construite et de préciser mes options méthodologiques. Comme je le développerai plus loin, j'ai mis en œuvre une démarche de recherche personnelle, intégrée dans le paradigme qualitatif et constitutive d'une approche scientifique de type empirico-déductif.

La dernière étape du travail du chercheur est la conception du document qui servira de support à la présentation de ses résultats. La rédaction de la thèse comme objet-produit d'une recherche n'est pas un processus neutre qui consisterait à « plaquer sur le papier » le travail effectué. Au-delà de la simple transcription d'expérience, l'écriture, par la mise en mots du travail, est de l'ordre de la re-création. Pourtant, l'écriture de recherche est un processus peu étudié. Reuter (2006 : 18) affirme que l'écriture est très rarement prise en compte dans les opérations que l'on considère généralement comme constitutives de la recherche. Je partage avec Donahue l'idée que l'écrit universitaire joue un rôle « *constructeur* » (Donahue, 2006 : 99). Le processus d'écriture est indissociablement lié à la construction des savoirs. Ainsi la rédaction d'une thèse permet la mise en sens du travail effectué par le chercheur. Dans le cadre de ma thèse en cotutelle, le passage à l'écrit a eu lieu en France. Il m'a permis de mettre

¹ Contrat d'ATER (Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche) doctorant effectué au sein du Département FLE de l'Université Jean Monnet à Saint-Etienne.

à distance les expériences vécues en Inde en y apposant un nouveau regard réflexif. Je rejoins ainsi une approche socio-historique de l'écriture en général expliquée par Dolz :

L'écrit est (...) un « outil spécifique » permettant aux hommes d'exercer un contrôle sur leur propre comportement. Comme le dit Brossard, la culture de l'écrit transforme le rapport communicatif (le système de repérages énonciatifs se trouve modifié), le rapport aux contenus (par une mise à distance) et génère tout un système de nouvelles activités. (Dolz, 2000 : 1-2)

La rédaction de cette thèse m'a ainsi permis d'exercer un contrôle sur mes techniques d'enquête et mon rapport à la recherche. Le cadre communicatif et le rapport aux contenus imposés par l'écrit de recherche sont des contraintes spécifiques qui ont participé au développement de mes compétences de chercheur.

Au cours de ce doctorat, mon cheminement de chercheur a commencé par un questionnement des mots et des concepts pour s'achever avec une mise en mots du travail de terrain. On retrouve le langage, au centre de ce parcours, qui se positionne à la fois comme outil et objet de recherche. Nous verrons maintenant que le langage est partie prenante du mode de production des savoirs dans la posture de recherche que je tente d'adopter : celle du constructivisme.

3.1.2. Une posture constructiviste

Le choix d'une posture relève d'une option épistémologique et traduit une conception globale de la réalité et du monde. Ma posture est celle du constructivisme. Elle s'affirme comme radicalement distincte des conceptions réalistes et positivistes. La conception réaliste, la plus ancienne, postule l'identité entre la réalité et la chose observée. Elle ne peut en aucun cas satisfaire le chercheur en sciences humaines et sociales, et en particulier celui qui travaille sur le discours et ses implicites. D'un autre côté, les postures positivistes et néo-positivistes, qui ont constitué le courant dominant durant les quatre derniers siècles, présentent la réalité en soi comme un fait objectif qu'on ne peut atteindre qu'en épurant les jugements du sujet qui crée le savoir. Cette quête d'objectivité passe par l'effacement du sujet et l'utilisation de procédures scientifiques qui mettent en évidence la logique du dispositif. Cette seconde posture s'avère elle aussi inadéquate par rapport à mes engagements de recherche. Elle est inapte à prendre en compte les conséquences de l'implication du chercheur dans les résultats de ses recherches.

La posture constructiviste, dans laquelle je me positionne, est apparue au XX^e siècle avec la remise en cause du principe d'objectivation de la science. Elle s'oppose à l'hégémonie de la méthode expérimentale et quantitative qui est issue des sciences de la nature. Dans leur description des postures épistémiques, Pourtois, Desmet et Lahaye présentent ainsi le constructivisme :

La réalité ne se découvre pas à travers les investigations poursuivies, elle se construit. Les résultats des sciences sont les produits de ses dispositifs. (...) Cette posture constructiviste de la réalité s'étendra aussi au sujet. Dans cette perspective extrême, non seulement l'observateur construit son objet de savoir, mais il est lui-même construit par l'environnement observé. Il s'agit en quelque sorte d'un phénomène de co-construction du sujet avec l'objet et, inversement, de l'environnement avec le sujet et sa pensée, son esprit. (Pourtois, Desmet, Lahaye, 2006 : 175-176)

Selon cette conception, la réalité ne se laisse pas percevoir par l'expérience directe. L'accès à cette réalité est subordonné à un travail réflexif qui laisse une place importante à la subjectivité du chercheur. Celui-ci participe donc à la co-construction des réalités qu'il observe. De la même manière, les réalités qu'il observe vont influencer son jugement, sa personne, et participer ainsi à sa propre construction.

Le chercheur occupe une place tout à fait particulière dans cette conception épistémologique. Sa présence et son histoire participent à la construction du savoir. Ainsi « *il n'essaie plus de s'effacer dans ses travaux* », selon l'expression de Santiago (2006 : 217). L'auteure met en évidence deux caractéristiques centrales de l'activité du chercheur : l'autoréflexivité et l'implication dans la recherche. Ces deux dimensions ont leur place dans ma démarche de recherche. L'autoréflexivité a fait l'objet d'un souci permanent au cours du travail de terrain et pendant la rédaction de la thèse. C'est elle qui permet, par un processus de distanciation, de dégager le sens d'une expérience vécue. L'implication est une notion à manipuler avec précaution puisqu'elle suggère la difficulté que peut avoir le chercheur à se trouver « emmêlé » dans son travail. Elle appelle une analyse du rapport personnel que le chercheur entretient avec son activité. Dans le cadre de cette recherche, je considère que mon implication est le fruit d'efforts à la fois physiques (multiples déplacements) et psychologiques (nécessité d'adaptation culturelle, décentration, interférences de la recherche avec la vie personnelle). Ces efforts ont eu des conséquences à la fois sur le déroulement de ma recherche et sur l'évolution de ma vie personnelle. On perçoit ainsi que le chercheur se trouve pris au centre d'un système dans lequel sont mis en relation son activité de chercheur et son expérience personnelle. Celui-ci ne peut donc s'extraire de sa condition d'humain dans

son appréhension des phénomènes. Bizeul, qui a travaillé sur des questions d'épistémologie depuis le domaine de la sociologie, témoigne ainsi de l'interpénétration de la vie ordinaire du chercheur et de son regard sur les objets scientifiques :

Quand le chercheur centre son attention sur un milieu donné, une question particulière ou certains phénomènes, prenant le rôle de l'enquêteur, il n'entre pas dans une dimension qui serait étrangère à son expérience ordinaire et relèverait en conséquence d'autres qualités que celles valant dans la vie ordinaire. La délimitation du terrain d'enquête, dans son étendue spatiale, avec son début et sa fin, avec la gamme de ses phénomènes, est une facilité de travail et un principe de méthode, non la marque d'une séparation entre ce fragment d'expérience sociale et le tout venant de l'expérience ordinaire. (Bizeul, 2006 : 76)

Il nourrit ainsi l'idée qu'on ne comprend le monde qu'en y transposant ses propres expériences. La grille de lecture utilisée par le chercheur dans l'analyse de ses données empruntera donc des éléments à sa propre grille de lecture du monde¹.

La posture choisie, en plus d'impliquer le chercheur dans la construction du savoir, lui donne la responsabilité de la construction de son objet de recherche. En cela, elle rejoint les partis-pris de l'un des principaux théoriciens de la sociolinguistique française, Calvet, qui affirme que l'« *objet d'étude de la sociolinguistique n'est pas donné au chercheur, mais construit par lui et cette construction est le premier pas de toute enquête* » (Calvet, Dumont, 1999 : 11). Afin de poursuivre le travail de construction de mon objet, je vais maintenant préciser ma démarche de recherche qui inclut un traitement de données de type qualitatif.

3.2. Une démarche qualitative

Les deux types de démarches traditionnellement utilisées dans le traitement des données sont d'ordre qualitatif ou quantitatif. Dans son ouvrage de référence sur la méthodologie en sciences sociales, Grawitz affirme « *qu'il n'y a pas opposition entre qualitatif et quantitatif, mais un continuum allant de la recherche qualitative systématisée, jusqu'à des formes de mesures plus rigoureuses* » (Grawitz, 2001 : 374-375). Si je conteste l'utilisation de l'adjectif « rigoureux » pour qualifier uniquement les techniques de mesure quantitatives, je m'accorde avec elle sur la continuité et la complémentarité des deux approches. En effet, tout traitement quantitatif peut se trouver enrichi par des analyses

¹ La question de la subjectivité est abordée d'un point de vue méthodologique par Olivier de Sardan qui s'interroge sur les limites qu'il est souhaitable de poser dans l'explicitation de la posture du chercheur (2000 : 426).

qualitatives. De la même manière, toute analyse qualitative peut être complétée par des éléments d'ordre quantitatif.

Ayant mené une enquête de terrain d'inspiration ethnographique, mon travail s'inscrit tout naturellement dans une démarche à forte dominante qualitative. Lorsque cela s'avère pertinent, je ne m'interdis pas cependant de quantifier certains phénomènes dont la mesure peut être porteuse de sens. Ainsi dans les différents établissements scolaires enquêtés, je comptabilise systématiquement le nombre d'enseignants pour chacune des langues proposées. Au cours de mes observations de classe, je m'efforce également de quantifier les prises de paroles, de l'enseignant et des apprenants, selon les langues utilisées. Cette dernière mesure s'avère d'ailleurs particulièrement délicate en raison des nombreux phénomènes de mélanges de langues et d'alternances codiques qui caractérisent tout environnement plurilingue. Si ces données quantitatives apportent un éclairage certain sur les places respectives accordées aux langues à l'école, elles restent cependant marginales au regard de la somme d'informations qualitatives recueillies au cours de mes enquêtes.

Paillé et Mucchielli, traitant des enjeux épistémologiques des méthodes qualitatives, définissent une donnée qualitative comme étant « *une donnée de signification immédiate revêtant une forme discursive. (...) Ce discours [pouvant] être celui d'un acteur, d'une collectivité, comme celui du chercheur lui-même, notamment, lorsqu'il rapporte des observations* » (Paillé, Mucchielli, 2008 : 51). Mes données entrent dans cette définition. Elles sont en effet constituées de fragments de discours issus à la fois d'institutions (les textes de politique linguistique), de collectivités (les curricula des établissements scolaires), d'enseignants (les entretiens) et de la chercheuse elle-même (mes notes d'observation). Ces discours sont dotés d'un sens immédiat lié au contexte duquel ils sont extraits. Ils permettent également une reconstruction de sens dans leur confrontation avec un questionnement scientifique. Ainsi les mêmes auteurs mettent en évidence le lien qui unit méthode qualitative et création de sens :

L'analyse quantitative, en tant notamment qu'elle prend appui sur l'écriture, donc sur la langue, est traversée de toutes part par le sens : importation de sens, recherche de sens, production de sens. (...) La recherche en sciences humaines et sociales peut-être vue en soi comme une entreprise de partage, de transactions et de négociations autour du sens à donner aux événements actuels et passés. (idem : 49).

La démarche qualitative, puisqu'elle n'est pas chiffrée, s'efforce de créer du sens à partir d'éléments de discours. Elle englobe à la fois le processus de recueil de données et les stratégies d'analyse. Le chercheur s'appuie sur du qualitatif pour faire du qualitatif.

La difficulté du choix qualitatif réside dans les nombreuses critiques dont il fait l'objet au sein de certains milieux scientifiques. Cette difficulté peut pourtant se révéler être un atout, puisqu'elle exige de la part du chercheur une recherche de rigueur dans le choix et l'utilisation de ses méthodes. Voici comment Paillé envisage les implications de ce choix méthodologique :

La posture du chercheur dans la méthodologie qualitative ne se laisse pas décrire par quelques équations simples, et c'est pourquoi, outre le fait qu'il faut bien souvent la défendre, elle exige que nous [la communauté de chercheurs] en discussions, que nous la partagions et que le savoir-faire qu'elle implique ainsi que ses nouvelles avenues d'exploration soient diffusées. (Paillé, 2006 : 6)

Cette posture nécessite effectivement d'être scientifiquement élaborée. La communauté de chercheurs, par laquelle la science se construit et trouve sa validation, se doit de définir des outils réutilisables et transposables à différents contextes, voire à différents domaines. On constate ainsi que la sociolinguistique d'une part, et la didactique des langues d'autre part, tout en menant leur propre réflexion méthodologique, ont emprunté de nombreux outils aux sciences humaines et sociales et en particulier la linguistique, la sociologie et la psychologie. M'inscrivant dans ces deux disciplines, j'ai opté pour des méthodes de recueil de données issues principalement de l'ethnographie, tandis que mes méthodes d'analyse feront notamment appel à des outils linguistiques. Je m'efforcerai plus loin de préciser ces outils méthodologiques tout en questionnant leur validité dans le contexte précis de ma recherche.

Dans la continuité de cette réflexion sur la démarche qualitative, la façon dont je conçois les liens entre enquête de terrain et production de théorie correspond à une approche dite empirico-inductive.

3.3. Une approche empirico-inductive

L'approche dominante dans le monde de la recherche aujourd'hui est de type hypothético-déductif. Liée à une conception néopositiviste de la connaissance, cette approche issue des sciences de la nature a progressivement pris de l'importance en sciences humaines et sociales jusqu'à devenir dominante à partir des années 60. La logique hypothético-déductive

veut que le chercheur émette des hypothèses *a priori*, c'est-à-dire avant le recueil de données, qu'il vérifiera ensuite en se confrontant aux données. Il s'agit donc de mettre en place une démarche à vocation vérificative, qui implique une phase initiale de production d'hypothèses prédictibles et de sélection de variables.

Ma démarche personnelle de recherche n'entre résolument pas dans cette logique de vérification. J'ai fait le choix d'un terrain qui m'était tout à fait inconnu et sur lequel, à ma connaissance, peu de chercheurs occidentaux se sont penchés. Il ne m'était pas possible d'identifier des variables *a priori* en me basant sur mes seules lectures. Mon origine ainsi que ma formation universitaire françaises m'auraient conduite à formuler des hypothèses inadaptées aux réalités indiennes et « colorées » des conceptions occidentales. Je ne prétends pas que le contact avec le terrain m'ait permis de me dégager totalement de ce biais culturel, il m'a néanmoins donné l'occasion de confronter mes représentations avec celles de personnes issues du milieu étudié. Il m'a donc fallu partir à la découverte du terrain afin de parvenir à cerner plus précisément mon objet et formuler des axes de recherche qui allaient guider ma réflexion. J'ai ainsi rencontré des acteurs de l'éducation, visité des établissements scolaires et recueilli des données avant d'effectuer une phase de théorisation. Ce sont la rencontre avec le terrain et une première lecture des données récoltées qui m'ont permis d'orienter mon travail d'analyse.

La démarche que j'ai mise en œuvre veut que les réponses soient issues du terrain plutôt que du cadre théorique. Elle m'a été imposée par les faits et par le contexte de mon entreprise. Allant à contre sens du courant méthodologique dominant, cette démarche m'a longtemps posé question. Tout en constatant la richesse des enseignements qu'elle m'apportait, je doutais de sa légitimité scientifique. J'ai alors fait des recherches documentaires qui m'ont permis de découvrir d'autres voies méthodologiques me permettant de conceptualiser une approche que j'appellerai empirico-inductive.

Le refus de la démarche hypothético-déductive classique se retrouve dans les sciences de la nature comme dans les sciences humaines et sociales¹. Dans le domaine de la

¹ C'est le cas notamment en sociologie avec la *théorie ancrée* ou *grounded theory* développée par Glaser et Strauss (2010 [1^{ère} ed. en anglais 1967]) au sein de l'école de Chicago. Les deux chercheurs privilégient une arrivée sur le terrain de chercheurs « vierges », libérés de toute hypothèse formelle qui serait élaborée préalablement au contact avec le terrain. Ils proposent alors une méthode rigoureuse de production de théorie *ancrée* à partir de l'étude de données empiriques. L'objectif est donc de produire de la théorie à partir du terrain.

sociolinguistique française, c'est Blanchet qui théorise la démarche empirico-inductive en mettant face à face deux courants puisqu'il estime « *qu'au contraire des linguistes hypothéticodéductifs, [les sociolinguistes] ne construis[ent] pas la théorie avant d'examiner les données, mais après* » (Blanchet, 2003 : 290). En s'appuyant sur les travaux des pères fondateurs de la sociolinguistique, il déclare :

C'est en effet à partir d'une prise en compte la plus complète possible et dans le but d'une compréhension la plus approfondie possible des données du terrain dans toute leur complexité que nous avons recours à des modélisations (...) et non l'inverse. (idem : 280)

Blanchet postule ainsi que la démarche empirico-inductive est la plus à même de saisir la complexité¹ des situations sociolinguistiques. Selon lui, l'approche traditionnelle hypothético-déductive ne peut être que « *biaisée par l'induction implicite d'a priori rationalisants et d'observations empiriques non distanciées, voire de la subjectivité non assumée du chercheur* » (*ibidem*).

A la suite de Blanchet, j'estime que les savoirs sociolinguistiques ne sauraient être élaborés en dehors du terrain. Seul un travail empirique peut permettre le développement d'une théorie qui tente de rendre compte du réel. La production de théorie à partir des données permet de laisser de la place à l'intuition et d'effectuer des découvertes qui n'étaient pas formulables *a priori*. C'est ainsi que s'est imposée à moi l'approche empirico-inductive qui m'a permis de construire mon objet de recherche dans une dialectique permanente entre le terrain, la théorisation et la problématisation. Le tableau ci-dessous permet de schématiser les différentes étapes qui ont caractérisé la mise en œuvre de cette approche dans le contexte particulier franco-indien :

On retrouve également ce refus en éthologie où il prend la forme d'une *methodologie a posteriori* théorisée par Despret (1996).

¹ Je reviendrai sur la notion de complexité p. 31.

	Période	Lieu	Etape	Phase
1	de 02/07 à 06/07	France / Inde	Mise en place du projet de cotutelle	<i>Phase préliminaire</i>
2	de 07/07 à 09 /07	France	Lectures générales sur la sociolinguistique et la didactique Formulation d'objectifs de recherche ouverts	
3	de 10/07 à 02/07	Inde	Découverte du terrain Enquête exploratoire	<i>Phase empirique</i>
4	de 03/08 à 09/08	France	Confection des outils de recueil de données	
5	de 10/08 à 01/09	Inde	Recueil de données	
6	de 02/09 à 09/09	France	1 ^{ère} lecture des données Formulation de la problématique et des axes de recherche	<i>Phase inductive</i>
7	de 10/09 à 12/10	France	Construction du cadre théorique	
8	de 01/11 à 05/11	France	Transcription et analyse qualitative des données	<i>Phase analytique</i>
9	de 06/11 à 09/12	France	Rédaction de la thèse	<i>Compte-rendu</i>

Fig. 1 : Les différentes étapes de la démarche empirico-inductive dans le cadre de la cotutelle de thèse

La succession des phases empirique et inductive met en évidence la logique qui a présidé à la construction de mon objet de recherche. La problématique et les questionnements de recherche sont directement issus de l'expérience de terrain. J'ai ainsi préféré formuler *a posteriori* des axes de recherche ouverts plutôt que des hypothèses qui auraient pu se révéler trop restrictives et auraient artificiellement recréé un simulacre de démarche hypothético-déductive. La formulation de ces axes de recherche nécessitait néanmoins d'être suffisamment structurée pour permettre de guider les analyses et ordonner la réflexion.

Avant de présenter les modalités choisies pour le recueil des données, je vais maintenant préciser mon positionnement épistémologique par rapport à la notion de complexité.

3.4. L'élaboration d'une méthode complexe

Je vais montrer ici comment la complexité, notion relativement courante dans notre vocabulaire, est devenue un concept scientifique dans la seconde moitié du XX^e siècle qui semble particulièrement adapté à mon projet. Je rejoins ainsi les partis-pris épistémologiques de Blanchet (2000) qui associe dans son approche ethno-sociolinguistique la méthode empirico-inductive et celle de la complexité.

3.4.1. Pourquoi la complexité ?

Le choix de la notion de complexité pour ma recherche peut soulever quelques interrogations. Plus qu'un choix idéologique ou une volonté d'approcher un thème de plus en plus prisé dans la recherche comme dans les médias, ce choix s'est imposé comme une nécessité au fur et à mesure de la construction de mon objet de recherche. C'est l'expérience du terrain, et en particulier l'expérience du terrain indien qui est à l'origine de ce cheminement vers la notion de complexité.

Le dictionnaire Larousse définit l'adjectif complexe comme ce « *qui se compose d'éléments différents, combinés d'une manière qui n'est pas immédiatement saisissable* » (Larousse, 2011 : 229). Mon vécu de l'Inde en général et mes observations des pratiques langagières quotidiennes n'étaient effectivement pour moi « *pas immédiatement saisissable[s]* ». Cette expérience du terrain a d'abord été marquée par mon incapacité à saisir le fonctionnement et les enjeux des faits linguistiques en Inde. Comment comprendre une situation de communication dont les motivations et les effets résistent à toute analyse simple ? Quels outils utiliser pour rendre intelligible une réalité qui ne se laisse pas saisir au premier abord ? C'est ce sens courant de l'adjectif « complexe » qui s'est d'abord imposé à moi devant la réalité de l'univers linguistique indien.

L'émergence de ces questions est évidemment liée à une difficulté inhérente à mon projet de recherche. En tant que chercheuse française ayant intégré des schémas de pensée dominés par une idéologie sociétale monolingue, j'ai décidé de travailler sur un contexte dans lequel les langues en présence sont particulièrement nombreuses. L'enjeu est riche et stimulant mais il présente bien des écueils. Dans mon cas, le risque principal était de réduire excessivement les caractéristiques de la société indienne, plurilingue, à une vision occidentale simplifiante des faits de bi-plurilinguisme. Ma volonté d'accéder à une compréhension plus globale de la réalité indienne m'a amenée à questionner les modalités d'accès à la connaissance d'un système complexe. C'est alors que j'ai découvert que la notion de complexité avait donné lieu à une conceptualisation dans différentes disciplines scientifiques¹. Cette conceptualisation

¹ Le thème de la complexité a émergé dans les domaines de la physique et de la biologie, au cours des années 50, face à certaines difficultés rencontrées pour expliquer la coexistence de phénomènes apparemment contradictoires. Etant donné la richesse des écrits existant sur la complexité et la variété des champs disciplinaires convoqués, ma présentation du concept s'arrêtera à une première approche des travaux de Morin.

trouvait sa réflexion la plus aboutie dans les travaux du sociologue et épistémologue Edgar Morin autour de la « pensée complexe ».

Morin a largement participé à la construction du concept de complexité qu'il a tenté de définir en s'appuyant sur l'étymologie latine du mot. Le terme latin *complexus* signifie « ce qui est tissé ensemble ». En reprenant la métaphore textile, voici la définition proposée par le chercheur :

Au premier abord, la complexité est un tissu (complexus : ce qui est tissé ensemble) de constituants hétérogènes inséparablement associés : elle pose le paradoxe de l'un et du multiple. Au second abord, la complexité est effectivement le tissu d'évènements, actions, interactions, rétroactions, déterminations, aléas, qui constituent notre monde phénoménal. (Morin, 2005 : 21)

La complexité se pose donc comme un principe permettant de réconcilier au sein d'un même ensemble construit, « un tissu », des éléments caractérisés par une forte hétérogénéité. Ce tissu constitue le monde tel qu'il se présente à nos sens, un et pourtant composé d'une multitude de faits sans ordre apparent.

Ma réflexion sur la situation indienne a suivi le même cheminement que l'évolution de cette conception de la complexité à partir de la seconde moitié du XX^e siècle. Pendant longtemps, qualifier quelque chose de « complexe » permettait de souligner l'existence d'une difficulté et servait à justifier le fait qu'on ne trouve pas d'explication à une situation. Aujourd'hui, la complexité n'est plus une invocation, elle est devenue « un problème, un objet d'étude en soi et de recherche systématique » (Atlan, 1991 : 9). Ainsi, ce qui m'a d'abord semblé inintelligible est devenu un véritable objet d'investigation. Dès lors, il me fallait trouver une méthode de travail pour aborder cette réalité complexe. La démarche méthodologique utilisée à cet effet ne pouvait être que complexe elle-même. Etant destinée à aborder des problèmes de façon globale et transversale, elle devait s'appuyer sur l'idée que « les problèmes particuliers ne peuvent être posés et pensés correctement que dans leur contexte » (Abdelmalek, 2010 : 31). Une démarche de contextualisation de mon objet de recherche s'avérait donc essentielle, démarche que je mettrai en place dans ma présentation de la situation indienne. De plus, cette « méthode de la complexité » (d'après l'expression de Morin reprise par Blanchet) allait s'appuyer sur un certain nombre d'outils théoriques dont on pourrait dire qu'ils participent à une épistémologie de la complexité.

3.4.2. La pensée complexe chez Morin

La formation pluridisciplinaire de Morin l'amène à s'intéresser à des domaines aussi distincts que la physique, la biologie, la sociologie ou l'anthropologie. L'organisation académique de la connaissance en champs disciplinaires distincts et bien souvent hermétiques fait émerger chez lui un questionnement fondamental sur notre conception de la connaissance scientifique. D'après lui, celle-ci obéit à un principe de séparation qui cloisonne les idées dans un domaine de recherche sans que celles-ci puissent féconder les autres domaines. En voulant remédier à cet état de fait, il s'est efforcé de proposer une autre forme d'organisation de la connaissance dans son œuvre majeure intitulée *La méthode*, au sein duquel il pose les bases de la pensée complexe dans le tome 3 intitulé *La connaissance de la connaissance* (1986).

Morin présente la connaissance scientifique actuelle comme le fruit d'un mouvement qui vise à faire abstraction de la complexité du réel pour mettre en évidence l'existence d'un ordre simple et intelligible. Par ce processus, la connaissance prétend rendre compte du réel alors qu'elle ne nous permet véritablement d'en saisir qu'une image simplifiée, mutilée :

La complexité se présente avec les traits inquiétants du fouillis, de l'inextricable, du désordre, de l'ambiguïté, de l'incertitude... D'où la nécessité, pour la connaissance, de mettre de l'ordre dans les phénomènes en refoulant le désordre, d'écartier l'incertain, c'est-à-dire de sélectionner des éléments d'ordre et de certitude, de désambiguïser, clarifier, distinguer, hiérarchiser... Mais de telles opérations, nécessaires à l'intelligibilité, risquent de rendre aveugle si elles éliminent les autres caractères du complexus ; et effectivement, comme je l'ai indiqué, elles nous ont rendus aveugle. » (Morin, 2005 : 21)

S'il ne remet pas en cause la nécessité de chercher de l'ordre dans le désordre pour construire de la connaissance, Morin nous met en garde devant les dangers de ce qu'il nomme les « opérations de simplification ». Celles-ci apparaissent sous quatre formes :

- la séparation (qui distingue ou disjoint les données) ;
- l'unification (qui associe, identifie) ;
- la hiérarchisation (qui décide du principal et du secondaire) ;
- la centralisation (qui organise les données en fonction d'un noyau de notions maitresses) (*idem* : 16).

Ces opérations logiques permettent de sélectionner et d'organiser des données jugées significatives tandis qu'elles laissent de côté une quantité importantes d'autres données. La connaissance ne porte ainsi que sur une partie des éléments qui constituent le réel. Le risque

est alors de considérer cette connaissance réductrice, que Morin dénonce comme étant « simplifiante » et « aveuglante », comme représentative de la totalité du réel. Ce constat nous amène à nous interroger sur la possibilité du passage d'une approche « simplifiante » actuelle de la connaissance scientifique à une approche potentiellement plus complexe de la construction des savoirs.

Avec la pensée complexe, Morin nous met ainsi en face de l'un des plus grands défis de la connaissance : comment aspirer à une connaissance de la totalité du réel tout en reconnaissant l'impossibilité de la totalité ? Il questionne ainsi la relation qui existe entre le chercheur et l'objet de sa connaissance. Cette réflexion n'est pas sans écho avec la posture co-constructiviste selon laquelle l'esprit du chercheur et le monde extérieur collaborent à la construction de la réalité. Dans cette perspective, la théorie de la complexité est cohérente avec le paradigme qualitatif et les postures épistémologiques déjà présentées. Tout en mettant en évidence le rôle du lien entre l'observateur et la chose observée, elle souligne également l'importance de considérer l'objet dans son environnement.

Si Morin n'apporte donc pas de solution *a priori* pour résoudre la problématique de la connaissance, il établit en revanche des outils permettant de prendre en compte la complexité. Une présentation rapide de certains de ces outils m'amènera à réfléchir à la possibilité de leur intégration dans ma démarche personnelle de recherche.

3.4.3. Les outils de la complexité

Pour Morin, tandis que la science classique obéit à un paradigme constitué par les deux opérations logiques de disjonction et réduction, la pensée complexe repose sur les trois opérations suivantes : distinction, conjonction et implication. Il ne s'agit plus uniquement de réduire et d'isoler l'objet d'étude, il faut également considérer ses interactions avec d'autres objets et avec son environnement.

Ne pouvant pas entrer dans le détail des principes développés par Morin, je résumerais son approche à la conjonction de l'un et du multiple dans un processus d'analyse-interprétation. Dans une méthode complexe, il me semble ainsi essentiel de prendre en compte les phénomènes désordonnés aussi bien que les phénomènes ordonnés. La pensée complexe fait le choix de traiter l'inattendu, l'incertain, le désordre tout en sachant qu'il résultera de ce

choix une impossibilité à unifier et synthétiser l'ensemble. Il s'opère alors un double mouvement de tentative d'articulation des savoirs et d'effort contraire de démembrement.

Voici trois principes développés par Morin dans sa *Méthode*, qui peuvent être d'un certain intérêt pour la description des situations sociolinguistiques :

- Le principe dialogique, défini « *comme l'association complexe (complémentaire/concurrente/antagoniste) d'instances, nécessaires ensemble à l'existence, au fonctionnement et au développement d'un phénomène organisé* » (Morin, 1986 : 98). Ce principe permet de dépasser les antagonismes pour les intégrer dans un ensemble plus global. Pour illustrer ce principe, on peut considérer ainsi qu'une même langue peut avoir pour un individu une fonction identitaire, qui tend à le renfermer sur sa communauté, et une fonction communicative, qui tend à l'ouvrir à d'autres communautés.
- Le principe de récursivité, conçu comme « *un processus où les effets ou produits sont en même temps causateurs et producteurs dans le processus lui-même, et où les états finaux sont nécessaires à la génération des états initiaux* » (idem : 101). Il permet de modéliser certains phénomènes sous la forme d'une boucle récursive, plutôt que sous la forme classique de causalité linéaire. Par exemple, un individu grandissant dans un environnement dans lequel plusieurs langues sont présentes a davantage de chances de devenir plurilingue, ce qui va à son tour renforcer le caractère plurilingue de la société.
- Le principe hologrammatique, selon lequel « *le tout est d'une certaine façon inclus (engrammé) dans la partie qui est incluse dans le tout. [...] Les parties ont chacune leur singularité, mais ce ne sont pas pour autant de purs éléments ou fragments du tout ; elles sont en même temps des micro-tout virtuels* » (idem : 102). Cette conception de la partie comme étant dans le tout, et du tout comme étant dans la partie, voit des applications concrètes dans la biologie cellulaire, mais peut également avoir une certaine portée dans nos disciplines. Ainsi la situation sociolinguistique du Tamil Nadu est un élément de la situation sociolinguistique globale de l'Inde, mais elle porte en elle des problématiques linguistiques sur les places respectives du Tamoul, en tant que langue officielle

régionale, et de l'Hindi, en tant que langue officielle nationale, qui sont transversales à l'Inde toute entière.

Afin de mettre en œuvre ces principes qui régissent la pensée complexe, Morin fait appel à la raison comme instrument principal. La raison, entendue en tant que rationalité, est l'ultime instrument qui puisse nous permettre de connaître le monde complexe. Pour préciser ce qu'il définit comme raison, l'épistémologue juge important d'opposer rationalité et rationalisation. La rationalisation, qui est souvent utilisée dans la construction de la connaissance, « *consiste à vouloir enfermer la réalité dans un système cohérent* ». La rationalité, au contraire, « *c'est le jeu, c'est le dialogue incessant entre notre esprit qui crée des structures logiques, qui les applique sur le monde et qui dialogue avec le monde réel* » (Morin, 2005 : 94). Ainsi la rationalité apparaît comme la tentative humaine de saisir le réel, tout en étant conscient que l'humain ne pourra jamais saisir la totalité du réel. C'est sur les bases de cette conscience des limites de notre connaissance que le chercheur parviendra à exercer une rationalité autocritique, c'est-à-dire une rationalité qui exerce un contrôle sur son propre fonctionnement. Une des voies pour la réalisation de cette rationalité autocritique me semble être l'adoption d'une posture réflexive dans la pratique même de la recherche.

La théorie de la complexité a essaimé dans différentes disciplines des sciences de la nature, de l'information et des sciences humaines et sociales. Elle a ainsi fait son entrée dans l'une des disciplines qui nous concernent¹ notamment à travers les travaux de Blanchet (1998, 2000, 2003, *etc.*), puis de Calvet (2007). Tous deux proposent ainsi de relire la genèse et l'histoire de la sociolinguistique à la lumière d'une prise en compte de la complexité qui n'existait pas avec la linguistique. Pour ma part, j'utiliserai le concept et ses outils pour construire une méthode particulière adaptée à mon terrain. Je m'appuierai certes sur les opérations de simplification décrites par Morin, mais je mettrai celles-ci en relation avec un contexte plus global afin de mettre en perspective leurs résultats. Mon objectif est de pouvoir ébaucher des modèles interprétatifs partiels et ouverts proposant une compréhension de certaines pratiques et représentations portant sur l'enseignement/apprentissage des langues en Inde, sans prétendre les expliquer de manière définitive ni exhaustive.

¹ Le concept de complexité a également été importé dans la discipline de la didactique des langues avec Puren (1994) notamment. Celui-ci mobilise la complexité pour contribuer à la réflexion didactique portant sur les méthodologies d'enseignement. Je laisserai pourtant de côté cette approche qui me semble trop prescriptive dans son application didactique pour me limiter à l'apport de la complexité dans la compréhension des situations et des phénomènes, qu'ils se rapportent à l'école ou à la société en général.

Si le contact avec des situations plurilingues indiennes denses et diversifiées m'a amené à la notion de complexité, il est bien entendu que toute situation ancrée dans le réel révèle une part de complexité. La perspective complexe que je vais m'efforcer de suivre n'est donc évidemment pas spécifique à l'Inde. Je suis pourtant convaincue que les terrains particulièrement complexes peuvent nous amener à construire de nouveaux outils d'analyse et d'interprétation qui permettront de traiter de problèmes plus globaux, enrichissant ainsi la réflexion épistémologique et méthodologique au sein du domaine. De mon côté, si je pense que la complexité est un cadre stimulant pour nos disciplines, je ne mettrai en œuvre ici que quelques perspectives limitées qui auront valeur de test pour la pertinence de mon utilisation de cette approche.

CHAPITRE 2

Choix méthodologiques

Dans ce second chapitre, je me propose d'exposer les options méthodologiques choisies pour l'analyse de situations d'enseignement des langues dans le contexte indien. Il s'agira de présenter les choix effectués, de les expliquer, mais aussi de mettre en évidence leurs limites. Je présenterai ainsi successivement les modalités du recueil des données puis les modalités d'analyse. Le chapitre s'achèvera avec un retour réflexif sur la démarche ethnographique qui a été tentée avec ce travail empirique.

1. Les stratégies de recueil de données

Les enquêtes menées dans des établissements scolaires indiens ont permis un recueil de données diverses¹. Nous examinerons tout d'abord les raisons qui m'ont poussée à centrer mon étude sur les langues anglaise, tamoule, hindie et française en particulier. Nous verrons ensuite comment les établissements d'enseignement ont été sélectionnés. Dans l'optique de mettre en œuvre une démarche de recherche complexe, nous aborderons alors successivement des différentes techniques d'enquêtes qui ont été combinées : la recherche bibliographique, le procédé de recension, l'observation et l'entretien semi-directif.

¹ L'appellation terminologique « donnée » est mise en cause par Blanchet qui considère que « *rien n'est "donné" : tout est suscité, pris, transformé en observable par le chercheur* » (Blanchet, 2011 : 16). Tout en partageant cette conception, j'emploierai néanmoins cette appellation, dominante dans le vocabulaire scientifique, à titre de convention.

1.1. Les langues étudiées : l'anglais, le tamoul, l'hindi et le français

Dans l'objectif de répondre à la problématique et d'étudier le degré de cohérence entre la situation sociolinguistique indienne, les politiques linguistiques éducatives et les pratiques didactiques et langagières à l'école, il était important de commencer par déterminer un certain nombre de langues qui pourraient être étudiées de façon transversale dans ces différents niveaux. L'enquête de terrain étant majoritairement réalisée dans des écoles de l'Inde du Sud dans la ville de Chennai, il s'agissait de définir quelles seraient les langues les plus pertinentes à examiner dans ce contexte particulier.

Pour les besoins de l'étude et afin de respecter une démarche comparative, il me fallait choisir un nombre de langues limité qui me permettrait de croiser les données. Les langues choisies devaient respecter les critères suivants :

- Elles devaient représenter une partie de la diversité linguistique du milieu.
- Elles devaient inclure la ou les langue(s) d'enseignement présente(s) dans les établissements.
- Elles devaient inclure une ou plusieurs langues ayant de forts enjeux identitaires.
- Elles devaient inclure la langue française, sur laquelle je souhaitais effectuer un gros-plan.

Dès lors, le choix des langues s'est imposé de lui-même. L'anglais s'avérait incontournable car il constitue une des langues de scolarisation principales des établissements scolaires indiens. Dans le cas particulier des établissements privés, qu'ils soient affiliés à l'une ou l'autre des instances éducatives institutionnelles, l'anglais est d'ailleurs la principale langue médium d'enseignement.

La seconde langue a été choisie en fonction du milieu sociolinguistique environnant. La majorité de la population de Chennai étant tamoulophone, le tamoul constitue la langue familiale de la plupart des apprenants¹. Le tamoul s'annonçait donc comme un marqueur identitaire fort dans la population des apprenants comme chez la plupart des enseignants.

Par ailleurs, une autre langue indienne occupe une place importante dans l'éducation à cause de son statut : l'hindi. En tant que langue officielle de l'Union indienne, l'hindi est une

¹ Nous verrons cependant dans les analyses que cette affirmation nécessitera d'être nuancée en raison de certains phénomènes migratoires maritimes et professionnels.

langue qui occupe une place non négligeable dans le système scolaire des régions du Sud, malgré leur longue tradition de résistance à cette langue¹. L'hindi a donc été retenu car il est souvent, selon les cas, la première ou seconde langue enseignée après l'anglais dans les établissements privés de Chennai.

Finalement, la dernière langue sélectionnée a été le français, en raison des objectifs intrinsèques de cette étude. Il est ici nécessaire de préciser l'accent mis sur la langue française dans cette recherche. La présence du français dans les langues sélectionnées s'explique tout d'abord par un intérêt personnel pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Ma formation en FLE, ainsi que mon ancrage universitaire au département de français de l'Université de Madras m'ont conduite à aborder cette recherche sous l'angle de la place du français en Inde. Ces critères subjectifs s'associent à des critères objectifs liés à l'importance effective du français dans le système éducatif indien. A la suite de Madanagobalane, ancien directeur du département de français de l'Université de Madras, et Kichenamourty, nous rappellerons que « *le français est depuis plus d'un siècle la principale langue étrangère, après l'anglais, à être enseignée à tous les niveaux du système éducatif indien* » (Kichenamourty, 2008). Cette place prépondérante du français, historiquement ancrée, permet de justifier le choix du français par rapport aux autres langues étrangères enseignées.

L'enseignement et l'apprentissage de l'anglais, du tamoul, de l'hindi et du français sont donc étudiés dans l'ensemble des établissements scolaires visités. Les autres langues enseignées (notamment le sanskrit, l'allemand, le malayalam, *etc.*) qui sont du reste minoritaires dans les établissements, sont volontairement laissées de côté afin de ne pas aboutir à une surcharge de données rendant difficile leur exploitation.

1.2. Des enquêtes menées dans des établissements de Chennai et Poudouchéry

Une fois le choix des langues effectué, il me restait à procéder au choix des établissements dans lesquels j'allais mener mes enquêtes. Ce choix a été orienté à la fois par des considérations pragmatiques et par un souci d'atteindre une certaine représentativité. L'objectif était double : il s'agissait de restreindre l'étendue géographique des enquêtes afin de travailler sur une situation sociolinguistique délimitée, et de quadriller suffisamment cette

¹ Cf *infra*, p. 241.

zone géographique afin d'en tirer des analyses que l'on puisse envisager de généraliser à d'autres établissements.

Pour des raisons d'ancrage institutionnel, j'ai retenu la ville de Chennai comme terrain d'enquête. Mes contacts à l'Université de Madras ainsi que la connaissance du terrain issue de mes différents séjours au sein de cette université d'accueil, m'ont conduite à privilégier une étude centrée sur la ville de Chennai elle-même. Le terrain est donc résolument urbain, il mêle tradition et modernité puisque la ville de Chennai, capitale de l'Etat du Tamil Nadu, est en pleine expansion économique.

Dans un souci de transparence, il est important de préciser que les phénomènes observés étant géographiquement localisés, leurs interprétations ne pourront pas être directement généralisables à l'ensemble de l'Etat du Tamil Nadu ni *a fortiori* à l'ensemble de l'Inde du Sud. Des données issues d'enquêtes situées à Chennai permettront cependant de produire des connaissances potentiellement transférables à la situation indienne, à condition de tenir compte des adaptations propres à chacun des micro-milieus socio-économiques et sociolinguistiques en question.

Les établissements retenus pour l'enquête sont des établissements d'enseignement privé secondaires (*secondary schools*), qui pour la plupart, proposent également un enseignement au niveau primaire. Ce choix est directement lié à la présence du français dans le panel des langues étudiées. En effet, les renseignements obtenus à l'Ambassade de France et à l'Université de Madras concordent sur le fait que l'enseignement du français est limité aux établissements privés et débute à partir du secondaire. Bien que mes recherches documentaires auprès des ministères de l'éducation ne m'aient pas permis d'obtenir d'éléments qui puissent confirmer cette information, il semblerait que l'enseignement du français en Inde ne débute jamais avant la classe VI¹. J'ai donc décidé de restreindre mon terrain d'enquête aux seuls établissements secondaires de la ville de Chennai. Afin de limiter l'étude des langues au cursus général du système éducatif, j'ai exclu de mes enquêtes les établissements universitaires (*colleges* et *universities*). Le choix de l'enseignement privé est lui aussi dicté par l'impératif de la présence du français. Ce choix peut être discuté dans la mesure où il met de côté tout un pan du système éducatif indien : l'enseignement public. Il faut cependant garder à l'esprit que la dichotomie public/privé est fondamentalement

¹ La classe VI en Inde correspond à la 6^{ème} en France, c'est-à-dire la première année du secondaire.

différente en Inde et en France. L'enseignement privé en Inde constitue une partie importante de l'effort éducatif et regroupe la quasi-totalité des classes moyennes et supérieures. Par rapport à mes objectifs de recherche, il faudra donc prendre en compte le fait que les apprenants soient issus d'un milieu socio-économique plutôt favorisé. Le choix d'établissements privés aura également des implications au niveau de la politique éducative puisque les établissements privés, plus encore que les établissements publics, s'identifient au modèle de l'*école anglaise* héritée de la colonisation britannique.

Afin d'obtenir un échantillon représentatif de l'enseignement secondaire privé de la ville, les établissements ont été sélectionnés en croisant différents critères institutionnels, géographiques, sociaux et religieux. L'enjeu de cet échantillon était de reproduire au mieux la diversité de l'offre éducative privée présente à Chennai. Un effort tout particulier a été fait pour équilibrer le nombre d'établissements affiliés aux deux instances ministérielles principales qui appartiennent respectivement au gouvernement central (*Central Board of Secondary Education, CBSE*) et au gouvernement local (*State Board of Secondary Education, SBSE*). Il est à noter que plusieurs facteurs d'ordre pratique sont également entrés en compte dans le choix des établissements tels que la présence de contacts et d'informateurs, la volonté d'ouverture du chef d'établissement, *etc.* A l'issue de la sélection, j'ai ainsi retenu au total huit établissements pour la réalisation des enquêtes.

Aux huit établissements sélectionnés s'ajoutent deux établissements ne répondant pas aux critères énoncés précédemment. Ces derniers appartiennent à des cadres institutionnels bien différents puisqu'ils sont tous deux liés, plus ou moins directement, aux institutions françaises à l'étranger. L'Alliance française de Madras ainsi que le Lycée français de Pondichéry ont ainsi été retenus pour apporter un éclairage particulier sur la question de l'enseignement du français en Inde du Sud. L'Alliance française de Madras, présente sur le même territoire que les huit autres établissements sélectionnés, propose des cours à un public d'adultes désireux d'approfondir leur connaissance de la langue et de la culture française. Le Lycée français de Pondichéry, de son côté, s'adresse à des élèves du secondaire voulant poursuivre une scolarité dont la langue de scolarisation est le français. Il se situe dans la ville de Poudouchéry, qui appartient au Territoire de Poudouchéry, et s'ancre donc dans un contexte sociolinguistique quelque peu différent de celui de Chennai.

Le tableau récapitulatif ci-dessous présente la liste des établissements sélectionnés ainsi que leur situation géographique. Les huit établissements d'enseignement secondaire

principaux apparaissent sous la forme d'une typographie en italique, tandis que les deux établissements apportant un éclairage complémentaire sont présentés en caractères non italiques.

	Nom de l'établissement	Affiliation	Situation géographique
1	<i>MCC Higher Secondary School</i>	<i>SBSE</i>	Chetpet, Chennai
2	<i>Lady Andal Venkatasubbarao Higher Secondary School</i>	<i>SBSE</i>	Chetpet, Chennai
3	<i>Anna Adarsh Matriculation Higher Secondary School</i>	<i>SBSE</i>	Anna Nagar, Chennai
4	<i>Asan Memorial Matriculation Higher Secondary School</i>	<i>SBSE</i>	Thousand lights, Chennai
5	<i>Maharishi Vidya Mandir Senior Secondary School</i>	<i>CBSE</i>	Chetpet, Chennai
6	<i>State Bank of India Officers Association (SBOA) School and Junior College</i>	<i>CBSE</i>	Anna Nagar, Chennai
7	<i>Sherwood Hall Senior Secondary School</i>	<i>CBSE</i>	Chetpet, Chennai
8	<i>Vani Vidyalaya Senior Secondary School</i>	<i>CBSE</i>	West K. K. Nagar, Chennai
9	Alliance française de Madras		Nungambakkam, Chennai
10	Lycée français de Pondichéry		Poudouchéry

Fig. 2 : Présentation des établissements dans lesquels ont été réalisées les observations et les enquêtes

Les huit premiers établissements présentés dans le tableau constituent les lieux d'enquêtes principaux. Les données issues de ces établissements seront celles sur lesquelles je m'appuierai afin de répondre à ma problématique. Les deux derniers établissements, qui n'appartiennent pas au système éducatif indien, me permettront néanmoins de mettre en perspective les résultats obtenus dans le secondaire indien. Par effet de contraste, ils viendront apporter des informations complémentaires quant aux méthodologies utilisées dans l'enseignement du français et aux représentations sur les langues. Ils me permettront également de m'interroger sur l'existence d'un modèle alternatif d'enseignement du FLE en contexte plurilingue.

Le terrain d'observation et d'enquête et les langues étudiées ayant été définis, il nous faut maintenant examiner les différentes méthodes de recueil de données utilisées. Ces méthodes vont dans le sens d'une démarche à dominante qualitative et visent à la compréhension d'une situation complexe. Elles s'articulent ainsi au sein d'un cadre méthodologique cohérent en offrant plusieurs points de vue sur les phénomènes à décrire.

1.3. Une recherche documentaire franco-indienne

Au sein de mon dispositif méthodologique, la recherche documentaire a constitué un outil ouvert pour le recueil d'informations. La recherche de ressources sous forme de documents écrits s'est échelonnée tout au long de la démarche empirico-inductive. Elle m'a permis de mener des investigations allant du domaine le plus large au plus précis. Ainsi les premières recherches, effectuées dans plusieurs universités françaises (Grenoble, Besançon et Saint-Etienne), étaient destinées à parcourir les domaines de recherche de la sociolinguistique et de la didactique des langues. Les lectures suivantes visaient ensuite à explorer le contexte historique et sociolinguistique de l'Inde. Elles se sont progressivement affinées pour se centrer sur les textes officiels liés aux politiques éducatives de l'Inde et du Tamil Nadu. L'objectif de ces recherches a donc évolué au fur et à mesure que la problématique se resserrait autour de la question de la gestion du plurilinguisme par l'institution scolaire.

Mes stratégies d'investigation en Inde se sont orientées vers deux directions principales : les ressources éducatives indiennes et les ressources françaises en Inde. Je me suis donc appuyée à la fois sur des sources anglophones et francophones. Les recherches au sein de structures éducatives indiennes ont été menées sur le terrain principalement à Delhi, au *National Council of Educational Research and Training* (NCERT) et à l'Université Jawaharlal Nehru (JNU), ainsi qu'à Chennai, à l'Université de Madras. J'ai ainsi pu recueillir des textes fondamentaux liés à la politique linguistique éducative de l'Inde, ainsi que les curricula préconisés par l'institution éducative du NCERT¹. Les recherches menées dans les institutions françaises en Inde m'ont permis d'obtenir des informations davantage axées sur l'enseignement du français en Inde², accompagnées de manuels de FLE utilisés dans les établissements indiens³. Elles ont été effectuées au *French Center for University, Scientific and Technical Documentation* à l'Ambassade de France à Delhi ainsi que dans les bibliothèques des Alliances françaises de Madras et Pondichéry.

Outre la documentation sur support papier que je viens de mentionner, il est important de préciser qu'une importante partie des ressources documentaires utilisées ont un support électronique. En effet, certains documents officiels sont impossibles d'accès et il ne m'a pas

¹ Voir les différentes éditions de *Guidelines and Syllabi* (2001), NCERT.

² Voir notamment les documents de Chambon (2004) et Maury, Cogard, (2007).

³ Je peux citer ici les manuels *Mauger Bleu* et *Fréquence Jeunes* qui seront présentés plus en détail dans la partie analyse.

été possible d'obtenir un rendez-vous avec un représentant du Ministère de l'Éducation du Tamil Nadu. Les informations se rapportant au fonctionnement des ministères de l'éducation local et national ont donc été recueillies sur les sites internet des deux institutions.

Les ressources documentaires imprimées et numériques font partie intégrante de mon corpus. Elles permettent à la fois de poser un cadre institutionnel au niveau macro (les documents de politique linguistique) et d'entrer dans des questionnements plus précis liés à mes axes de recherche (les manuels, certains articles de presse, *etc.*). Elles ont donc été collectées de manière ouverte et structurée. Je rejoins ici Grawitz (2001 : 573) qui affirme que si le chercheur n'exerce aucun contrôle sur la façon dont la documentation écrite a été établie, il se doit cependant de sélectionner les matériaux qui l'intéressent afin de les rendre utilisables. En effet, ce qui a présidé au choix des matériaux est leur pertinence par rapport aux différents niveaux problématisés que sont : la situation sociolinguistique et les politiques linguistiques éducatives, le système éducatif et les choix linguistiques des écoles, et pour finir, les pratiques de classes et les enjeux identitaires liés aux langues.

Après avoir présenté le corpus documentaire qui s'adresse à la problématique dans son ensemble, je vais maintenant présenter le deuxième outil de recueil de données qui, lui, cible plus précisément les choix linguistiques effectués au niveau des établissements éducatifs.

1.4. Un procédé de recension « sur-mesure »

En présentant comme deuxième outil méthodologique un « procédé de recension », je reprends à mon compte l'expression d'Olivier de Sardan. Dans son article intitulé *La politique du terrain*, celui-ci présente la nécessité d'utiliser dans certaines recherches une méthode systématique qui n'est pas traditionnellement répertoriée dans la palette d'outils du chercheur en sciences humaines et sociales :

Dans le cadre soit de l'observation soit de l'entretien guidé, il est fait parfois appel à des opérations particulières de production de données que j'appelle ici procédés de recension, non en ce qu'il s'agirait de dénombrer des populations (recensement), mais en ce qu'il s'agit de produire systématiquement des données intensives en nombre fini : j'entends par là des comptages, des inventaires, des nomenclatures, des plans, des listes, des généalogies... (Olivier de Sardan, 1995)

La production de données intensives en nombre fini dans chacun des établissements visités s'avérait pertinente dans ma recherche. Je souhaitais en effet répertorier les différentes langues enseignées ainsi que les populations enseignantes et apprenantes correspondantes. Il

me fallait donc, selon l'expression du sociologue, « *bricoler et inventer [moi-même] des procédés de recension convenant à la nouveauté de [mon] objet* » (Olivier de Sardan, 1995).

L'outil conçu pour identifier les choix linguistiques des établissements se présente sous la forme d'une grille intitulée *questionnaire form*¹. Celle-ci permet de récolter des informations générales telles que : le nom de l'établissement, le nom du directeur, l'affiliation (*CBSE* ou *SBSE*), les différents niveaux proposés, et la langue d'enseignement. Les informations demandées se précisent ensuite et prennent la forme d'un tableau qui comprend les catégories suivantes :

Langue	Niveaux : De ... à ...	Nombre d'enseignants	Nombre d'élèves
--------	---------------------------	----------------------	-----------------

L'objectif de ce tableau était de pouvoir identifier les langues tout en mesurant leur importance relative dans les curricula. La question portant sur les niveaux permettait de voir à quelle classe d'âge les langues étaient proposées et sur quelle durée. Quant au nombre d'enseignants, il permettait d'obtenir des informations sur l'effort fourni en terme de personnel pour chacune des langues. Le nombre d'élèves donnait enfin des indices sur les choix linguistiques des élèves. Dans la conception de cet outil, le choix d'utiliser plusieurs indicateurs illustre une volonté de croiser les informations afin de pouvoir mettre en perspective des données basées sur les effectifs avec des données basées sur des dispositifs curriculaires.

Le procédé de recension ainsi constitué a été administré par mes soins, de façon orale, à l'un des responsables de chacun des établissements secondaires visités (le-la directeur-riche ou le-la directeur-riche adjoint-e). A l'épreuve du terrain, cette grille s'est révélée plutôt satisfaisante même si elle a montré quelques insuffisances. Elle a permis de mettre clairement en évidence les langues enseignées, laissant toutefois planer le doute sur la situation de l'anglais qui, étant déjà cité comme langue d'enseignement, n'était pas toujours considéré par mes interlocuteurs comme une langue enseignée. En outre, si les données recueillies me permettaient de pondérer les langues en termes d'effectifs, la structure du tableau ne m'a pas permis de préciser le rang des langues dans le curriculum (première, seconde ou troisième

¹ La grille est proposée en annexe 2.

langue « étrangère »), informations que j'ai ajoutées à la suite du tableau. Notons enfin que la dernière catégorie a été modifiée au cours de l'enquête, puisque j'y ai ajouté la mention « approximatif » car il s'est révélé impossible sur le terrain d'obtenir des informations précises sur les effectifs d'élèves.

Après la recherche documentaire et le procédé de recension, deux outils ont été mobilisés pour recueillir les données qui constitueront le cœur de mon corpus : l'observation et l'entretien. Ces deux méthodes issues des sciences sociales sont les instruments privilégiés d'une démarche qui se veut résolument ancrée dans le terrain.

1.5. Des observations directes avec implication douce

La méthode de l'observation directe sera tout d'abord présentée et questionnée dans ses finalités et ses modalités d'application. Je me propose ainsi de traiter des objectifs de mes observations puis de préciser ma posture d'observatrice. Je présenterai ensuite la grille qui constitue mon instrument d'observation puis les processus de négociation mis en œuvre pour la réalisation effective des observations. Ces différents éléments m'amèneront à interroger la dimension éthique de cette pratique méthodologique dans le contexte qui est le mien.

1.5.1. Objectifs et objets de l'observation

Dans un ouvrage de référence sur les pratiques méthodologiques de la sociolinguistique, Julliard (1999 : 103) met en évidence la nécessité d'une articulation logique entre les objectifs d'une recherche et le type d'observations effectué. Les objectifs de mon travail sur le terrain étant avant tout exploratoires, j'ai retenu un mode d'observation qui se voulait lui aussi exploratoire. Dans le cas d'un terrain peu connu par le chercheur, il n'est pas possible de définir à l'avance des catégories d'observations précises. Mon premier contact avec les établissements de Chennai au cours de ma pré-enquête m'avait certes permis de dégager quelques pistes d'observation, mais il me fallait rester ouverte aux potentialités du terrain.

Ma problématique étant centrée autour de l'articulation entre les politiques linguistiques et les pratiques éducatives en matière de langues, j'avais besoin d'un outil méthodologique qui me permette de saisir ces pratiques. Dans cette perspective, j'ai choisi de jouer sur la complémentarité existant entre l'observation directe et la technique de l'entretien. Les entretiens apportent des informations en termes de discours portant sur les pratiques. Les

observations, quant à elles, permettent de contextualiser les entretiens en les replaçant dans leur environnement. Elles constituent également la méthode la plus à même de rendre compte des comportements et des pratiques des individus. C'est pourquoi j'ai choisi d'associer ces deux techniques au sein d'une même démarche. L'observation des conduites enseignantes donne des informations sur l'agir. On perçoit le sujet qui engage son corps, au-delà de sa seule parole. L'observation permet ainsi de décrypter certains propos rapportés en entretien. Elle présente aussi l'avantage de familiariser le chercheur avec les usages locaux.

Dans le cadre de ma recherche, l'observation est d'abord entendue au sens large de l'insertion dans la communauté observée. Elle englobe donc la totalité de mes séjours en Inde. Ainsi mon intégration au sein de l'Université de Madras participe à ma connaissance du terrain. L'observation des pratiques sociales qui régissent le milieu universitaire indien et la société dans son ensemble m'a apporté de nombreux éléments d'informations quant aux dimensions linguistiques, socioculturelles, pragmatiques et affectives des relations sociales. Les différents échanges avec ma directrice de thèse indienne et mes collègues étudiants et enseignants m'ont permis de compléter ces informations.

Outre ces observations générales à visée contextuelle, j'ai appliqué la technique de l'observation directe à un niveau plus micro : celui de la classe de langue. J'ai donc réalisé des observations *in situ* ayant pour objet la classe, c'est-à-dire le groupe de personnes constitué par l'enseignant et les apprenants, ainsi que leurs interactions. L'observation a donc été effectuée sur des groupes réels, qui n'ont pas été préconstruits par l'observateur. Il s'agissait d'observer des classes de langues, parmi les langues retenues, au sein des établissements sélectionnés.

L'observation de classe répond à des objectifs multiples. Elle permet d'étudier à la fois le comportement de l'enseignant et des apprenants. Elle donne aussi la possibilité d'observer les pratiques des apprenants en réponse aux comportements des enseignants. Cette technique amène donc l'observateur à mettre en perspective les pratiques enseignantes, à évaluer leurs effets, et à examiner les réactions qu'elles suscitent. Elle donne accès à un élément essentiel de la relation pédagogique puisqu'elle permet une analyse des pratiques dans le cadre de l'interaction enseignant-apprenant. L'intérêt par rapport à la question du plurilinguisme est évident. L'observation de classe permet de répondre à des questions telles que : quelles sont les langues utilisées par l'enseignant en classe ? Tient-il compte du plurilinguisme des apprenants ? Utilise-t-il son propre répertoire plurilingue pendant le cours ? Y a-t-il des

changements de langue dans la classe ? Qui est à l'initiative de ces changements ? Comment les différents acteurs réagissent-ils aux changements de langue ? Au-delà de ce qui est dit par les enseignants, il s'agit d'observer directement ce qui est fait. Les observations sur place permettent de voir s'il existe des pratiques non officielles, non encadrées par la politique linguistique de l'établissement. Les comportements verbalisés par les enseignants sont souvent ceux qui sont considérés comme « légitimes ». L'observation permet de dépasser les discours pour accéder aux pratiques qui ne sont pas mentionnées soit parce qu'elles sont jugées « non légitimes » ou parce que l'enseignant les considère comme banales, inintéressantes pour le chercheur.

1.5.2. La posture de l'observateur

Comme toute méthode de recueil de données, l'observation mérite d'être questionnée selon des critères de pertinence et de validité. L'observation directe présente pourtant la particularité de remettre en cause, par son existence même, la validité des données recueillies. C'est le phénomène que l'on appelle traditionnellement le « paradoxe de l'observateur ». L'observation d'une situation par un chercheur tend à modifier la situation elle-même. Par sa présence, l'observateur induit une perturbation dans la situation qu'il observe.

On considère généralement qu'une forte intégration du chercheur dans le terrain permet de limiter les effets perturbateurs induits par sa présence. Ainsi une présence prolongée du chercheur sur le lieu d'observation laisse le temps aux sujets observés de s'habituer à lui. Au fur et à mesure de l'intégration du chercheur, la situation tend alors vers un retour à un fonctionnement normal. En ce qui concerne mon séjour sur le terrain, mon intégration en Inde s'est déroulée sur une durée relativement longue (dix mois au total). Par contre, mon intégration dans les établissements visités est restée superficielle puisque les visites duraient en moyenne une journée. Mon objectif étant de recueillir des informations au sein de dix établissements afin d'élargir mon panorama de l'enseignement des langues, je n'avais pas la possibilité de mener de véritables projets d'intégration dans chacun d'entre eux. Plutôt que d'essayer de me fondre dans la situation, j'ai donc fait le choix de clarifier ma posture auprès des sujets observés. J'ai ainsi opté pour une « *observation à découvert* », décrite par les théoriciens de l'observation Arborio et Fournier (2008 : 29), dans le but de limiter l'incompréhension des enquêtés. Je me suis donc posée explicitement en tant qu'observatrice,

ce qui, faute de limiter les effets perturbateurs, me permettait de les clarifier et dans une certaine mesure, de les contrôler.

Outre l'énonciation claire de mon rôle d'observatrice, j'ai choisi une position d'observation intermédiaire entre l'observation participante et non participante. L'observation participante, née dans le champ de l'ethnologie et reprise par de nombreuses disciplines dont l'ethnolinguistique et la sociolinguistique, veut que le chercheur participe lui-même aux situations qu'il observe. Cette posture présente de nombreux avantages puisqu'elle permet d'étudier une situation depuis l'intérieur. Elle est cependant très exigeante en termes d'implication sur le terrain puisqu'elle suppose que l'observateur soit intégré à la communauté linguistique qu'il observe. De par mon origine, mes compétences linguistiques et mon séjour limité, je ne pouvais pas prétendre adopter entièrement la posture de l'observation participante. Par contre, mon intégration dans le milieu universitaire indien, mes relations amicales avec des enseignants et la création d'un réseau personnel allaient dans le sens d'une véritable familiarisation avec le terrain. J'ai ainsi pu compenser mon « extériorité » au terrain en m'appuyant sur des informateurs privilégiés. Des relations de réciprocité se sont donc établies avec ces informateurs, enseignants de français dans le secondaire pour la plupart, qui recherchaient ma présence pour l'ouverture culturelle sur la France tandis qu'ils me permettaient d'approfondir ma connaissance du contexte scolaire et social indien.

Mes observations n'étant pas tout à fait participantes, il me plaît de reprendre l'expression d'Olivier de Sardan, l'« *implication douce* », pour qualifier mon engagement sur le terrain. Voici comment l'anthropologue décrit celle-ci :

La plupart du temps, le chercheur se situe entre les deux pôles, il n'est ni dans l'implication forte, ni dans l'extériorité, et occupe une place intermédiaire d'implication douce. Nettement plus intégré et familier, de par sa résidence locale et/ou sa présence prolongée et/ou sa compétence culturelle, qu'un simple visiteur ou un touriste, qu'un enquêteur ou un expert de passage, il n'est pas pour autant un véritable acteur direct du jeu local. (Olivier de Sardan, 2000 : 433)

Cette posture est celle de la mesure. Elle qualifie un état intermédiaire dans laquelle se retrouve souvent le chercheur lorsqu'il fait le pari du travail de terrain. Ainsi Juillard, rapportant une enquête qu'elle a menée elle-même sur les marchés de Ziguinchor au Sénégal, parle de la difficulté de procéder à des observations sur un terrain peu connu et sur des langues inconnues. Elle revendique alors la mise en place de différents « *degrés d'observation, filtrés par le jeu des techniques d'approche* » (Juillard, 1999 : 113). Blanchet,

de son côté, met en avant les avantages de cette posture intermédiaire qu'il qualifie de « *posture intérieure-extérieure* » (Blanchet, 2000 : 44). Il illustre ainsi son parcours individuel de Provençal vivant en Bretagne menant des recherches ethno-sociolinguistiques à la fois sur la Provence et sur la Bretagne. Pour lui, cette posture favorise en même temps la distanciation et la comparaison. C'est cette posture que je retrouve, dans une moindre mesure, dans mon propre parcours. Mes séjours en Inde m'ont permis de m'immerger, jusqu'à un certain point, dans les réalités et les problématiques des acteurs. Pourtant la distance géographique et culturelle qui me sépare de l'Inde me permet d'observer les phénomènes d'un regard extérieur et donc de me dégager de certains biais potentiels liés à une implication trop forte.

Cette réflexion sur ma posture d'observatrice permet de mesurer plus justement la distance qui me sépare de mes objets d'observation. Voyons maintenant avec quels instruments ont été mises en œuvre les observations proprement dites.

1.5.3. Les instruments de l'observation

Les observations de la communauté linguistique en général et des classes de langues en particulier ont donné lieu à un recueil de données grâce à l'utilisation de deux instruments distincts. Le premier, utilisé pour relever les fruits d'une observation diffuse, est le journal d'enquête. Celui-ci m'a permis d'enregistrer des informations tout au long des différents séjours. Les données relevées portaient sur les usages sociolinguistiques observés dans la vie quotidienne ainsi que sur des faits observés dans les établissements scolaires, en dehors du temps strictement défini des observations de classes. Le journal d'enquête a donné lieu à des prises de notes éparses et inégales, variant selon les périodes et au gré des rencontres. Le second instrument, sur lequel je m'attarderai davantage, consistait en un outil plus systématique et affiné appelé traditionnellement « grille d'observation ». Son objectif était de récolter des données au cours des observations de classes planifiées.

Le type de données privilégié pour l'observation de classe a été la prise de notes simultanées et différées. Il aurait certainement été intéressant de réaliser des enregistrements vidéo ou audio des interactions dans la classe, mais plusieurs arguments s'y opposaient. Les conditions matérielles de réalisation de mon enquête, tout d'abord, ne facilitaient pas l'accès à du matériel audio-visuel. De plus, la présence de matériel vidéo dans la classe aurait été grandement intrusive et aurait accentué la perturbation qui était déjà importante avec ma présence. Certains établissements ont très peu de moyens matériels et la présence d'une

caméra ou d'un magnétophone aurait créé une distraction d'autant plus importante qu'elle était improbable en ces lieux. Dans une volonté d'intégration sur le terrain, je m'asseyais donc dans la classe parmi les élèves, munie d'une feuille et d'un crayon. Lorsqu'un manuel était utilisé, l'élève le plus proche partageait généralement son ouvrage avec moi. J'ai ainsi privilégié des outils me permettant une intégration maximale dans le milieu. La recherche a été menée avec les mêmes outils que ceux dont disposent les étudiants de l'Université de Madras. Par ailleurs, l'objectif de mes observations étant axé sur les pratiques pédagogiques et l'identification des langues utilisées, je n'avais pas besoin du relevé précis des échanges linguistiques qu'aurait nécessité une analyse des caractéristiques linguistiques des alternances codiques. La transcription rigoureuse des interactions ne s'avérait pas nécessaire pour atteindre mes objectifs, ni possible à cause de mon manque de compétences en hindi et en tamoul. Ainsi, si la prise de notes présente les inconvénients de rendre impossible le retour en arrière et de limiter le nombre des comportements observables, elle a l'avantage de s'intégrer plus naturellement dans le milieu observé. La fiabilité des données recueillies reste cependant inférieure à celles d'observations enregistrées. J'ai donc tenté de limiter au maximum cet inconvénient en ayant recours à l'utilisation d'une grille d'observation systématique et réfléchie.

La grille d'observation utilisée lors des observations de classe¹ a été construite à partir des résultats tirés de l'enquête exploratoire. Cette première enquête a permis de sélectionner les phénomènes qui se révélaient les plus pertinents pour répondre à mes questions de recherche. Les premiers critères ont pour vocation de situer le contexte de chacune des classes : *profil de la classe, disposition de la classe, objectifs du cours et types de supports utilisés*. Ils permettent de dresser le portrait social du groupe classe et de poser le cadre de la situation didactique. S'agissant d'une observation principalement qualitative avec des objectifs descriptifs, les items suivants sont formulés de façon suffisamment ouverte pour pouvoir rendre compte de la diversité des pratiques : *pratiques pédagogiques, relation enseignant/élève*. Ces items se rapportent aux relations qui s'établissent au sein du triangle didactique entre enseignant, apprenants et savoir. Ils questionnent ainsi les dispositifs didactiques mis en place par l'enseignant qui seront à mettre en perspective avec les finalités de chacun des cours. Les deux indicateurs suivants sont d'ordre quantitatif et se présentent sous la forme de tableaux à double entrée. Il s'agit avec eux de répertorier les langues utilisées par l'enseignant

¹ Grille présentée en annexe 4.

et par les apprenants, à l'oral comme à l'écrit. Il n'est pas question d'y dénombrer les tours de parole, activité qui à elle seule accaparerait toute l'attention d'un observateur, mais de les mesurer comparativement. La mesure de la fréquence de prise de parole, ou d'éléments écrits, dans chacune des langues implique de classer les langues selon un certain ordre : de la langue la plus utilisée à la langue la moins utilisée. Le tableau sera donc rempli avec des variables de fréquence sous la forme d'adverbes : « souvent », « occasionnellement », « jamais », auxquels s'ajourront les contextes d'utilisation les plus fréquents. Les trois catégories d'observations qui suivent tendent davantage vers l'interprétatif. On s'interroge d'abord sur le *recours à une langue familiale ou au médium d'enseignement pour expliquer la grammaire de la langue cible*. On questionne ensuite la *présence d'une interlangue chez les apprenants*. Le thème du contact des langues est ainsi exploré au sein même des productions langagières des apprenants. Enfin, le dernier critère porte sur l'existence de *marques de transfert des compétences langagières d'une langue à l'autre*. On cherche à comprendre s'il existe des « ponts » entre les langues en étudiant la transférabilité des savoirs. Les marques de transfert recherchées ont une fonction pragmatique. Elles peuvent prendre la forme de passages transcodiques, de réflexions méta-grammaticales ou méta-lexicales ayant pour objet la comparaison entre deux codes.

Les items composant la grille suivent un mouvement allant du descriptif vers l'interprétatif. Ils se veulent suffisamment ouverts pour pouvoir intégrer des remarques qui n'auraient pas été pensées lors de la conception de l'outil. La dernière catégorie, *commentaires*, va également dans le sens de l'ouverture. Cette grille doit permettre à l'observateur de se placer dans une attitude de découverte, de réceptivité par rapport à la diversité d'informations issues d'un terrain peu connu. Elle est donc particulièrement adaptée à la démarche empirico-inductive choisie.

1.5.4. Le processus de négociation de l'observation

Une fois la grille d'observation construite, le chercheur doit préparer son entrée sur le terrain afin de pouvoir réaliser ses observations dans les meilleures conditions possibles. L'entrée et le séjour sur les lieux d'enquête font l'objet d'une négociation avec les acteurs et les responsables institutionnels du terrain.

Afin de pouvoir mener des observations dans les établissements scolaires de Chennai, j'ai dû rencontrer les directeurs/trices et leur demander une autorisation. Cette phase de

présentation de ma personne et de mon projet a été répétée dans chaque nouvelle institution. Les rendez-vous ont souvent été difficiles à obtenir et ont parfois donné lieu à des refus. Une lettre de présentation rédigée par ma directrice de thèse en Inde a grandement facilité les démarches. Cette lettre officielle, avec l'en-tête de l'Université de Madras, sollicitait pour moi un accès aux classes de langues tout en présentant rapidement mon sujet d'étude sous l'intitulé "*Method and scope of teaching languages in South Indian Schools*"¹. Il s'agissait d'expliquer à mes interlocuteurs l'objet de mes observations tout en restant suffisamment évasif pour ne pas influencer les pratiques des enseignants. Il m'a été très difficile d'accéder aux niveaux supérieurs de la hiérarchie et de rencontrer les directeurs ou directrices des établissements. Une demande de rendez-vous par téléphone ne suffisait pas et il fallait que je me rende directement dans les locaux afin de montrer ma détermination. Lorsque je parvenais à obtenir un rendez-vous, les directeurs/trices se montraient généralement curieux de ma nationalité et de mon intérêt pour l'enseignement des langues dans leur établissement. L'explication de ma nationalité française et de ma double affiliation universitaire franco-indienne semblait susciter à la fois intérêt et méfiance. La présence d'une chercheure étrangère apportait un certain prestige à l'établissement, mais certains responsables affichaient de la réticence à ouvrir leurs portes à une personne extérieure. A l'issue d'une première étape de négociation, j'ai ainsi obtenu l'autorisation de mener des enquêtes dans huit établissements d'enseignement secondaire, auxquels s'ajoutent l'Alliance française de Madras et le Lycée français de Pondichéry.

Après avoir obtenu les autorisations nécessaires auprès des responsables d'établissements, j'ai dû choisir le rôle social que je souhaiterais occuper au sein des classes observées. Comme je l'ai expliqué dans la présentation de ma posture, j'ai opté pour une « *observation à découvert* » (Arborio, Fournier, 2008 : 29). Ce rôle d'observatrice assumé faisait coïncider mon rôle social avec les objectifs de mon projet de recherche. En me présentant explicitement aux enseignants de langue comme chercheure, je pouvais négocier avec eux les conditions de mes observations. Les enseignants qui acceptaient que j'observe leurs cours le faisaient alors dans le cadre d'un contrat tacite. Ils pouvaient choisir d'accepter ou de refuser ma présence en connaissant les enjeux de mes observations. Cet effort de clarification de mon rôle m'a permis de faire la transition avec une autre méthode d'enquête : les entretiens. J'avais la possibilité de poser des questions aux enseignants observés après la classe pour éclaircir certaines de leurs

¹ « Méthode et portée de l'enseignement des langues dans les établissements scolaires d'Inde du Sud ».

pratiques. Ces échanges informels postérieurs à l'observation me permettaient de leur demander leur accord pour poursuivre mes investigations à l'aide d'un entretien enregistré. La posture à découvert a donc facilité mon introduction dans les établissements. Les enseignants observés, connaissant globalement mes objectifs de recherche, me conduisaient naturellement vers leurs collègues et me présentaient à leur manière, ce qui me permettait d'instaurer des contacts multiples et éventuellement de faire discuter les enseignants entre eux. La spontanéité des discussions entre collègues d'un même établissement m'offrait l'opportunité de confronter plusieurs sources, plusieurs regards, lorsque je m'interrogeais sur une pratique qui m'interpellait.

Il me semble important de préciser maintenant la relation que j'entretenais avec les observés à l'issue de la négociation. La négociation s'était déroulée avec les responsables institutionnels puis avec les enseignants eux-mêmes. Les observations de classes me plaçaient en face de deux catégories de personnes observées : les enseignants et les apprenants. Si la situation avait été définie à l'avance avec les enseignants, les apprenants, eux, découvraient ma présence au début de chacune des séances d'observation. Ces derniers faisaient preuve d'une grande curiosité à mon égard. Selon la manière dont l'enseignant m'avait présentée, mon statut était pour eux plus ou moins indéfini : je n'étais pas leur enseignante, j'étais assise avec les élèves dans la classe. Mon origine et la distance culturelle qui nous séparait venaient brouiller les pistes. Mon statut dans la classe variait grandement selon le cours de langue observé. Lorsque j'observais un cours de français, ma nationalité française m'apportait le prestige de la connaissance de la langue et de la culture française. L'attitude de l'enseignant à mon égard était alors souvent marquée par l'envie de montrer ses connaissances en français et par la crainte de faire des erreurs. J'occupais alors la place d'une observatrice qui possède des compétences privilégiées dans la matière enseignée. La relation avec les observés changeait lorsque j'observais un cours d'anglais. Mes compétences en anglais n'étant pas attestées par ma nationalité, les observés étaient beaucoup plus incertains quant à mon positionnement dans la classe. Ma place d'observatrice était plus neutre qu'en cours de français. J'étais moins susceptible d'être perçue comme celle qui possède la connaissance et peut porter des jugements sur la situation d'enseignement/apprentissage. Dans le cas des cours de tamoul et d'hindi, la situation s'avérait radicalement différente. Mon origine européenne laissait présager de mon absence de compétences en langues indiennes. Dès lors, la plupart de mes interlocuteurs s'interrogeaient sur ma volonté d'observer des cours dans ces deux langues. Ma place dans les cours de tamoul et d'hindi était celle d'une observatrice extérieure. J'étais

extérieure par la nationalité, par la langue, par les connaissances littéraires dans la langue et par l'ensemble des références culturelles partagées. J'occupais donc, de fait, une place à l'écart du groupe-classe. La relation avec les enseignants et les apprenants d'hindi et de tamoul était donc elle-aussi marquée par la curiosité, mais cette curiosité portait principalement sur le pourquoi de ma présence dans la classe.

La question de la relation avec les personnes observées ne peut pas être traitée sans que n'entre en compte une dimension éthique. Pour conclure cette présentation de ma méthodologie d'observation, je vais donc aborder les considérations éthiques que m'a inspirées mon séjour sur le terrain.

1.5.5. Observation et considérations éthiques

La réflexion éthique a une place dans toute recherche qui s'appuie sur le vivant, et *a fortiori* sur l'humain. Dans le cas de l'observation, la question éthique peut porter sur la mise en relation du chercheur avec les acteurs du terrain mais aussi sur les modalités du compte-rendu d'observation. Arborio et Fournier (2008 : 99) défendent l'idée selon laquelle le compte-rendu doit prolonger les partis pris de recherche en matière de respect des enquêtés. La présentation que j'ai tentée de faire sur les conditions de présence de l'observateur sur le terrain va dans ce sens. La description des conditions de l'enquête permet de contextualiser les faits observés, tout en clarifiant les relations qui unissent l'observateur et la personne observée. Le souci de l'anonymat des enquêtés contribue également à la protection des personnes en les préservant d'éventuelles retombées qui pourraient leur porter préjudice.

En échange du droit d'entrée sur le terrain, Arborio et Fournier (*idem* : 113) proposent un droit de regard à l'enquêté ou un droit de critique. Ils s'opposent en revanche à un droit de censure qui nuirait à la liberté du chercheur. La démarche proposée par les deux chercheurs est particulièrement intéressante dans la mesure où elle assume pleinement le caractère social du travail de recherche. L'idée de rendre quelque chose à l'enquêté correspond à un choix éthique fort. Dans le cadre de mes enquêtes, je me suis souvent posée la question de ce que je pouvais apporter aux enseignants et aux apprenants en échange de mon intrusion dans la classe. Le nombre de classes et d'établissements visités rendaient difficiles l'exercice d'un droit de regard et de critique par chacun des enseignants observés. De plus, la question de la langue de rédaction du compte-rendu poserait un problème de compréhension aux enquêtés non francophones. Dans une moindre mesure et de façon indirecte, un des retours possibles au

terrain est la mise à disposition de ma thèse à la bibliothèque du Département de français de l'Université de Madras. Les résultats des observations seront ainsi susceptibles de toucher un public de futurs enseignants de français en formation à l'Université à Chennai.

Le choix de diffusion du compte-rendu étant un choix par défaut, j'ai également opté pour un retour à l'enquête sous forme d'échanges dans la classe à l'issue des séances d'observations. Sur le terrain, une demande régulière émanant des enseignants était un retour critique sur leur pratique. Je ne pouvais accéder à cette demande qui me plaçait dans une position de conseillère allant à l'encontre de ma démarche compréhensive de chercheure, et en particulier de chercheure étrangère. J'évitais donc de commenter les pratiques pédagogiques tout en faisant attention à ne pas me placer en tant que représentante du savoir en termes de didactique. Par contre, je mettais à profit mon statut de Française pour proposer un échange interculturel aux enseignants comme aux apprenants. Si je me tenais à la disposition des enseignants et des apprenants à la fin de chacun des cours, il m'était plus facile d'apporter des informations susceptibles d'intéresser les enquêtés dans une classe de français. La relation tissée avec les enseignants de français s'est alors développée naturellement. Je me suis donc rendue disponible aux questions des enseignants et des apprenants dans la mesure où cela ne perturbait pas mon objectif d'observation. J'ai ainsi fait plusieurs présentations orales de ma famille et de mon pays devant des classes. J'ai également donné un cours de grammaire, donné mon avis sur certaines tournures du français oral, relu des épreuves d'examen et corrigé des textes d'enseignants pour des usages divers. Le choix temporel de reporter cette participation à la classe à la fin de mes séances d'observation répond à une double logique : celle de l'échange de services et celle de la non perturbation de ma recherche. J'ai ainsi pu apporter une modeste contribution à l'enseignement local tout en me protégeant d'une instrumentalisation qui aurait pu m'empêcher de réaliser mes objectifs de recherche.

Une éthique basée sur l'échange, l'intérêt mutuel et le respect est non seulement garante du développement d'une science « avec conscience »¹ mais elle constitue aussi un des critères même de scientificité de la démarche de recherche. En effet, les résultats d'une observation dépendent directement des conditions dans lesquelles s'effectue cette observation. C'est ce que souligne Kohn, lorsque sa réflexion sur l'acte d'observation l'amène à déclarer :

¹ Selon l'expression d'Edgar Morin.

On ne peut plus aujourd'hui dissocier le processus de production des connaissances de la relation entre observateur et observé. Ce processus et ses produits sont intimement liés au type de rapport entre les partenaires. Rapports eux-mêmes surdéterminés par d'autres facteurs, en revanche révélateurs des perspectives plus larges dans lesquelles ils s'inscrivent. (Kohn, 1998 : 20)

La relation humaine entre l'observateur et les observés se trouve donc au cœur du processus de construction du savoir. Cette relation est elle-même à mettre en perspective avec le contexte social, culturel et historique dans lequel s'effectue la rencontre. C'est pourquoi il m'a semblé important de traiter la méthode de l'observation non seulement du point de vue technique de ses instruments, mais aussi et surtout en mettant en évidence ma propre posture par rapport à la situation observée ainsi que le mode de relation établi avec les observés. Ces informations permettent de poser le cadre dans lequel les données ont été produites et dans lequel celles-ci prenaient tout leur sens. Au sein du même cadre, je vais maintenant présenter la méthode de l'entretien semi-directif qui a été utilisée en complémentarité avec les observations de classes.

1.6. L'entretien semi-directif : un outil transversal

De la même manière que j'ai présenté la technique d'observation et sa mise en œuvre dans mon contexte, je vais maintenant aborder la technique de l'entretien semi-directif. Je mettrai tout d'abord en évidence les raisons du choix de cette méthode qui en font un outil transversal pour l'étude des représentations et des pratiques dans une perspective à la fois sociolinguistique et didactique. J'expliquerai ensuite en quoi l'entretien permet de recueillir des discours co-construits par l'enquêteur et l'enquêté. Je décrirai alors les circonstances dans lesquelles ont été menés ces entretiens, puis j'aborderai la question des langues de l'entretien et je présenterai le guide élaboré pour recueillir les données. Dans une perspective d'autoréflexion sur mes outils, je reviendrai alors sur ma pratique de l'entretien. Pour finir, je traiterai de la question de la transcription afin d'éclaircir le processus de translation des productions orales dans l'interaction en un corpus écrit et analysable¹.

¹ Les entretiens transcrits sont proposés dans leur intégralité en annexe 6.

1.6.1. Objectifs et objets de l'entretien

L'entretien est un outil privilégié de l'enquête de terrain. Il est utilisé dans la plupart des sciences humaines et sociales et s'est développé particulièrement dans les champs de la psychologie, la sociologie et l'ethnographie. La sociolinguistique et la didactique se sont toutes deux appropriées cet outil, tout en l'adaptant à leurs perspectives particulières. Billiez (2011) déclare ainsi dans un entretien autobiographique récent¹ qu'elle a toujours privilégié l'entretien semi-directif dans sa pratique de recherche. Pour elle, cet outil respecte le cadre de la situation de communication en permettant une « *interaction en contexte* ». Bres met également en évidence l'importance du travail sur le discours en sociolinguistique :

En sciences humaines l'objet d'étude ne peut être appréhendé en dehors de la médiation de la parole, quand ce n'est pas la verbalisation elle-même qui fait l'objet de l'analyse. La sociolinguistique qui traite des pratiques et des représentations (socio)linguistiques a, plus que toute autre science sociale, affaire à du matériau verbal, à de la matière discursive. (Bres, 1999 : 61)

Comme le souligne Bres, le discours, produit dans l'entretien, donne à la fois accès aux systèmes de représentations et aux pratiques sociales. Cette double finalité en fait un outil transversal qui permet d'étudier simultanément représentations et pratiques. En demandant à un acteur de commenter ses pratiques, on lui donne la possibilité de poser un discours sur une réalité.

Par ses caractéristiques, la méthode de l'entretien s'avère particulièrement adaptée aux objectifs particuliers de mon étude. A titre de rappel, référons-nous à la troisième catégorie d'objectifs présentés dans l'introduction de cet écrit. Il s'agit de :

- Décrire les usages langagiers en classe de langue.
- Analyser les représentations des enseignants sur les langues et sur leur enseignement/apprentissage.
- Mettre en évidence les attitudes des enseignants par rapport aux pratiques plurilingues.

L'étude des représentations et des pratiques est ici articulée à un contexte particulier : celui de la classe de langue au sein de l'école. Si les observations directes permettent de décrire les usages langagiers et les pratiques enseignantes dans la classe, elles ne donnent pas accès aux

¹ Entretien mené en 2011 par Stéphanie Galligani, disponible sous forme audiovisuelle sur le site internet de la revue *L'Autre*, en ligne : <http://www.penseesauvage.com/lautre/Entretien-avec-Jacqueline-BILLIEZ.html>

représentations ni aux constructions identitaires. L'entretien semi-directif, par contre, permettra d'explorer une partie de l'univers mental des enseignants par l'intermédiaire de leurs discours. Il permettra en outre d'obtenir de nouveaux éléments d'analyse sur les pratiques qu'il s'agira de croiser avec les données obtenues grâce aux observations. Le discours sur les pratiques pourra ainsi, selon les cas, confirmer les informations obtenues par observation, les compléter ou au contraire les contredire.

Blanchet et Gotman distinguent trois grands types d'application de l'entretien : les travaux centrés sur les représentations, les travaux centrés sur les représentations et les pratiques, et enfin ceux qui se focalisent sur les seules pratiques (2010 [1^{ère} éd. 1992] : 28). Ma démarche d'enquête entre dans la seconde catégorie. Mon questionnement est axé à la fois sur les pratiques didactiques et langagières, et sur les pensées construites, les conceptions, qui y sont associées. Par mes enquêtes, je cherche donc à la fois à susciter des discours modaux (traduisant l'état psychologique du locuteur) et référentiels (décrivant l'état des choses)¹. La question du sens s'avère primordiale. Le sens qui apparaît dans les discours se trouve à l'articulation de l'expérience personnelle, située dans le temps et l'espace, et d'enjeux sociaux plus larges. Par l'entretien, on tente d'accéder aux idées de l'acteur telles qu'elles s'ancrent dans la réalité de l'expérience, du vécu. Quivy et Van Campenhoudt soulignent ainsi que l'entretien convient particulièrement pour une « *analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques* » (Quivy, Van Campehnoudt, 1995 [1^{ère} éd. 1988] : 196). Il permet de dévoiler « *leurs lectures de leurs propres expériences* » (*ibid.*).

1.6.2. Entretien semi-directif et co-construction du discours

Le discours produit par l'entretien n'est pas le seul fruit de la personne enquêtée, interviewée. Il est en réalité tissé conjointement par chacun des deux interlocuteurs : l'enquêté et l'enquêteur. Chardenet, dans le domaine de la didactique des langues et des cultures, présente l'échange entre un enquêteur et des acteurs comme une méthode de production de données. Sa démonstration l'amène à définir l'entretien comme :

une interaction verbale avec un objectif spécialisé préalablement posé par l'interviewer, à travers le canal direct de la relation de face ou les canaux médiatisés de la relation virtuelle, qui le différencie d'une discussion courante.
(Chardenet, 2011 : 78)

¹ Selon la terminologie de Blanchet et Gotman (2010 : 30).

L'entretien, tout comme la discussion courante, est traversé par l'interaction verbale. Il s'en distingue par l'existence d'un objectif explicite d'ordre scientifique chez l'enquêteur. Cet objectif n'autorise pourtant pas le chercheur à occulter l'aspect interactionnel du discours recueilli.

En sciences sociales, Les chercheurs ont longtemps essayé de faire abstraction de l'interaction qui était perçue comme un facteur de perturbation. Selon Blanchet et Gotman, les premiers entretiens utilisés en sociologie se voulaient un modèle de standardisation et d'objectivation. Aujourd'hui par contre, « *l'idée n'est plus de neutraliser ni de taire les représentations réciproques des interlocuteurs mais de les utiliser dans la conduite de l'entretien et d'en faire le cœur de l'analyse* » (Blanchet, Gotman, 2010 [1^{ère} éd. 1992] : 15). Ainsi l'entretien semi-directif, ou interview interactive chez Bres (1999), s'appuie sur les théories de l'interactionnisme (Bakhtine, Bateson, Goffman). On utilise l'interaction au lieu d'essayer de la contourner. C'est elle qui permet de faire progresser la réflexion par la confrontation de deux systèmes de pensée différenciés.

Le choix de l'entretien semi-directif pour mes enquêtes tient précisément dans les perspectives offertes par cet aspect interactionnel. D'un côté, avec l'entretien directif, par l'utilisation d'un questionnaire rigide, le chercheur restreint le champ d'expression de l'enquêté et ne peut accéder aux procédés personnels de catégorisation de celui-ci. De l'autre, avec l'entretien non directif, le chercheur n'a pas de prise sur le discours produit et ne peut participer à la construction du sens. L'entretien semi-directif, situé dans l'entre-deux, offre donc la possibilité d'un échange et d'un partage. Bres dit de lui que « *son objet – la parole – est toujours co-produit intersubjectivement* » (Bres, 1999 : 62). On parle alors de co-construction du sens par la co-énonciation : les deux interlocuteurs participent à la construction de l'énoncé.

La capacité de réactivité que l'entretien semi-directif offre au chercheur permet à celui-ci d'adapter ses interventions au déroulement du discours. En cela, l'entretien semi-directif va dans le sens de l'approche empirico-inductive choisie pour ma recherche. La fréquentation du terrain permet un retour réflexif sur le dispositif méthodologique ainsi que l'illustrent les propos suivants d'Olivier de Sardan :

Cette capacité de « décryptage instantané » qui permet de repérer, parfois pendant le cours même d'un entretien, ce qui permettra d'illustrer telle conclusion, de reformuler tel problème, de réorganiser tel ensemble de faits, c'est cela le cœur même du savoir-faire du chercheur de terrain. À cet égard l'entretien est, comme l'observation participante, un lieu privilégié de production de « modèles interprétatifs issus du terrain » testés au fur et à mesure de leur émergence. (Olivier de Sardan, 1995)

1.6.3. Les conditions de l'entretien

Le choix de l'entretien semi-directif ayant été fait en cohérence avec les objectifs et les présupposés épistémologiques de la recherche, il fallait ensuite établir les modalités de réalisation de celui-ci. Les entretiens ont été volontairement effectués dans les mêmes établissements que ceux sélectionnés pour les observations. Il me semblait important de pouvoir m'entretenir de façon systématique avec chacun des enseignants ayant fait l'objet d'une observation de classe. Les entretiens sont donc envisagés comme complémentaires aux observations. Ainsi les pratiques enseignantes observées ne sont pas isolées des commentaires de leurs auteurs.

Les demandes d'entretiens ont été effectuées simultanément aux demandes d'observation. Les paroles échangées ont été enregistrées à l'aide d'un magnétophone. J'ai donc fait une demande d'accord préalable pour l'enregistrement auprès du responsable des institutions, puis auprès de chacun des informateurs. L'accord des enseignants a été obtenu relativement facilement dans le cadre de la relation enquêteur/enquêté telle qu'elle a été décrite précédemment¹.

En ce qui concerne les conditions matérielles de l'entretien, ceux-ci ont duré en moyenne une quinzaine de minutes et ont été réalisés dans différents lieux. Etant entrée sur le terrain professionnel des enseignants, je leur ai laissé le choix du lieu de l'échange. La totalité des entretiens a ainsi été effectuée dans des salles de classes vides, à l'exception de deux entretiens qui se sont tenus dans des salles de professeurs. Ces conditions situationnelles ont eu des conséquences sur la qualité du son collecté. En effet, de nombreux enregistrements comportent des passages inaudibles en raison du bruit inhérent au lieu (bruits de discussion dans les couloirs, récréation, arrivée impromptue de collègues dans la salle). Plusieurs

¹ Cf *infra*, p. 57.

enregistrements offrent même une qualité de son très médiocre qui a rendu particulièrement difficile le travail de transcription.

Au total, les entretiens effectués sont au nombre de 26. Ils ont été réalisés dans neuf des dix établissements présentés précédemment¹. Six enseignants d'anglais, quatre enseignants de tamoul, six enseignants d'hindi et dix enseignants de français ont ainsi été interrogés. Le tableau ci-dessous permet de visualiser les différents entretiens réalisés :

Type d'établissement	Entretiens réalisés
<i>CBSE</i>	2 enseignants d'anglais 2 enseignants de tamoul 3 enseignants d'hindi 4 enseignants de français
<i>SBSE</i>	4 enseignants d'anglais 2 enseignants de tamoul 3 enseignants d'hindi 4 enseignants de français
Lycée français	2 enseignants de français

Fig. 3 : Présentation des entretiens réalisés

1.6.4. Les langues de l'entretien

Deux langues d'entretien ont été proposées à chacun des informateurs : l'anglais et le français. Le choix de la langue a fait l'objet d'une négociation explicite entre l'enquêteur et l'enquêté. Dans le contexte plurilingue qui caractérise les établissements scolaires indiens, le choix entre deux langues est réducteur. La présence de l'anglais comme langue de scolarisation permet cependant de justifier l'utilisation de cette langue dans la majorité des enquêtes effectuées. L'utilisation du français, plus rare, a fait l'objet d'une demande particulière de certains enseignants de français, qui voyaient dans l'entretien une opportunité de pratiquer cette langue très peu présente dans l'environnement sociolinguistique indien. Il est intéressant de noter également que le choix offert entre les deux langues a posé problème lors d'un entretien effectué avec une enseignante de tamoul. Au début de l'entretien, cette enseignante a exprimé des réticences à s'exprimer en anglais en raison de son faible niveau de compétences dans la langue. Nous nous sommes finalement mises d'accord sur le recours à

¹ Pour des raisons pratiques, je n'ai pas pu fixer de rendez-vous avec les enseignants de l'Alliance française à l'issue des observations de classe. Ces visites n'ont donc pas donné lieu à un entretien enregistré.

une traduction simultanée, effectuée gracieusement par un collègue de l'établissement lui-même enseignant d'anglais. L'enregistrement réalisé comprend donc les énoncés traduits en anglais des propos émis en tamoul par l'informatrice.

On voit bien qu'un contexte plurilingue ne peut se satisfaire de pratiques de recherche élaborées dans des contextes monolingues, ou considérés comme tels. La confrontation entre individus disposant de répertoires langagiers hétérogènes nécessite l'utilisation de stratégies complexes. Le recours à la traduction peut être l'une de ces stratégies si les répertoires des deux interlocuteurs s'excluent mutuellement. Dans certains cas cependant, lorsqu'une ou plusieurs langues sont communes mais présentent des variations dans l'usage, on peut voir apparaître des stratégies communicatives tout à fait originales.

Examinons les caractéristiques sociolinguistiques d'un entretien mené en anglais dans le cadre de ma recherche. Outre l'asymétrie des rôles imposée par la forme de l'échange (l'enquêtrice pose les questions et l'enquêté répond), il existe une seconde asymétrie liée à la maîtrise de la langue elle-même et de ses variétés. Mes compétences en anglais sont le fruit d'un apprentissage de l'anglais langue étrangère au cours de ma scolarité française et de divers séjours en Angleterre et aux Etats-Unis. Un séjour d'une année aux Etats-Unis réalisé en 2005-2006 a durablement marqué ma pratique de la langue que je caractériserais comme une « variété américaine de l'anglais teintée d'un accent français ». De l'autre côté, mes interlocuteurs ont majoritairement baigné dans un environnement linguistique familial tamoul, comprenant parfois également d'autres langues indiennes et de l'anglais. Pour la plupart, leurs compétences en anglais sont issues d'une scolarisation anglophone (appelée en Inde *British education*). L'anglais enseigné dans les établissements indiens, tout comme celui parlé dans la rue dans sa fonction véhiculaire, se caractérise par un certain nombre de spécificités phonétiques, lexicales et grammaticales qui font de lui une variété indienne de l'anglais¹. Dans ce contexte particulier, une interaction effectuée dans le cadre d'un entretien de recherche doit faire l'objet d'une attention particulière au niveau de la négociation du sens. Comme le souligne Maurer :

Il peut arriver qu'il [l'enquêteur] interprète à tort des manières de parler idiolectales, dialectales, sociolectales, pour la simple raison qu'il ne les partage pas et peut être tenté de les réduire à ses propres usages. (Maurer, 1999 : 152)

¹ Cf *infra*, p. 206.

L'utilisation de variétés différentes d'anglais, dans ce cas à la fois idiolectales et dialectales, a donc nécessité des ajustements réciproques sur les usages et les significations.

Au-delà des phénomènes de variation intralinguistique au sein de la langue anglaise, les entretiens réalisés présentent également des marques de mélanges interlinguistiques. Ces mélanges apparaissent lorsque l'enquêteur et l'enquêté ont à leur disposition au moins deux langues en commun. Le mélange des langues, se traduisant par de occurrences de *code switching* ou *code-mixing*¹, est présent dans la plupart des entretiens réalisés avec les enseignants de français. Que la langue de l'échange choisie en début d'entretien soit le français ou l'anglais, il est fréquent que l'autre langue fasse irruption dans le discours. Afin d'illustrer mon propos, j'ai sélectionné un extrait de corpus représentatif de la pratique de *code switching*. L'échange transcrit ci-dessous correspond au début d'un entretien réalisé avec une enseignante de français avec laquelle nous avons convenu de nous entretenir en français (PF1 : 5-14)² :

ENQ ok // pourquoi vous avez choisi d'enseigner le français?
 PF1 heu / parce que mon frère / il est / il est professeur en français-
 ENQ il est professeur de français
 PF1 au good shepherd international xxx
 ENQ d'accord / depuis longtemps?
 PF1 oui. // so that's why I thought whether I should take French / and I
 like French also / J'AIME LE FRANCAIS. // j'étudie le français depuis: sixième
 ENQ depuis la sixième?
 PF1 sixième classe / from the sixth standard I've been learning French

Dans cet extrait, l'irruption de l'anglais se fait *crescendo*. Le passage du français à l'anglais se fait d'abord naturellement lorsque l'informatrice cite le nom d'une école de la ville en anglais. Elle recourt ensuite au code anglais lorsqu'elle essaie de synthétiser sa pensée : "*that's why I thought whether I should*"³, et d'expliquer son choix : "*and I like French also*"⁴. On peut supposer que le fait de mentionner la langue française attire l'attention de l'énonciatrice sur le choix du code, ce qui l'amène à traduire sa dernière parole pour témoigner avec emphase de son attachement à la langue : « *j'aime le français* ». La dernière utilisation de l'anglais

¹ Cf *infra* p. 164.

² Les extraits d'entretiens sont référencés de la façon suivante : les informateurs sont identifiés avec la lettre P (pour professeur), puis la lettre correspondant à la langue enseignée (H pour hindi) et enfin avec un chiffre correspondant à l'établissement dans lequel ils enseignent (voir les correspondances dans le tableau p. 44). Les nombres indiqués ensuite désignent les lignes de la transcription auxquelles il est fait référence.

³ Trad. pers. : « c'est pourquoi j'ai pensé que je devrais »

⁴ Trad. pers. : « et aussi parce que j'aime le français »

témoigne d'une stratégie de négociation du sens (« *sixième* »/ « *sixth standard* »¹). Par ce moyen, l'enseignante fait le lien entre les systèmes éducatifs français et indien afin de faciliter l'interprétation de l'enquêtrice. La suite de l'entretien verra s'effectuer de nombreux changements de langue et l'anglais occupera progressivement de plus en plus de place dans l'interaction.

En contexte plurilingue, plus encore qu'en contexte monolingue, la co-construction du sens nécessite des ajustements des deux côtés. Pour témoigner de ces ajustements, c'est l'expression de « *flexibilité communicative* » utilisée par Gumperz (1989 : 21) qui me semble la plus juste. Dans *l'Introduction à la sociolinguistique interactionnelle* sont regroupés des écrits du sociolinguiste américain traitant des interactions en face à face. Celui-ci étudie notamment certaines situations socialement marquées telles que les entretiens d'embauche ou les débats publics. Voici comment il met en évidence le processus de négociation du sens dans l'interaction :

Quelle que soit la situation, qu'il s'agisse d'une entrevue formelle ou d'une rencontre informelle, le problème essentiel pour tous ceux qui ne se connaissent presque pas et qui doivent entrer en contact est de réussir à établir une « flexibilité communicative », c'est-à-dire à adapter leurs stratégies à leur auditoire et aux signes tant directs qu'indirects, de telle manière que les participants soient capables de contrôler et de comprendre au moins une partie du sens produit par les autres. Le sens, dans n'importe quelle rencontre en face à face est toujours négociable et la découverte des fondements de la négociation exige des compétences spécifiques de la part des participants. (ibid.)

Gumperz fait ici référence aux stratégies verbales et non verbales utilisées par deux locuteurs d'une même langue. Il me semble intéressant de transposer sa réflexion sur le choix du code linguistique dans mes entretiens de recherche. En effet, le choix de la langue et les alternances codiques au sein d'un discours sont le signe d'une flexibilité visant la négociation du sens. La principale compétence mobilisée est alors la capacité à sélectionner dans son répertoire langagier le code le plus à même de créer du sens, en prenant en compte le référentiel socioculturel de l'interlocuteur. Cette forme de communication interculturelle s'exprime doublement dans le choix des termes et celui de la langue de l'interaction.

A la suite de cette réflexion sur les spécificités du choix de la langue pour des entretiens menés en contexte plurilingue, je vais maintenant présenter l'outil qui m'a permis de réaliser ces entretiens en anglais et en français.

¹ Le *6th standard* correspond à la classe de sixième en France.

1.6.5. Le guide d'entretien

L'outil utilisé pour la réalisation des enquêtes est un guide d'entretien (appelé aussi canevas d'entretien) présenté sur support papier et tenu à disposition de l'enquêtrice¹. Ce guide comprend quatorze items présentés sous la forme de questions ouvertes. Hormis la première question, portant sur la langue enseignée, l'ensemble des questions est réparti en quatre thèmes principaux permettant d'orienter le déroulement de l'interaction. Le premier thème est intitulé « formation et expérience » et porte sur des éléments biographiques de l'enquêté tels que son expérience d'enseignement, ses choix professionnels et sa formation en didactique. La seconde partie, « matériel didactique », est davantage axée sur la pratique didactique et l'utilisation des ressources pédagogiques par l'enseignant. Elle pose la question du choix ou de l'imposition d'un manuel, s'intéresse à l'utilisation du manuel en question et appelle à une évaluation du manuel par l'enseignant. Le thème suivant, « les élèves et la langue cible », vise à accéder aux représentations des enseignants. Les représentations visées sont en relation avec le plurilinguisme des apprenants, le rapport des apprenants à leur apprentissage et les fonctions de la langue enseignée. Cette partie est la plus conséquente puisqu'elle regroupe à elle-seule cinq items. Pour finir, l'entretien se termine avec la partie « perspectives » par un item portant sur les possibilités d'amélioration du cours selon l'enseignant. La question est posée de façon suffisamment ouverte pour permettre à l'enquêté de s'exprimer librement sur ses attentes par rapport à son métier.

Le guide d'entretien, comme son nom l'indique, se doit d'être plus un soutien qu'une grille prescriptive. Il permet à l'enquêteur d'orienter le dialogue sur les thèmes qui l'intéressent tout en laissant à l'enquêté une marge de liberté suffisante pour que celui-ci puisse s'exprimer à travers ses propres schèmes de pensée. La personne enquêtée a donc la possibilité de s'écarter de la question posée, d'effectuer des digressions ou de développer un point qui l'interpelle particulièrement. De son côté, l'enquêteur a la tâche de développer un réel savoir-faire afin de trouver la posture la plus juste. Il lui faut éviter les deux écueils d'une trop forte directivité ou d'un manque de cadrage de l'entretien. Pourtois, Desmet et Lahaye nous rappellent que les résultats de l'entretien ne reposent pas exclusivement sur la structure du guide d'entretien mais que « *le chercheur, tout comme l'instrument, doit présenter des qualités qui l'orientent vers la recherche de la fidélité et de la validité* » (Pourtois, Desmet, Lahaye, 2006 : 192). Toute l'activité du chercheur réside alors dans l'interaction, dans la

¹ Le guide d'entretien est proposé en annexe 4.

gestion de la situation immédiate. Il doit être particulièrement réactif et adapter ses interventions en fonction du discours et de l'attitude de son interlocuteur. Les tours de paroles de l'enquêteur se caractérisent donc par de nombreuses demandes de précisions et de reformulations et sont généralement plus courts que ceux de l'enquêté.

Nous avons vu que l'utilisation que fait l'enquêteur du guide d'entretien joue un rôle sur la validité de la recherche menée. J'ajouterai que dans mon contexte particulier, le maniement de l'outil méthodologique a dû s'accompagner d'une nécessaire adaptation au milieu éducatif indien. A la suite de Barbéris, j'ai constaté l'existence d'un :

écart, voire [un] conflit, entre les deux espaces discursifs où s'inscrivent les deux parties en présence : enquêteur(s) et enquêté(s). L'enquêteur apporte avec lui l'image d'un étranger, externe à la communauté de parole où il s'introduit, ignorant de ses savoirs partagés, de ses valeurs [...]. (Barbéris, 1999 : 132)

A la distance mise en évidence par le sociolinguiste entre deux espaces discursifs s'ajoute donc, dans le contexte de ma recherche en Inde, une distance d'ordre ethno-culturel. Cette double distance n'a pu être réduite que par l'élaboration de stratégies spécifiques, telles que l'utilisation d'une mimogestualité (le hochement de tête indien par exemple) et d'unités lexicales adaptées à l'univers de sens de mes interlocuteurs. L'existence de ces stratégies interculturelles a été rendue possible grâce à la durée de mes différents séjours sur le terrain. En effet, c'est la fréquentation du terrain, ainsi que les observations directes (au sens strict de la classe et au sens large de la société), qui m'ont permis d'acquérir et de réinvestir un « *savoir-faire informel* » (Olivier de Sardan, 1995) me donnant la capacité de converser avec des enseignants indiens.

1.6.6. Regard critique sur les entretiens menés

Malgré mes tentatives d'adaptation à l'univers référentiel de mes interlocuteurs, les entretiens réalisés présentent de nombreuses imperfections susceptibles d'influer sur la qualité des résultats obtenus. Il me semble important de recenser ici les principales critiques, identifiées *a posteriori*, sur ma gestion de la conduite d'entretien afin d'évaluer les biais pouvant avoir des conséquences sur les données recueillies. Cette analyse autoréflexive me permettra d'une part, d'ajuster l'interprétation des résultats en fonction des biais identifiés et d'autre part, de poursuivre un objectif d'auto-formation dans ma pratique de la recherche.

Le premier problème identifié porte sur la conception du guide d'entretien. Le nombre d'items présents dans le guide s'est révélé trop important dans la pratique. Lors de la passation des entretiens, certains enseignants ont ainsi montré des signes révélant un manque de concentration lorsque certaines questions avaient un aspect redondant. Le nombre trop important de questions a également eu tendance à placer l'informateur dans une attitude d'attente de la question suivante. Cette attitude passive ne favorisait pas la formulation de réponses longues permettant d'accéder à une réflexion approfondie. Pour pallier ce défaut, j'ai pris la liberté au fil des entretiens de regrouper parfois plusieurs items au sein d'une même question. Ainsi les questions 4 et 5¹ portant toutes deux sur le parcours de formation de l'enseignant ont pu être fusionnées, de même que les questions 12 et 13² portant sur l'utilisation réelle ou potentielle de la langue apprise par les apprenants. De plus, la question d'ouverture, numéro 14³, a été volontairement occultée dans plusieurs entretiens lorsque ceux-ci avaient produit suffisamment de matériaux pour l'analyse ou que l'interlocuteur montrait des signes de fatigue.

Si l'enquête devait être réalisée à nouveau, le guide d'entretien serait donc amélioré et allégé. L'objectif serait alors de permettre à l'enquêté de s'extraire des catégories conceptuelles et des cadres de référence de l'enquêtrice tels qu'ils apparaissent dans la succession de trop nombreuses questions. Par ailleurs, certaines informations complémentaires sur les caractéristiques ethno-sociolinguistiques des informateurs seraient demandées (origine, répertoire langagier) afin de permettre des mises en relations éventuelles entre biographies langagières et représentations. Ces informations n'ayant pas été recueillies, les analyses ne pourront pas s'appuyer sur une description du répertoire langagier des enseignants. Les questions de l'axe 3 liées à la place du plurilinguisme dans l'identité de l'enseignant, devront donc être traitées en examinant de manière transversale les pratiques de l'enseignant dans et hors de la classe et en relevant les indices de plurilinguisme présents dans son discours.

La seconde critique ne se rapporte plus à l'outil mais à son utilisation lors de la conduite de l'entretien. En effet, mon manque d'expérience dans la recherche m'a amenée à conduire

¹ 4. Quelle est votre formation initiale ?

5. Avez-vous suivi des formations complémentaires pour l'enseignement de cette langue ?

² 12. Vos élèves utilisent-ils cette langue dans leur vie quotidienne ? Si oui, dans quelles circonstances ?

13. D'après vous, cette langue leur sera-t-elle utile après leurs examens ? Pourquoi ?

³ 14. Pouvez-vous m'indiquer un moyen qui vous permettrait d'améliorer votre cours de langue ?

les entretiens de manière parfois trop directive. Ainsi l'entretien s'éloigne d'une forme plus naturelle que serait la conversation. L'entretien demande une certaine pratique et un recul qui me faisaient défaut au début de mes investigations. Par conséquent, il m'a été difficile de me placer dans une attitude d'écoute ouverte et j'ai eu tendance à systématiquement recadrer l'interaction en restant trop dépendante du guide d'entretien. Cette rigidité excessive est à l'origine de certains effets d'artificialité et de malentendus. De plus, mon manque de distance s'est parfois traduit par une implication trop forte dans le contenu de l'entretien qui m'a conduit à m'engager dans le débat d'idées. Cette attitude a pu créer un effet de stéréotypie puisque mes prises de positions ont parfois contribué à renforcer un stéréotype plutôt que de le questionner. De ce constat découle une nécessaire mise en garde au sujet du traitement des données issues des entretiens. Le processus d'interprétation devra tenir compte de la co-construction du discours et mettre en évidence la participation du chercheur dans l'élaboration des représentations.

Enfin la dernière critique est inhérente à ma condition de chercheuse sur un terrain lointain par rapport à mon cadre de vie habituel. Si la familiarisation avec le terrain a été travaillée tout au long des dix mois de mon séjour en Inde du Sud, ma connaissance des enjeux locaux de l'enseignement/apprentissage des langues ne pouvait rester que très partielle. Ces limitations se sont traduites dans les entretiens par une réaction parfois inadaptée aux propos de l'enquêté. Il m'a souvent fallu demander des éclaircissements sur des faits courants de la société indienne mais qui m'étaient inconnus. D'autre part, j'ai également manqué certaines occasions de demander des précisions à mes interlocuteurs sur des éléments de discours qu'il aurait été intéressant d'approfondir. Les insuffisances de mon enquête m'amènent alors à questionner les difficultés que rencontre tout chercheur de terrain. Dans ses réflexions méthodologiques, Olivier de Sardan fait lui-même écho à ces difficultés :

Il faut avoir été confronté à d'innombrables malentendus entre l'enquêteur et l'enquêté pour être capable de repérer les contresens qui émaillent toute conversation de recherche. [...] Il faut avoir dû souvent improviser avec maladresse pour devenir peu à peu capable d'improviser avec habileté. Il faut, sur le terrain, avoir perdu du temps, beaucoup de temps, énormément de temps, pour comprendre que ces temps morts étaient des temps nécessaires. (Olivier de Sardan, 1995)

La particularité de l'entretien semi-directif est donc qu'il nécessite à la fois une bonne connaissance de la technique d'entretien et une véritable expérience du terrain. Ces deux

éléments se révèlent essentiels pour tout chercheur qui souhaite véritablement perfectionner ses pratiques.

Cette prise de recul sur la réalisation des entretiens apporte un éclairage essentiel pour le traitement des données orales. La transformation de données orales en données écrites, exploitables et analysables, est un processus qui comporte lui aussi un certain nombre d'enjeux méthodologiques et scientifiques.

1.6.7. Le processus de transcription

Bulcholtz (2000 : 1461) s'appuie sur la récente émergence de la réflexivité dans les sciences sociales pour promouvoir une analyse du discours qui soit elle aussi réflexive. Pour elle, ce changement dans l'analyse du discours oral ne peut advenir qu'en faisant apparaître les choix de transcription du chercheur. Ces choix ont en effet des implications idéologiques et des conséquences sur l'analyse des phénomènes, c'est-à-dire sur les résultats de la recherche. Elle déclare ainsi :

*It is, moreover, undesirable to purge all traces of the transcriber from the transcript. We are not machines, but interpreters of texts and our transcripts must necessarily select out the details most important for our analysis. Our goal should not be neutrality but responsibility. Ultimately, what is needed is a reflexive discourse analysis in which the researcher strives not for an unattainable self-effacement but for vigilant self-awareness.*¹ (Bulcholtz, 2000 : 1461)

En appelant le chercheur à prendre la responsabilité de sa transcription, Bulcholtz l'encourage à expliciter ses choix, à les discuter et à présenter leurs limites. C'est cette démarche que je vais m'efforcer de suivre en présentant l'activité de transcription qui m'a permis d'obtenir un corpus écrit à partir d'entretiens.

Parmi la multitude de conventions de transcription utilisées dans la recherche, il me fallait choisir un système conforme aux pratiques scientifiques des deux disciplines auxquelles je me rattache. Or, au sein même de la sociolinguistique et de la didactique des langues, les systèmes de transcriptions sont tellement diversifiés que Maurer évoque l'image d'une « *Babel universitaire* » (Maurer, 1999 : 150). Cette extrême diversité illustre le fait que les

¹ Trad. pers. : « Par ailleurs, il n'est pas souhaitable de purger la transcription de toute trace du transcripteur. Nous ne sommes pas des machines, mais les interprètes de textes et nos transcriptions doivent nécessairement sélectionner les détails les plus importants pour notre analyse. Notre objectif ne doit pas être la neutralité, mais la responsabilité. Finalement, ce dont nous avons besoin est une analyse du discours réflexive, dans laquelle le chercheur ne recherche pas un impossible effacement de soi, mais plutôt une conscience de soi vigilante ».

choix de transcription sont bien souvent individuels et propres à un chercheur, voire à une enquête menée par ce chercheur. Comment expliquer une telle dispersion au sein de disciplines qui sont en pleine recherche d'unification et de légitimité ? Il semblerait que cette diversité ne soit pas liée aux disciplines en question, mais plutôt à l'activité même de transcription. Examinons donc plus précisément les caractéristiques de cette activité afin de mettre en évidence les possibilités qu'elle offre au chercheur.

La transcription est une étape incontournable de toute recherche qui s'appuie sur du matériau oral. Le passage de l'oral à l'écrit révèle alors toutes les tensions qui existent entre deux modes de communication singulièrement distincts. Maurer (1999 : 151) parle d'une rupture sémiologique grave. Selon lui,

la voix, par sa force, sa chaleur, ses inflexions, ses pauses, véhicule de façon simultanée bien des données que la successivité de l'axe syntagmatique et la pauvreté relative du support papier sont bien incapables de restituer. (Maurer, 1999 : 151)

Les contraintes exercées par l'axe syntagmatique et le support papier, ou le logiciel de traitement de texte, s'accompagnent de pertes d'information conséquentes. Rispaïl va également dans ce sens : « *travailler sur l'oral ne peut se faire que si on accepte qu'on travaille avec des pertes (...) et que, paradoxalement, on va passer par la mémoire de l'écrit* » (Rispaïl, 2011 : 174). Puisque toute transcription va de pair avec une perte d'informations, le transcripteur doit tenter de préserver les informations qu'il juge les plus importantes. Cela nécessite qu'il opère une sélection parmi les phénomènes se manifestant sur l'enregistrement. Par différents choix de transcription et en fonction de ses objectifs, il peut ainsi décider de privilégier l'intonation, les variations phonétiques, les phénomènes d'interaction au niveau des tours de parole, *etc.* Si l'enregistrement a été réalisé sur support vidéo, il peut également choisir de faire apparaître gestes et mimiques dans le corpus écrit. Au-delà de la fidélité à l'enregistrement, le transcripteur doit également se soucier de la réception du produit écrit par un lecteur potentiel. La lisibilité est un critère essentiel de toute transcription. La mise au point d'un système de transcription demande donc d'effectuer un ensemble de choix qui constitue déjà un premier pas dans l'analyse. Mondada, qui a travaillé sur la transcription dans le cadre de la linguistique interactionnelle, met en évidence la complexité du processus lorsqu'elle écrit :

La transcription est une activité pratique qui « incorpore » littéralement le travail d'analyse, d'interprétation et de sélection dans des choix techniques, dans des activités perceptives -auditive ou visuelles-, dans des gestes d'inscription. (Mondada, 2008 : 78)

Transcrire un objet oral en objet textuel, c'est donc élaborer des choix qui sont déjà de l'ordre de l'analyse et de l'interprétation. Mes choix ont ainsi été guidés, en cohérence avec les objectifs de la recherche, par une volonté d'analyser davantage le contenu que la forme des entretiens.

Afin d'éviter d'apporter ma contribution à l'« éparpillement » des pratiques, j'ai tout d'abord décidé de m'appuyer sur des normes de transcription existantes. Je me suis basée sur la convention ICOR¹, utilisée par le groupe de recherche ICAR (Interactions, corpus, apprentissages, représentations) de Lyon rattaché au CNRS, à l'Université Lumière Lyon 2 et à l'ENS LSH. Le groupe développe une approche interdisciplinaire de l'interaction qui englobe notamment la linguistique interactionnelle, la linguistique de corpus et la didactique des langues. Il a développé ses propres standards afin de constituer une banque de données numérique nommée CLAPI (Corpus de langue parlée en interaction). En raison de thématiques convergentes et dans un souci de diffusion de ma recherche, j'ai donc choisi de m'appuyer sur le système de transcription élaboré par le laboratoire ICAR. Le texte de la convention ICOR stipule que, chaque projet de recherche ayant ses exigences en termes de transcription, il est possible d'utiliser la convention pour différents usages si l'on précise les modifications qui sont effectuées.

Conformément à la convention ICOR, j'ai donc respecté les critères suivants :

- La police utilisée est *Courier*, taille 10.
- Toutes les productions verbales sont transcrites en minuscule. Les majuscules sont réservées pour la notation des saillances perceptuelles.
- Les participants sont anonymisés. Ils sont identifiés en début de tour à l'aide de deux ou trois caractères.
- Chaque tour de parole constitue un paragraphe.
- L'orthographe française est utilisée pour représenter les structures segmentales phoniques.

¹ Convention disponible en ligne : http://icar.univ-lyon2.fr/ecole_thematique/tranal_i/documents/Mosaic/ICAR_Conventions_ICOR.pdf (mise à jour : novembre 2007).

- Lorsque les caractéristiques phoniques le requièrent, l'orthographe peut être adaptée.
- Les structures segmentales incompréhensibles sont représentées au moyen d'une série de caractères « X ».
- Le son allongé est noté par des « : » en respectant l'orthographe.
- Le son tronqué est suivi par « - ».
- Les segments caractérisés par une intensité accrue sont notés en majuscules.

Dans un souci d'adaptation de la convention à mes propres objectifs de recherche, j'ai décidé d'omettre un certain nombre de critères. De nombreuses catégories proposées par la convention ICOR auraient été trop coûteuses à intégrer en termes de temps et d'énergie. Mes enquêtes de terrain ayant pour objectif une étude des pratiques et des représentations des enseignants par une analyse de l'interaction, il n'était pas nécessaire d'alourdir la transcription avec des détails inutiles. J'ai ainsi volontairement laissé de côté les indications se rapportant : à l'enchaînement immédiat, au chevauchement, au silence à valeur de tour, à l'action à valeur de tour, à l'aspiration et l'expiration. Par ailleurs, je n'ai pas jugé utile de chronométrer la durée des silences à l'aide d'un logiciel. Les pauses ont donc été mesurées par estimation perceptuelle et je distingue les micro-pauses des pauses en utilisant deux signes différents (« / » et « // »).

Afin d'améliorer la lisibilité du corpus, j'ai également effectué des modifications substantielles des indicateurs proposés dans la convention ICOR. Les phénomènes intonatifs ne sont pas indiqués avec les signes « / » et « \ » mais avec les signes utilisés traditionnellement pour l'écrit. Ainsi les montées intonatives sont notées par le signe « ? » tandis que les chutes intonatives sont indiquées avec le signe « . ». Les productions vocales sont encadrées par les signes « < » et « > » et les commentaires du transcripateur sont effectués entre crochets. De plus, les changements de langue n'étant pas prévus par la convention ICOR, ils seront mis en évidence dans la transcription à l'aide de caractères italiques.

Le système de transcription retenu tente donc de ménager les deux objectifs de fidélité et de lisibilité¹. Il s'appuie sur la convention ICOR, tout en lui apportant quelques modifications essentielles destinées à faciliter la lecture du corpus. La transcription est effectuée en ayant recours à un système orthographique, bien que quelques-unes des caractéristiques majeures de

¹ Les conventions de transcription sont présentées en annexe 5.

l'oralité soient conservées. La variation phonétique, elle, est effacée par l'utilisation de la norme orthographique.

Les entretiens étant destinés à l'analyse des représentations construites en interaction par les sujets, la transcription choisie correspond aux besoins d'une analyse de contenu prenant en compte les aspects interactionnels. L'indication des pauses permettra de mettre en évidence les possibles hésitations. Les sollicitations, les non-dits, pourront également être porteurs de sens dans la construction du discours pour illustrer les représentations des intervenants. Les attitudes physiques des participants, incluant la position du corps, les mimiques et la gestuelle, auraient pu apporter des informations complémentaires au discours lui-même, mais elles n'ont malheureusement pas pu être annotées dans le cadre d'enregistrements audio. En ce qui concerne la spécificité des entretiens bilingues, celle-ci est prise en compte par la mise en évidence des changements de langue. Les entretiens sont transcrits dans leur(s) langue(s) originale(s) afin que soient préservées la richesse des propos et les marques d'alternance codique. Le choix de la non-traduction a été fait pour les entretiens présentés en annexe et cités dans le corps du texte.

La discussion des choix de transcription vient clore la présentation des modalités de recueil des données sur le terrain. La transcription étant déjà un premier pas vers l'analyse, examinons maintenant quelles stratégies ont été mises en place pour poursuivre l'analyse et traiter l'ensemble des données recueillies.

2. Les stratégies d'analyse des données

Les stratégies mises en œuvre pour l'analyse des données incluent la construction d'un corpus selon une perspective complexe, et le choix d'une méthode permettant de traiter à la fois le contenu et la forme des discours.

2.1. Un corpus complexe

A l'issue du travail de terrain, les données obtenues ont été organisées au sein d'un ensemble qui constitue le corpus de la recherche. Les données, recueillies avec des méthodes diverses, présentaient une véritable hétérogénéité. Il s'agissait donc de les ordonner afin de construire un corpus cohérent qui soit à même de répondre aux objectifs de la recherche.

Pourtois, Desmet, Lahaye, dans leur réflexion sur les démarches épistémiques, évoquent la multiplicité des cheminements possibles : « *dans la pratique de recherche et vue la complexité humaine, le chercheur est souvent amené à utiliser des formes hétérogènes au sein d'une même recherche* » (Pourtois, Desmet, Lahaye, 2006 : 189). Olivier de Sardan, de son côté, souligne l'intérêt que présente l'éclectisme des données pour la recherche :

L'éclectisme des sources a un grand avantage sur les enquêtes fondées sur un seul type de données. Il permet de mieux tenir compte des multiples registres et stratifications du réel social que le chercheur étudie. (...) Tout plaide au contraire pour prendre en compte des données qui sont de référence, de pertinence et de fiabilité variables, dont chacune permet d'appréhender des morceaux de réel de nature différente, et dont l'entrecroisement, la convergence et le recoupement valent garantie de plausibilité accrue. (Olivier de Sardan, 1995)

Que l'on parle d'éclectisme, d'hétérogénéité ou de diversité des sources, il s'agit de prendre en compte la complexité des faits sociaux en s'appuyant sur des données multiples. Ces données sont alors croisées dans le cadre d'un dispositif d'analyse réfléchi.

Le type de données recueillies sur le terrain est directement lié aux méthodes de recueil utilisées. Recherches documentaires, procédés de recension, observations directes et entretiens semi-directifs m'ont permis de recueillir respectivement ressources documentaires, données de recension, notes d'observation (sous forme de journal d'enquête ou de prises de notes dans des grilles d'observation), et transcriptions d'entretiens. Mon corpus est ainsi constitué de :

- multiples ressources documentaires (imprimées et numériques) ;
- 8 grilles de recensions ;
- un journal d'enquête ;
- 34 grilles d'observation ;
- 26 transcriptions d'entretiens, correspondant à 5 heures et 8 minutes d'enregistrement.

Ce corpus forme un système comportant une double articulation. Chacun des éléments constituant le corpus correspond à un degré d'implication du chercheur sur le terrain. Les différents éléments peuvent également être mis en relation avec le contexte macroscopique ou microscopique duquel ils sont issus. Ils peuvent se rapporter d'une manière globale à la situation historique ou sociologique de l'Inde. Je parlerai alors de données contextuelles. Ils peuvent aussi être liés à des situations plus délimitées telles que l'école, la classe ou la dyade

chercheur-enseignant. Ces différentes situations sont imbriquées les unes dans les autres, ce qu'illustre le schéma suivant :

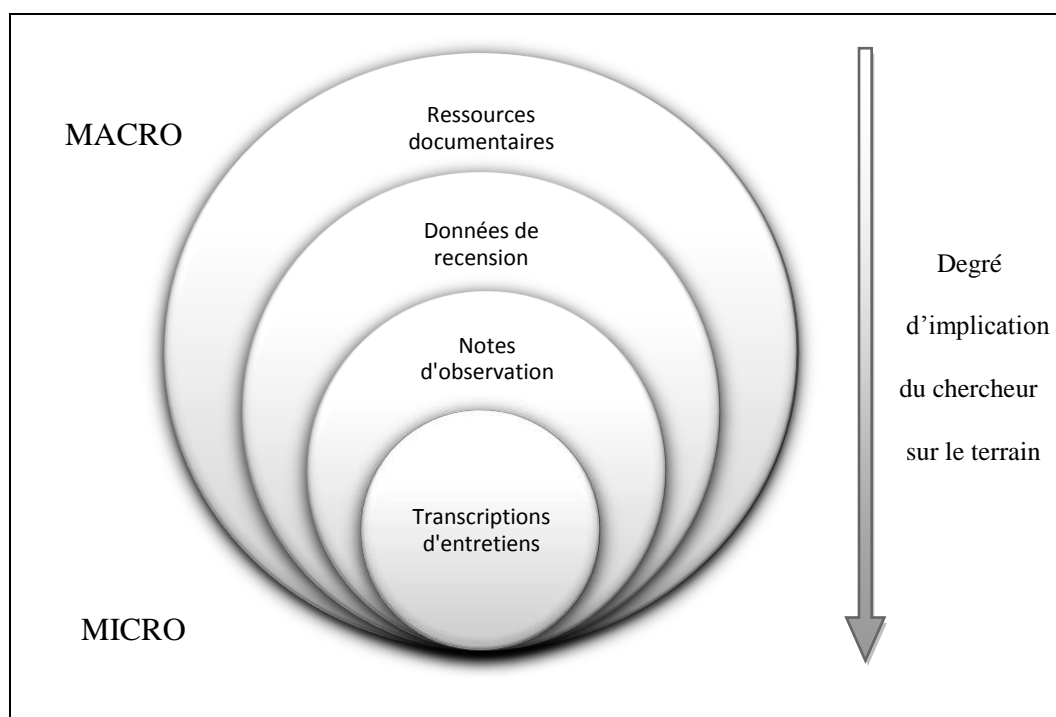


Fig. 4 Structure du corpus

Dans une volonté de mettre en place une démarche complexe, il est important de souligner les différents niveaux qui composent le corpus et de mettre en relation ces niveaux avec le tout. Mon corpus comprend ainsi quatre niveaux, dont les deux premiers (transcriptions d'entretien et notes d'observation) sont liés à l'environnement-classe et constituent le noyau du corpus. Les deux niveaux suivants (données de recension et ressources documentaires) se rapportent à l'environnement-école et société et constituent la périphérie du corpus.

Je me positionne ainsi dans ce que Blanchet appelle une « *méthodologie de la complexité* » (Blanchet, 2000 : 60). Le dispositif que j'ai mis en place utilise des procédés souvent considérés comme antagonistes : macro et micro, qualitatif et quantitatif, interdisciplinarité entre sociolinguistique et didactique. Je m'appuie sur l'interaction entre différents types de données pour procéder aux analyses. Ma problématique met en relation différents niveaux articulant : la situation sociolinguistique de l'Inde, les politiques

linguistiques éducatives, les stratégies individuelles dans la classe et les représentations des enseignants.

Le traitement des données ne pourra pas faire l'économie de ce que Morin appelle des « opérations de simplification »¹ : séparation, unification, hiérarchisation et centralisation. Ces opérations, utilisées dans la démarche dite simplifiante, trouvent également leur place dans une démarche complexe. Elles s'avèrent essentielles pour parvenir à créer du sens à partir du foisonnement des données. La structuration des données au sein d'un système organisé permet cependant de mettre en évidence leur articulation complexe, et donc ce qui les « tisse ensemble ». Les données ainsi hiérarchisées ne peuvent pas être traitées de manière cloisonnée, en dehors de tout contexte. La mise en perspective des résultats obtenus par une opération de contextualisation fera l'objet d'une synthèse interprétative. Ainsi, loin de nier les simplifications opérées au cours de l'analyse des données, je place la complexité de ma démarche dans la construction d'un protocole de recherche qui me permet d'élargir les résultats des enquêtes dans les classes à un fonctionnement social plus général.

Pour Blanchet (2000 : 59), la réalisation d'une synthèse interprétative constitue l'un des aboutissements de la démarche ethno-sociolinguistique. Le procédé que j'ai choisi pour opérer une telle synthèse est identifié par le sociolinguiste comme une « mise en relation triangulaire » des données langagières. Il s'agit alors de mettre en relation :

[les] données langagières « objectives » observées, avec d'une part le contexte perçu de leur production et avec d'autre part les données « subjectives » recueillies auprès des locuteurs concernés (y compris l'observateur), à savoir leurs interprétations de ces données, leurs intentions prétendues, leurs motivations justificatives explicites, leurs raisonnements à ce propos, leurs croyances et leurs valeurs. (Blanchet, 2000 : 59)

Aux appellations des trois pôles proposées par Blanchet, je substituerai celle de « données langagières " objectives " » par celle de « données recueillies en milieu naturel », celle de « contexte » par celle de « données contextuelles » et celle de « données "subjectives" » par celle de « données suscitées ». Je privilégie ainsi l'opposition existant entre situation de communication naturelle et situation de communication suscitée, plutôt que celle existant entre objectivité et subjectivité, qui pourrait faire référence au concept positiviste d'objectivité. Voici donc la figure représentant la triangulation opérée dans ma recherche :

¹ Cf *infra*, p. 33.

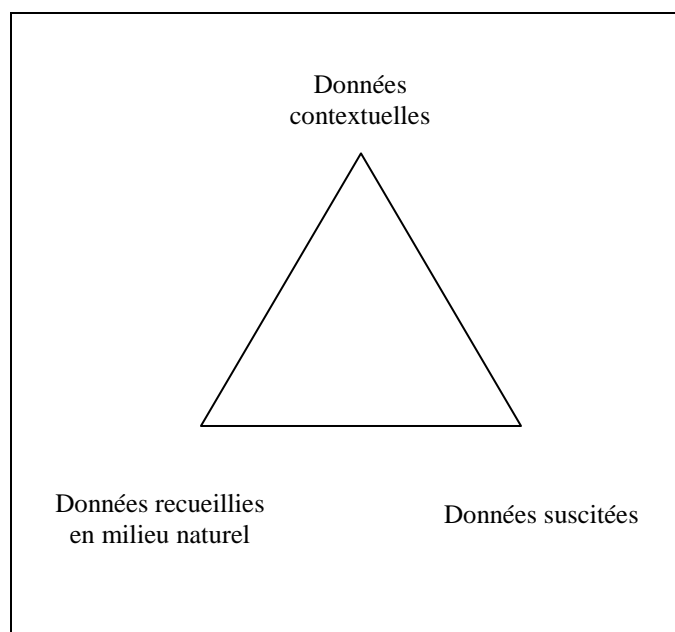


Fig. 5 Technique de triangulation des données

Dans mes analyses seront donc confrontés trois types de données : les données contextuelles, correspondant aux ressources documentaires, les données recueillies en milieu naturel, comprenant les grilles de recension, le journal d'observation et les grilles d'observation, et enfin les données suscitées, représentées par les transcriptions d'entretien¹.

Groulx (1997) décrit la méthode de triangulation des données comme une forme de pluralisme méthodologique. La complémentarité des méthodes est ainsi utilisée « *pour réussir à comprendre les phénomènes sociaux caractérisés par leur complexité, variation et indétermination* » (*ibid.*). Selon Groulx, l'objectif de la triangulation est de faire converger des cheminements méthodologiques différents afin de réduire les biais propres à chacune des méthodes. Mon utilisation de la triangulation ne vise cependant pas à l'objectivation de résultats simplifiants. Il ne s'agit pas de s'arrêter à une description univoque de la réalité. Dans une perspective constructiviste et complexe, j'ai fait le choix d'intégrer la triangulation dans ma démarche afin de mettre en évidence la variété des constructions possibles de la réalité. Dans cette démarche, je rejoins Olivier de Sardan lorsqu'il déclare que :

¹ La correspondance entre le type de données et les axes de recherche est détaillée plus loin, sous forme de schéma, dans la figure 6, p. 84.

La triangulation complexe entend faire varier les informateurs en fonction de leur rapport au problème traité. Elle veut croiser des points de vue dont elle pense que la différence fait sens. Il ne s'agit donc plus de « recouper » ou de « vérifier » des informations pour arriver à une « version véridique », mais bien de rechercher des discours contrastés, de faire de l'hétérogénéité des propos un objet d'étude, de s'appuyer sur les variations plutôt que de vouloir les gommer ou les aplatir, en un mot de bâtir une stratégie de recherche sur la quête de différences significatives. (Olivier de Sardan, 1995)

Dans mon traitement de la problématique, il ne s'agira donc pas uniquement d'identifier une tendance générale dans la gestion éducative du plurilinguisme en Inde. Il sera également important de mettre en évidence les zones de frottements, les tensions et les antagonismes existant dans les différents modes d'appréhension du plurilinguisme au niveau de la société, de l'école ou de l'individu.

La réalisation de cette triangulation des données s'appuiera sur des stratégies d'analyse qui privilégient le contenu des informations tout en prenant en compte la forme de leur émission.

2.2. Des analyses de contenu et de la forme

Le corpus complexe sera traité de manière analytique, puis les analyses seront regroupées sous la forme d'une synthèse interprétative visant la compréhension plus générale de processus transversaux dans le contexte. Différentes stratégies d'analyse seront utilisées pour traiter les différents types de données.

De par leur nature, les données de recension offrent une matière principalement quantitative. Leur traitement fera donc appel à un tableau comparatif permettant de mettre en relation les langues enseignées et les effectifs d'enseignants pour ces langues dans les différents établissements. Ces informations me permettront de dresser un tableau récapitulatif de la présence des langues dans les établissements visités.

Les notes d'observation seront traitées différemment selon qu'il s'agit des grilles d'observation de classe ou du journal d'enquête. Les informations issues des grilles d'observation seront regroupées dans des grilles d'analyse qui permettront d'établir un profil d'enseignement par langue, puis de comparer les différents profils. Je pourrai ainsi examiner les modalités d'enseignement des langues dans les établissements et établir des comparaisons entre les différentes langues. Le journal d'enquête, constitué de remarques parcellaires se

rapportant à des observations non systématiques, servira d'éclairage pour enrichir les analyses des autres types de données recueillies.

Les ressources documentaires et les transcriptions d'entretien, porteuses de discours, seront traitées avec des procédés issus de l'analyse de contenu et de la forme. Bardin, d'abord théoricienne de l'« *analyse de contenu* », a opté plus tard pour l'appellation « *analyse de contenu et de la forme des communications* » qu'elle définit ainsi :

méthodologie s'appuyant sur une ou un ensemble de techniques, complémentaires ou indépendantes, qui consiste à simplifier, expliciter, systématiser éventuellement numériser, et par conséquent décrire et interpréter, une ou un ensemble de communications. (Bardin, 2003 : 245)

Je reprendrai cette appellation qui présente l'avantage de ne négliger ni le fond, ni la forme du discours. J'utiliserai ainsi certaines techniques spécifiques de l'analyse du contenu et de la forme pour traiter d'une part les ressources documentaires et d'autre part les transcriptions d'entretien. Les ressources documentaires feront l'objet d'analyses thématiques et lexicales. Il s'agira d'examiner les thèmes, ainsi que les formulations associées, présents dans les documents de politique linguistique. Les entretiens, de leur côté, feront appel à deux procédés d'analyse :

- l'analyse catégorielle (thématique et lexicale) ;
- l'analyse de l'énonciation.

Les entretiens étant ancrés dans le contexte de communication spécifique de la dyade enquêteur/informateur, une attention particulière sera portée sur les aspects interactionnels participant à la co-construction du discours. L'objectif sera d'aller au-delà d'une analyse superficielle pour entrer dans le cœur de discours envisagés en tant que processus et en tant que produits. C'est dans cette articulation produit/processus qu'interviendra la complémentarité entre analyse catégorielle et analyse de l'énonciation.

L'analyse catégorielle permettra de traiter le produit à l'aide d'une grille permettant un repérage thématique. L'analyse de l'énonciation, elle, portera sur la dynamique du discours perçu en tant que processus. Cette technique d'analyse est particulièrement intéressante lorsque le texte présente plusieurs niveaux d'analyse de sens. Elle est donc en adéquation avec les objectifs de recherche établis pour les entretiens, visant à mettre en évidence les aspects liés à l'implicite, à la connotation ou aux non-dits. En accord avec les choix de transcription,

nous porterons attention au style, aux marques d'humour, aux hésitations, aux connecteurs verbaux, ainsi qu'aux contradictions, dénégations, justifications, silences ou allusions. L'ensemble de ces indicateurs énonciatifs donnera des informations sur la participation des deux interlocuteurs dans la construction du discours et des représentations. Le travail que le chercheur doit effectuer pour accéder aux représentations découle ainsi directement du mécanisme de production du discours tel que l'explique Bardin :

Le discours n'est pas la transposition transparente d'opinions, d'attitudes, de représentations existant de manière achevée avant la mise en forme du langage. Le discours est un moment dans un processus d'élaboration avec tout ce que cela comporte de contradictions, d'incohérences, d'inachèvements. (...) Le locuteur s'exprime avec toute son ambivalence, ses conflits, l'incohérence de son inconscient, mais, en la présence d'un tiers, sa parole doit subir l'exigence de la logique socialisée. Elle devient discours « tant bien que mal » et c'est par les efforts de maîtrise de la parole, par ses lacunes et ses doctrines que l'analyste peut reconstruire les investissements, les attitudes, les représentations réelles. (Bardin, 1983 : 172)

A l'issue de ces analyses et dans cette perspective de triangulation des données, je croiserai les différents résultats obtenus. Une synthèse permettra de mettre en évidence les liens qui existent entre les aspects institutionnels de l'enseignement des langues dans le contexte de l'Inde du Sud, les représentations des enseignants et les pratiques de classe.

2.3. Structure du protocole de recherche

Un aperçu synthétique du protocole de recherche vient conclure la présentation des stratégies d'analyse des données. Le schéma ci-dessous fait le bilan de la démarche complexe mise en place pour répondre à la problématique. Il met en relation objectifs, contexte, axes de recherche et type de données recueillies.

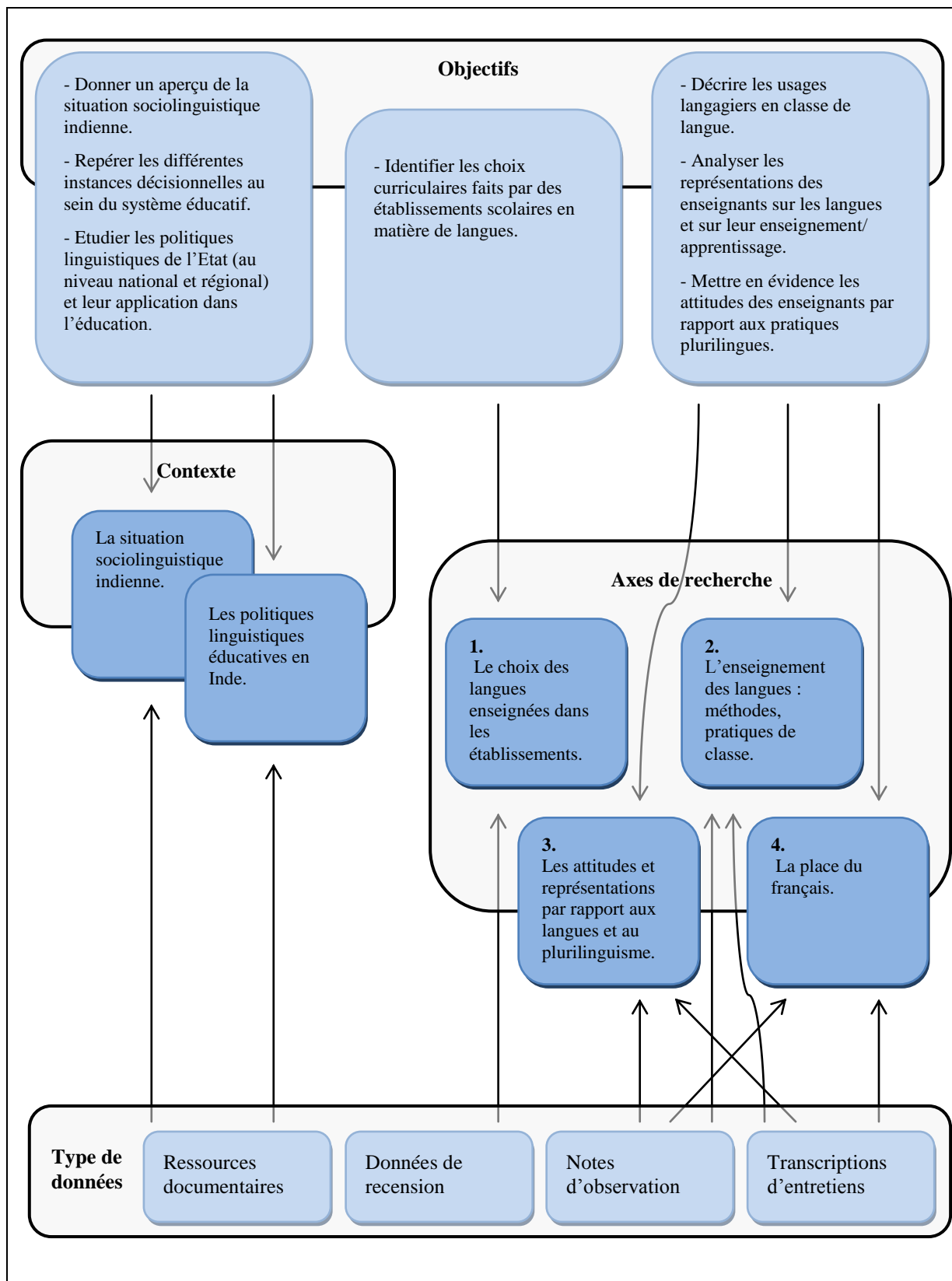


Fig. 6 Schéma récapitulatif du protocole de recherche

Les flèches présentes dans le tableau mettent en évidence les liens logiques existant entre objectifs, contexte, axes de recherche et données. On retrouve avec les trois ensembles d'objectifs, les trois niveaux qui structurent cette recherche : la société, l'établissement scolaire et la classe. Les informations se rapportant à la société permettront de dresser le contexte de la recherche. Quant à l'établissement et à la classe, ce seront les lieux dans lesquels seront explorés les quatre axes de recherche. Ceux-ci se trouvent au centre du protocole car ce sont eux qui guident la réflexion. Ils ont été élaborés pour en cohérence avec les objectifs de recherche et leur structure permet d'organiser l'exploitation des données. Ils sont également garants du déroulement logique des analyses.

Le contexte et les axes de recherche font appel à un ou plusieurs types de données pour leur traitement. Ainsi la description du contexte s'appuiera majoritairement sur des ressources documentaires. L'axe 1, se rapportant au choix des langues dans les établissements visités, sera traité grâce aux données de recension recueillies dans chacun des établissements. Avec l'axe 2, les modalités d'enseignement des langues seront explorées grâce à différents types de données. Les méthodes utilisées par les enseignants et les pratiques de classes pourront être décrites grâce aux observations de classe et complétées par les informations recueillies en entretien. Pour ce qui concerne l'axe 3 et les attitudes et représentations des enseignants, je m'appuierai principalement sur les entretiens, tout en faisant parfois appel aux notes prises durant les observations de classe. Enfin, l'axe 4, se rapportant plus spécifiquement au français, est un axe transversal qui pourra nécessiter la mobilisation de tous les types de données disponibles. Il sera toutefois principalement traité à travers les discours des enseignants et leurs pratiques de classe.

Ce protocole de recherche se veut complexe dans le sens où il propose une démarche organisée qui soit à la fois logique et qui prenne en compte l'hétérogénéité des données empiriques issues du terrain. On y retrouve le principe hologrammatique cher à Morin selon lequel « *la partie est dans le tout, mais le tout est dans la partie* » (Morin, 1986 : 102). Ainsi le plurilinguisme caractérisant la société indienne constitue « le tout » au sein duquel on peut chercher des traces de pratiques ou de traits plurilingues dans l'école ou chez l'individu. L'individu lui-même, et ses compétences plurilingues, constitue « la partie » qui fait de l'ensemble, l'école et la société, des milieux où s'épanouit, ou non, le plurilinguisme. J'examinerai donc les différents niveaux allant du tout à la partie en questionnant les rapports

de chacun au plurilinguisme. J'interrogerai également les influences que ces différents niveaux exercent entre eux afin de mettre en évidence les processus récursifs qui les relient.

3. La difficulté d'une recherche ethnographique

Une réflexion scientifique ne peut aspirer à être complexe que si le chercheur a conscience des limites de sa propre démarche. L'exercice de cette rationalité autocritique amène à replacer le travail effectué dans son contexte et à informer le lecteur des frontières du phénomène étudié. Cette thèse ne prétend pas décrire la situation sociolinguistique de l'école indienne dans son ensemble. Les limites sont à la fois géographiques, historiques, théoriques et méthodologiques. A ce titre, je souhaite insister tout particulièrement sur les limites liées à ma situation de chercheuse « extérieure » au terrain.

Il me semble important de réfléchir à la validité de ma démarche de chercheuse occidentale partie effectuer un travail de terrain en Inde. Ma volonté de mener une démarche d'inspiration ethnographique s'est heurtée à certaines difficultés. L'une des difficultés majeures a été ma non-maitrise des langues indiennes sur lesquelles portaient mes enquêtes. Cette insuffisance a créé un déséquilibre dans les données puisque les informations recueillies en classe d'anglais et de français sont sensiblement plus importantes que celles recueillies en classe de tamoul ou d'hindi.

Outre les difficultés liées aux langues, les différences culturelles existant entre mon milieu d'origine et le milieu d'enquête ont été la source de nombreux problèmes de compréhension. Le recours à des chercheurs référents issus du même milieu culturel que les enquêtés aurait pu compenser les insuffisances¹, mais il était difficile à mettre en place dans le cadre d'une recherche de doctorat.

¹ Norimatsu (2008 : 43) donne l'exemple d'une recherche en psychologie menée par Kashiwagi en 1988 sur les interactions mère-enfant au Japon et aux Etats-Unis. Alors que des chercheurs américains et japonais visionnent ensemble une séquence filmée d'une interaction, les interprétations diffèrent selon la nationalité du chercheur. La séquence présente une situation dans laquelle une mère donne des indications à son enfant afin qu'il réalise une tâche. Au bout de quelques minutes, alors que l'enfant se trouve en difficulté, la mère cesse de donner des indications. Après le visionnage de la séquence, les chercheurs américains estiment que la mère a confiance dans les explications qu'elle a données précédemment et qu'il n'est pas nécessaire d'en ajouter davantage pour aider l'enfant. De leur côté, les chercheurs japonais pensent que cette séquence illustre l'incapacité de la mère à varier les explications pour aider son enfant. Cet exemple montre que l'interprétation des comportements peut largement différer selon la culture d'origine du chercheur. C'est pourquoi Norimatsu préconise à l'enquêteur étranger de collaborer avec un chercheur ou un informateur issu du même milieu culturel que les participants.

La dernière difficulté sur laquelle je souhaite m'attarder est celle de la différence de référentiel par rapport à l'imaginaire linguistique. Comment appréhender la réalité du plurilinguisme en Inde alors que je suis moi-même issue d'un modèle culturel dominé par le monolinguisme ? Comment comprendre le système de référence d'enseignants et d'apprenants pour lesquels la diversité des langues fait partie du quotidien depuis l'enfance ? Mon extériorité au fonctionnement social plurilingue permet certes l'existence d'une distance qui rend possible la confrontation avec l'altérité. C'est ce que soulignent Arborio et Fournier lorsqu'ils déclarent que :

L'enquête par observation directe consiste, peu ou prou, en une transplantation du chercheur dans un univers qui s'écarte du sien, déplacement du regard dont on peut espérer tirer un parti de connaissance à partir de la confrontation des systèmes de références – le sien et celui ou ceux des enquêtés. (Arborio, Fournier, 2008 : 61)

Si le déplacement du regard peut effectivement être producteur de connaissances, l'enquêteur doit cependant s'entourer de certaines précautions. Billiez met en garde les chercheurs contre les dangers des « *transpositions méthodologiques hâtives* » qui ne prennent pas en compte certains éléments déterminants du contexte socioculturel (Billiez, 2011 : 201). Selon elle,

mener l'enquête sur ces nouveaux terrains [les terrains plurilingues] et/ou avec de nouvelles lunettes plus aptes à éclairer des phénomènes brouillés par des regards monolingues représente encore un véritable défi pour les chercheurs sociolinguistes et didacticiens. (ibid.)

La prise de conscience de ce défi implique la nécessité d'une réflexion sur les processus de catégorisation à l'œuvre. Toute enquête menée par observations ou par entretiens fait appel à des catégories dans la formulation des critères d'observation ou des questions. Ces catégories peuvent être directement transposées depuis le système de référence de l'enquêteur, mais elles peuvent aussi être reproduites sans contrôle à partir du référentiel des enquêtés. D'où l'importance de questionner les appellations, les catégories, les étiquettes pour tenter de se dégager des cadres représentationnels préconstruits.

Afin d'appliquer ces réflexions à cette recherche, il me semble opportun de me pencher plus avant sur les influences idéologiques des acteurs au niveau de la conscience sociolinguistique. Si nous approfondissons le référentiel du chercheur, on peut estimer que je suis issue d'une société à tradition monolingue, liée à des politiques linguistiques françaises marquées par le jacobinisme. Pourtant, j'ai aussi bénéficié de l'influence de mes études en sciences du langage qui m'ont permis de prendre de la distance avec cette vision monolingue

grâce à l'étude de textes faisant la promotion du plurilinguisme (le CECR, Calvet, *etc.*). On ne peut donc pas parler d'un système de référence unique, puisqu'il est composé d'influences multiples. De la même façon, je me confronte à des interlocuteurs qui évoluent dans une société plurilingue de fait, mais dont l'histoire a notamment été marquée par la domination britannique imposant une vision monolingue – anglaise – de l'éducation. Par ailleurs, on peut considérer que chacune des personnes enquêtées, par son histoire familiale et son parcours personnel, a été exposée à des situations différentes dans lesquelles la diversité des langues a pu être valorisée ou dévalorisée. Nous arrivons donc à un constat d'influences hétérogènes qui rend difficile l'identification des « lunettes » idéologiques avec lesquelles les acteurs perçoivent le monde qui les entoure.

De cette analyse découlent quelques enseignements sous forme d'avertissements au lecteur. Le processus de catégorisation de l'auteur pourra être diversement affecté par un conditionnement monolingue, par des influences universitaires ou par une vision du plurilinguisme trop centrée sur la construction européenne. Si toute démarche d'inspiration ethnographique se risque à de tels écueils, celle-ci a été menée avec la conscience des difficultés inhérentes au travail de terrain. L'effort de clarification effectué pour l'explicitation des choix et des difficultés liées à la méthodologie ne correspond pas à une illusoire recherche d'objectivité. Il s'agit plutôt d'une clarification des partis-pris et des influences idéologiques dans le but de donner au lecteur les clés d'une lecture critique et distanciée.

Après avoir présenté la démarche méthodologique et ses limites, il est temps maintenant d'explorer, à la lumière du contexte indien, les outils conceptuels qui guideront ma réflexion.

PARTIE 2

Questionnements sociolinguistiques et didactiques en contexte indien

Cette seconde partie a pour objectif de mettre en place des outils théoriques, empruntés aux domaines de la sociolinguistique et de la didactique des langues et des cultures, afin de rendre compte de la situation indienne. Elle s'articule en trois volets qui m'amèneront progressivement à interroger les pratiques langagières à l'école en Inde du Sud. Le premier volet consiste à présenter le contexte géographique, historique et social de l'Inde en général et de la région étudiée en particulier. Le second volet s'attache à définir la notion de plurilinguisme et à questionner son utilisation pour décrire la situation sociolinguistique de l'Inde. Dans un dernier volet, nous étudierons les politiques linguistiques mises en œuvre en Inde, puis leurs versants éducatifs.

CHAPITRE 3

Présentation de l'Inde

La présentation qui suit se propose de synthétiser quelques-unes des principales caractéristiques géographiques, historiques, politiques, économiques et sociologiques de l'Inde en général, en mettant parfois en évidence certaines spécificités régionales. Elle est destinée à poser le cadre général dans lequel s'inscrivent mes réflexions et permet de situer d'une manière globale l'environnement au sein duquel se sont déroulées mes enquêtes.

1. Un espace géographique englobant la diversité

L'Inde s'inscrit dans un espace géographique constitué d'un vaste territoire situé en Asie du Sud-est. Sa surface déclarée est de 3,2 millions de km², soit l'équivalent de six fois la France. Le nord de l'Inde est bordé par la chaîne de l'Himalaya, orientée du Sud-est au Nord-est, qui constitue une frontière naturelle avec l'Etat voisin de la République populaire de Chine. La moitié Sud de l'Inde forme une péninsule entourée par l'Océan Indien. Si les frontières naturelles de cet espace géographique sont très marquées, les frontières politiques sont en revanche loin d'être aussi claires. Des contentieux historiques subsistent avec les Etats voisins du Pakistan et de la Chine, ce qui se traduit par un désaccord au niveau des frontières comme le montre l'exemple des conflits indo-pakistanaïis dans la région du Cachemire.

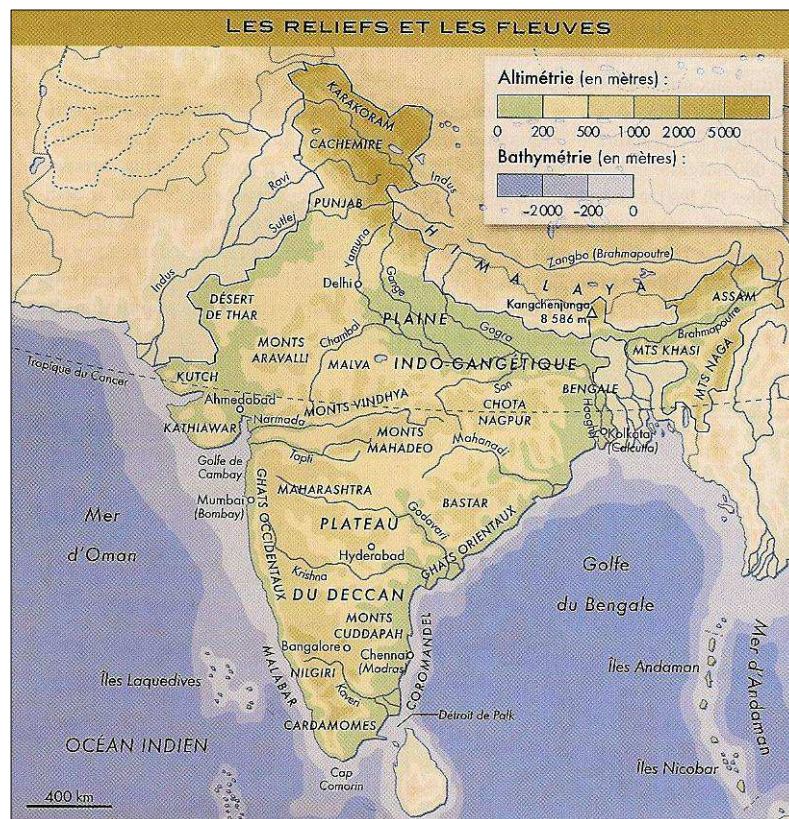


Fig. 7 Le relief indien (Cadène, 2008 : 8)

L'Inde présente un relief varié. Les montagnes de l'Himalaya au Nord, qui culminent à plus de 8 000 mètres d'altitude, forment plusieurs chaînes qui sont séparées par des vallées fertiles telles que celles de Kullu dans l'Himachal Pradesh ou celle du Cachemire dans Jammu-et-Cachemire. En contraste avec ces régions montagneuses, les grandes plaines du Nord s'étendent du Golfe du Bengale à l'Est, à la frontière pakistanaise à l'Ouest. Ces plaines, formées par les bassins de l'Indus, du Gange et du Bramapoutre, regroupent notamment, outre la capitale, Delhi, les Etats du Punjab, de l'Haryana, de l'Uttar Pradesh, du Bihar et du Bengale occidental. A l'Ouest, le Grand désert du Thar s'étend sur les parties occidentales du Gujarat et du Rajasthan. La partie méridionale de l'Inde s'étend sous la forme d'une terre triangulaire, le plateau du Deccan, dans l'Océan Indien. Elle regroupe les Etats de l'Inde du Sud et est séparée de la plaine du Gange par des plateaux et vallées rocheuses qui s'arrêtent aux Ghâts orientaux et occidentaux. Ces ghâts sont des chaînes de petites montagnes qui longent respectivement les côtes Est et Ouest du pays et se rejoignent au niveau des montagnes Nilgiri dans l'Etat du Tamil Nadu. La pointe du Deccan s'achève au Sud avec le cap Comorin.

Cette diversité géographique se traduit au niveau du climat par des variations importantes. Tandis que les hivers himalayens connaissent la neige et la glace, la péninsule indienne voit ses températures hivernales dépasser les 25° dans les parties les plus méridionales. Deux grandes saisons s'opposent dans l'espace indien : l'hiver et la mousson. La saison des pluies, qui s'étend de juin à septembre, se traduit en air chaud et humide assorti de précipitations importantes dans la majeure partie du territoire, à l'exception de la région du Sud-Est. De mars à mai, dans la saison intermédiaire, si la circulation atmosphérique reste semblable à celle de l'hiver, le soleil s'élève et provoque une période de grandes chaleurs qui culmine en mai. Pendant ce mois, la moyenne des températures monte au dessus de 40° dans tout l'intérieur du pays, le long d'une bande qui s'étale du Punjab aux environs de Chennai. Les saisons comme les intersaisons présentent donc de fortes inégalités régionales. Ces inégalités sont créées à la fois par le relief et par la trajectoire des perturbations atmosphériques. Si le climat se révèle inégal sur l'ensemble du territoire, il l'est également selon les années, qui selon les perturbations, pourront amener dans certaines régions sécheresses ou inondations (Durand-Dastes, 1968 : 30).

L'immensité du territoire indien regroupe des réalités régionales très diverses. Ces différences internes peuvent s'expliquer en partie par les très grandes différentiations physiques et climatiques que nous venons de voir. Elles s'appuient également sur la grandeur des distances qui accentuent les diversités régionales. Mais elles s'expliquent aussi, en grande partie, par l'histoire du peuplement humain qui a vu s'installer et se côtoyer au fil des siècles plusieurs populations très différentes.

2. Une histoire aux influences multiples

Comme le soulignent de nombreux historiens, l'Inde actuelle est le fruit d'un héritage multimillénaire d'une telle richesse que toute entreprise de travail historique se trouve mise en difficulté par la démesure de la tâche. Loin de prétendre à une telle entreprise, la présentation historique que je propose ici n'est qu'un bref aperçu de la succession des influences successives qui ont marqué le pays. Elle ne se veut ni exhaustive, ni représentative de l'importance des différentes périodes, mais vise plutôt à présenter chronologiquement les événements qui ont contribué à l'unification du territoire qui correspond aujourd'hui à l'Inde. Je mettrai ainsi l'accent tout particulièrement sur certains éléments historiques qui me semblent avoir laissé des traces dans le sentiment national indien actuel. Je soulignerai

également le rôle joué par la France à travers la colonisation afin de contextualiser les rapports qui relient l'Inde et la France.

2.1. La période protohistorique

La période protohistorique reste encore très peu connue même si elle est souvent présentée comme fondatrice, puisqu'elle voit naître la première civilisation urbaine occupant le territoire de l'Inde. Ce peuplement que l'on qualifie de « civilisation de l'Indus », se développe vers 2 500 av. J.C. (Landy, 2002 : 42). Il se répand sur un vaste espace englobant toute la vallée de l'Indus, mais aussi une partie du Gujarat. Cette civilisation connaît l'écriture, aménage ses villes avec un système d'égouts et un plan en damier. Elle cultive le blé, l'orge, le riz et le coton pour une utilisation textile. Sa disparition, au milieu du second millénaire (vers 1800 av. J.C.), a longtemps été expliquée par l'irruption d'envahisseurs venus du Nord-Ouest, qui auraient constitué la première vague de migration des Aryens. Boivin, historien français de l'Inde, estime que cette civilisation a laissé place à des entités régionales, qui ont, elles, connu l'invasion par des peuples aryens, originaires des steppes au nord des mers Noire et Caspienne. Selon lui, l'arrivée de ces envahisseurs est concomitante avec le déferlement d'autres Indo-Européens sur l'Europe aux alentours de 2000 ans av. J.C. (1996 : 13). Si la question de l'invasion aryenne fait aujourd'hui l'objet de nombreuses polémiques, les chercheurs s'accordent pour dire que ce peuplement dénommé « aryen » présente des caractéristiques bien distinctes du précédent.

Le *Rig Véda*, source littéraire en sanskrit la plus ancienne se rapportant à l'Inde (sans doute composé dans la deuxième moitié du II^e millénaire), fournit un certain nombre d'indications sur les institutions aryennes qui se mettent alors en place. Ces informations sont elles-mêmes complétées par des allusions historiques plus abondantes dans des textes plus récents tels que les *Purânas* (composés entre les IV^e et XIV^e siècles). On y apprend que les Aryens sont une population de pasteurs qui vit d'élevage, tout en pratiquant l'agriculture. Se sédentarisant progressivement, les peuples védiques se mêlent aux populations autochtones semi-nomades, ou les repoussent vers le Sud (Landy, 2002 : 42). C'est pendant cet âge védique que se constituent les quatre grandes divisions de la société aryenne qui sont à l'origine du fonctionnement en castes. Boivin (1996 : 15) se joint à d'autres historiens pour faire l'hypothèse que ces groupes, *varna* (couleur) en sanskrit, se sont constitués au contact des tribus aryennes avec les populations indigènes.

2.2. L'Inde ancienne

Dans l'âge postvédique, les tribus se désintègrent progressivement et laissent place à des royaumes. L'arrivée des perses en Inde est concomitante avec une remise en cause du fonctionnement religieux du brahmanisme héritée de l'époque védique. Tandis que Zoroastre met en œuvre une réforme religieuse, le bouddhisme et le jaïnisme apparaissent presque simultanément au Nord-est de l'Inde (543 et 468 av. J.C.). Après la prise de contrôle d'Alexandre le Grand sur l'ancien Empire Perse, celui-ci se dirige vers l'Inde et atteint l'Indus en 316 av. J.C. Il place ainsi sous influence grecque la partie nord-ouest de l'Inde. Lorsque les successeurs d'Alexandre doivent quitter la région en raison de nombreuses rébellions, apparaît le premier grand empire de l'Inde ancienne : l'empire des Mauryas. Cet Empire maurya s'étend jusqu'à Kaboul et atteint presque la pointe de la péninsule. Il connaît son apogée sous le règne de l'empereur Ashoka qui est à l'initiative de l'expansion du bouddhisme à travers le sous-continent jusqu'au Sri Lanka.

A la fin de l'Empire maurya (183 av. J.C.), le territoire indien est morcelé en multiples états à gouvernance hindoue ou musulmane. L'histoire de l'Inde est alors marquée par les luttes que se livrent les dynasties pour des dominations régionales. L'Inde ne retrouvera pas son unité avant près de deux mille ans. Cette période est marquée par de nouvelles invasions qui placent certains états du Nord sous la domination de souverains étrangers. Au IV^e siècle après J.C., un nouvel empire se constitue avec l'ambition de restaurer l'ancien Empire maurya. Après avoir prospéré jusqu'au V^e siècle, la dynastie Gupta, victime de l'invasion des Huns, s'effondre et l'empire reste morcelé jusqu'au XV^e siècle, malgré une réunification éphémère tentée par le roi Harsha au VII^e siècle. Pendant ce temps, dans le Sud, de nouveaux royaumes apparaissent. Ainsi deux grandes dynasties hindoues, les Pallava (du VII^e au VIII^e siècle) et les Chola (du IX^e au XIII^e siècle) se succèdent en tentant d'unifier le Sud de l'Inde (Boivin, 1996 : 34).

2.3. La domination musulmane

A partir du VIII^e siècle, une partie de l'Inde passe sous domination musulmane. Des envahisseurs d'ascendance turque s'installent sur place et se proclament souverains. C'est seulement vers le XII^e siècle que les bases d'une construction étatique stable sont fondées dans le sultanat de Delhi (Marius-Gnanou, 1997 : 68). Les sultans sont les dirigeants temporels et spirituels de théocraties et vivent grâce aux nombreuses taxes perçues sur les

grandes propriétés hindoues, sur l'agriculture et sur les non-musulmans. Dominé par l'Islam, l'hindouisme tente alors de s'adapter et de trouver de nouvelles formes. La naissance de la religion sikh, issue d'un syncrétisme d'islam et d'hindouisme, est caractéristique de l'influence musulmane sur le territoire indien. Différents sultans se succèdent ainsi jusqu'à la constitution de l'Empire moghol en 1526. C'est avec l'empereur Akbar que l'Empire prendra toute sa force, en centralisant l'administration impériale, en intégrant les dirigeants rajputs locaux et en imposant la tolérance religieuse. A l'issue d'une domination de près de deux siècles, l'Empire moghol éclate pour laisser la place à de nouveaux états autonomes musulmans et non musulmans (créés par des Sikhs, Rajputs et Marathes). A la suite des Moghols, aucune puissance indienne n'est plus en mesure d'exercer une quelconque hégémonie sur le territoire indien.

2.4. L'Empire britannique

L'arrivée des Européens en Inde remonte à la mission de Vasco de Gama datant de 1498. Les Portugais sont en effet les premiers à s'installer sur la côte ouest du littoral indien. Après que le Portugal ait créé une éphémère Compagnie des Indes portugaises, les Britanniques décident de fonder à leur tour, en 1600, l'*East India Company* afin de bénéficier eux-aussi des profits du commerce avec l'Inde. Plus tard, en 1664, la France crée elle-aussi sa propre Compagnie des Indes orientales dont le capital est assuré par l'Etat à hauteur de 84 % (Boivin, 1996 : 66). En 1674, les Français réussissent à s'établir à Pondichéry. Des années plus tard, en 1719, la Compagnie est réorganisée et Pondichéry devient la capitale des provinces françaises de l'Océan Indien : îles de France et Bourbon, Chandernagor (Bengale) et Mahé (Malabar).

L'expansion des territoires de la colonie française donne lieu à une rivalité franco-britannique au milieu du XVIII^e siècle. Le gouverneur français de Pondichéry, Dumas, obtient la reconnaissance de la compagnie française par l'empereur moghol. De son côté, Mahé de la Bourdonnais, gouverneur des îles de France et Bourbon, s'empare de Madras en décembre 1746. Les Britanniques réagissent en envoyant une flotte pour assiéger Pondichéry en 1748 mais ils échouent. La France échange alors Madras aux Britanniques contre Louisbourg, la plus puissante forteresse française du Canada conquise par les Anglais en 1745. Duplex, successeur de Dumas, réussit à placer sous sa domination une grande partie de la péninsule indienne en tirant partie des rivalités entre les dirigeants locaux. Malgré cette progression ambitieuse, la mauvaise situation économique de la colonie provoque le rappel de Duplex en

France en 1753. La détérioration croissante des relations franco-britanniques aboutit en 1761 au siège de Pondichéry. Le *traité de Paris*, signé le 10 février 1763, laisse à la France ses cinq comptoirs, mais il met fin non seulement au protectorat sur le Deccan, mais aussi à l'influence française dans le sous-continent. Ces comptoirs, après être repassés plusieurs fois aux mains des Britanniques jusqu'en 1814, resteront français jusqu'en 1956.

Jusqu'au milieu du XVIII^e, les possessions britanniques se limitent à un ensemble de forts et de comptoirs répartis sous trois présidences : Calcutta, Bombay et Madras. La conquête britannique s'est étalée de 1765 à 1818 avec pour point de départ la bataille de Plassey qui permet aux Britanniques de récupérer Calcutta des mains du nouveau dirigeant du Bengale. L'*East India Company* acquiert alors un pouvoir croissant en obtenant de l'Empire moghol la perception des impôts du Bengale, de l'Orissa et du Bihar tout en conservant le monopole commercial du sel, de l'opium et du salpêtre. La Compagnie se lance dès lors dans une politique d'annexions territoriales qui s'acheva en 1818 avec la défaite des Marathes. Les dernières conquêtes du Sind (1843), du Penjab (1849) et de la Basse-Birmanie vont établir définitivement la domination britannique sur le territoire indien.

L'*East Indian Company* s'est attelée à construire un véritable Etat en Inde que l'on désigne alors par le terme anglo-indien de *raj* (règne). Les fonctions du *raj* s'éloignent de la sphère commerciale et deviennent davantage politiques et militaires. Il s'agit avant tout d'une organisation fiscale inspirée du système moghol, mais qui cède progressivement le pas à une bureaucratie composée de hauts fonctionnaires britanniques. Ce processus conduit à l'éviction des Indiens de toute fonction importante. L'armée, qui joue à cette époque un rôle prépondérant, est ainsi encadrée par des officiers britanniques tout en étant constituée principalement d'Indiens recrutés notamment parmi les Brahmanes et les Rajputs d'Inde du Nord (Boivin, 1996 : 75). Le remplacement du persan par l'anglais comme langue de correspondance officielle, en 1835, démontre la volonté britannique de se substituer totalement au pouvoir moghol qui se maintenait encore symboliquement.

La révolte de Cipayes en 1857 met en évidence la fragilité de la construction coloniale en Inde. Les milliers de morts chez les Britanniques comme chez les Indiens accusés d'avoir participé à la rébellion ne font qu'élargir le clivage existant entre colonisateurs et colonisés. A la suite de ces événements, la Compagnie doit céder le pouvoir à la couronne britannique. La reine Victoria devient impératrice des Indes et s'engage à respecter la souveraineté des princes locaux ainsi que l'intégrité de leur territoire, tout en les intégrant dans un système

d'honneurs typiquement britanniques. A partir de 1861, le Conseil exécutif du vice-roi, nouveau titre du gouverneur général, forme un véritable gouvernement servi par une haute administration, l'*Indian Civil Service*. L'Inde est alors considérée comme le joyau de tout l'Empire britannique. L'idéologie impérialiste selon laquelle la supériorité raciale des Anglais impose une stricte séparation avec les Indiens prend toute sa dimension avec l'apogée de l'Empire.

A la fin du XIX^e siècle, une prise de conscience nationale commence à émerger au sein des élites colonisées, qui ont été éduquées à l'anglaise et sensibilisées aux idées des Lumières.

2.5. Le développement du nationalisme indien

C'est à partir des années 1870 que les intellectuels indiens commencent à changer d'attitude envers la domination britannique. La découverte de la grandeur du passé hindou ainsi qu'une certaine crise de confiance dans le *raj*, à la suite des famines qui ont eu lieu entre 1875 et 1880, contribue à mobiliser les Indiens contre l'Empire britannique. Des associations indiennes se positionnent au niveau politique pour la revendication de droits nationaux.

Afin de canaliser ces contestations sans remettre en cause la présence coloniale, un fonctionnaire anglais retraité de l'*Indian Civil Service*, Allan Octavian Hume, rassemble des personnalités politiques indiennes et organise la première réunion du Congrès National Indien en 1885. Ce qui n'est à l'origine qu'un club de discussion pour des intellectuels indiens anglophones va ensuite jouer un rôle déterminant dans la lutte pour l'indépendance. Au sein du Congrès apparaît un courant hindou, antibritannique, qui s'oppose au courant modéré et réformiste des fondateurs du parti. Son leader, Tilak, assimile l'identité indienne à une identité hindoue (Marius-Gnanou, 1997 : 80). La partition du Bengale va provoquer la première épreuve de force avec les nationalistes. Dès lors, des activistes mettent en place de nouvelles formes d'action : le boycott des produits anglais et des écoles anglaises. Cependant, ce mouvement de contestation mené par une élite hindoue suscite une hostilité grandissante chez certains Musulmans qui créent en 1906 la Ligue musulmane panindienne. Cette division constitue le premier pas vers le conflit opposant Hindous et Musulmans qui amènera à la partition de l'Inde et du Pakistan.

A l'issue de la première Guerre Mondiale, le pays connaît une grande agitation et les manifestations antibritanniques se font de plus en plus nombreuses. Gandhi, qui rentrait alors

d'un séjour de vingt-cinq ans en Afrique du Sud, commence à mobiliser des groupes d'origine paysanne ou ouvrière et se fait ainsi connaître en tant que leader. Il fait adopter par le Congrès un mouvement de non-coopération en 1920 et demande le boycott des écoles et des tribunaux anglais, puis des tissus importés. Des mouvements de révolte contre le pouvoir royal se soldant en bains de sang, Gandhi choisit de mettre l'accent dans son programme sur le principe de non violence (*ahimsa*) en prônant un respect absolu de la vie inspiré du jainisme. En 1930, il déclenche un mouvement de désobéissance civile durant lequel il effectue dans le Gujérat la « marche du sel » pour réclamer la suppression de l'impôt et la fin du monopole gouvernemental sur le sel indien. C'est à cette période que se déclenchent les premiers troubles intercommunautaires entre Hindous et Musulmans. Les nationalismes hindous et musulmans se renforcent alors, chacun comprenant des tendances plus ou moins radicales. Jinnah, président de la ligue musulmane en 1936, soutient l'idée de la création d'un Etat séparé pour les Musulmans. Ce nationalisme séparatiste s'appuie sur l'idée que les Musulmans, étant en infériorité numérique, risquent de subir les choix de la majorité hindoue dans un futur régime démocratique. Au sein de ce mouvement, se développe alors la conception selon laquelle l'Inde est composée de deux nations distinctes : la nation musulmane et la nation hindoue.

Dans ce contexte de tensions entre communautés religieuses, la revendication pour l'indépendance s'intensifie avec la seconde Guerre Mondiale. Pendant longtemps, les négociations entre Britanniques et Indiens en faveur d'un accord politique échouent, à cause notamment de l'intransigeance de Churchill vis-à-vis du nationalisme indien. Puis, avec l'arrivée de nouveau et dernier vice-roi, Lord Mountbatten, en 1947, le transfert de souveraineté entre la couronne britannique et l'Inde s'organise enfin. Le vice-roi est convaincu que la partition est inévitable et fixe la date du transfert au 15 Août. C'est dans la nuit du 14 au 15 Août 1947 que le Pakistan et l'Union Indienne deviennent des dominions indépendants, tout en restant membres du Commonwealth (Boivin, 1996 : 91).

2.6. L'Inde indépendante

La partition politique divise le pays constitué par l'Empire britannique en deux Etats : le Pakistan, Occidental et Oriental (devenu ensuite le Bangladesh), et l'Inde. Les frontières sont établies par les Britanniques selon des zones de densité musulmane et hindoue. Cette division du territoire et du peuple basée sur l'identité religieuse est à l'origine d'un véritable

traumatisme dans la société indienne. Butalia, chercheuse indienne ayant mené des entretiens avec des personnes ayant vécu la Partition, parle de « *l'une des plus grandes convulsions de l'histoire* » (Butalia, 2002 : 9). Outre les douze millions de personnes déplacées et plus d'un million de morts, elle mentionne des milliers de femmes violées, de familles séparées. Les transferts massifs de populations donnent lieu à des massacres et des violences généralisées.

Au sein même de l'Union indienne, les nouveaux dirigeants du parti du Congrès se trouvent confrontés aux problèmes posés par les diversités sociale, religieuse, linguistique et politique que les décolonisateurs avaient ignorées. Il faut d'abord trouver à l'Etat une unité au sein d'une carte politique simplifiée qui englobe les anciens Etats princiers. De 1947 à 1956, le découpage des Etats ne correspond que très imparfaitement à des régions linguistiques. Après des années de revendications régionalistes, les frontières sont redessinées en 1956 sur la base de grandes divisions linguistiques grâce au *States Reorganization Act*. A cette même période, les comptoirs français sont intégrés à l'Union en tant que territoires à la suite de la signature d'un traité avec la France.

En ce qui concerne l'élaboration de la Constitution indienne, de longues négociations ont été menées afin que soient respectés les intérêts des différentes communautés. Il fallut presque trois ans pour rédiger la constitution la plus longue du monde composée de 395 articles. Entrée en vigueur le 26 janvier 1950, celle-ci donne à l'Inde un régime parlementaire de type britannique mais dont le fonctionnement se caractérise par un système fédéral. Selon la Constitution, l'Inde devient alors un « *Etat souverain, laïque, démocratique et socialiste* »¹ (ce qui peut s'entendre comme une volonté d'abolir le système des castes) dans lequel tous les citoyens sont égaux devant la loi, « *sans distinction de religion, de race, de sexe, de caste ou de lieu de naissance* ».

Les années qui suivent l'Indépendance sont marquées par la gouvernance de Nehru (jusqu'au début des années 1960), puis de sa fille Indira Gandhi et enfin de son petit-fils, Rajiv Gandhi. Cette période sera marquée par d'importantes réformes à la fois économiques, agricoles et industrielles et verra l'Inde se positionner sur la scène internationale comme le leader du « non-alignement ». Après des décennies de domination de la scène politique par le parti du Congrès, celui-ci est mis en échec aux élections législatives de 1996 et doit céder le pouvoir au parti nationaliste hindou BJP, puis à une coalition nommée United Front (UF). Les

¹ Voir le préambule de la Constitution indienne, en annexe 1.

années 1990 marquent ainsi la montée du nationalisme hindou qui accède alors au pouvoir dans les régions et au sommet de l'Etat.

3. Traits politiques, économiques et sociaux d'une Inde actuelle traversée par des tensions

Le territoire de l'Inde a connu des influences variées qui ont donné lieu à des constructions politiques successives diversifiées. Ces nombreuses influences sont à l'origine de mélanges de populations importants et de nombreux métissages culturels. L'Etat indien actuel, dans sa tentative d'unification politique, est le produit de cet héritage culturel complexe qu'il lui faut gérer. Je propose donc maintenant d'examiner le fonctionnement de l'Inde sous ses aspects politiques, économiques et culturels afin d'explorer les tensions qui se révèlent entre unification et morcellement, entre volonté de centralisation du pouvoir et dynamiques centrifuges.

3.1. Un découpage politique lourd d'enjeux identitaires

L'Inde contemporaine est l'une des entités politiques les plus vastes au monde. L'Etat indien occupe une surface qui s'apparente presque à celle d'un continent, ce qui explique son appellation courante de « sous-continent ». L'unité de cet ensemble géopolitique dont les frontières sont héritées de l'Indépendance est régulièrement confrontée à des dissensions qui prennent racine dans le passé.

L'organisation territoriale actuelle de l'Union indienne s'est opérée en plusieurs étapes. Outre la partition, la réorganisation des Etats sur des bases linguistiques et l'intégration des territoires portugais et français, des revendications prenant naissance à l'intérieur du pays ont suscité plusieurs réaménagements successifs. Ainsi, à partir de 1963, les revendications de nombreuses minorités aboutissent à la fragmentation du Nord-est en sept Etats distincts. Du côté Nord-ouest, la création de l'Haryana permet à la population sikhe de devenir majoritaire dans un Etat du Punjab qui est désormais plus réduit. En 2000, trois nouveaux Etats sont également créés dans le Nord et le Centre du pays afin répondre aux demandes de populations tribales et montagnardes (Cadène, 2008 : 19).

L'Union indienne se compose aujourd'hui de 28 Etats et 6 territoires, auxquels il faut ajouter l'Etat de Delhi qui possède un statut intermédiaire. Son fonctionnement est de type

fédéral, bien que le gouvernement de l'Union garde la main mise sur les domaines de la défense, de la politique étrangère, des finances et de l'économie. En outre, le pouvoir central dispose de la possibilité d'invoquer des mesures d'exception, tant à l'échelle d'un Etat que du pays tout entier. L'usage parfois excessif de ce dispositif exceptionnel fait l'objet de tensions régulières entre les Etats de l'Union et le Centre (Marius-Gnanou, 1997 : 101).

Dans ce système fédéral démocratique, l'organisation des pouvoirs est strictement hiérarchisée entre le Centre et les Etats. Le tableau suivant présente une taxinomie des différents centres décisionnels de l'Union indienne :

Pouvoir central	
Président de l'Inde	Elu par un collège électoral, nomme le Premier ministre (leader parlementaire du parti majoritaire).
Premier ministre	Responsable devant le Parlement.
Parlement de l'Union	Composé d'une Chambre de Peuple (<i>Lok Sabha</i>) élue au suffrage universel et d'une Chambre des Etats (<i>Rajya Sabha</i>), élue par les Assemblées des Etats.
Etats de l'Union	
Gouverneur	Nommé par le Président, responsable devant l'assemblée législative, nomme le <i>chief minister</i> .
<i>Chief minister</i> (Ministre en chef)	Responsable devant l'assemblée législative, dirige les affaires de l'Etat.
Assemblée législative	Elue au suffrage universel.
Villes	
<i>Municipal Corporation</i> (Conseil)	Elu au suffrage universel. Elit un maire.
Collectivités locales	
<i>Panchayat</i> (Conseil)	A chaque niveau : district, <i>block</i> (groupe de villages), village. Elu au suffrage universel.

Fig. 8 L'organisation des pouvoirs à l'échelle nationale et locale (d'après Marius-Gnanou, 1997 : 104)

La répartition des pouvoirs au sein des Etats est calquée sur celle qui régit le pouvoir central. Un gouverneur représente le président de l'Union qui désigne le « *chief minister* », correspondant au Premier ministre au niveau de l'Etat, au sein du parti majoritaire de l'Assemblée de l'Etat, elle-même élue au suffrage universel. Ainsi le *chief minister*, à l'image du Premier ministre, constitue son cabinet et dirige les Affaires de l'Etat aussi longtemps que l'Assemblée lui accorde sa confiance.

Face au pouvoir centralisé exercé au niveau de l'Union, les Etats ont des prérogatives qui sont strictement définies par la Constitution et incluent notamment la santé publique, les services publics, l'enseignement, l'agriculture et l'eau et la fiscalité locale. Malgré cette

répartition claire des domaines d'action, Marius-Gnanou constate que le Centre « *s'arroge l'essentiel des pouvoirs politiques et économiques* » et qu'il « *utilise tous les moyens de pression possibles pour augmenter ses ressources (...), réorienter ou sanctionner l'action des Etats* » (Marius-Gnanou, 1997 : 105). Ces tentatives de contrôle de la gestion locale par le pouvoir central révèlent l'équilibre parfois fragile du fédéralisme indien. Pour faire face à une centralisation excessive, de nombreux politiciens ont aujourd'hui le souci de revendiquer l'identité régionale de leur Etat.

Ces tensions qui se font jour entre les Etats et le Centre, ainsi qu'entre les Etats eux-mêmes, se sont par ailleurs accentuées ces dernières décennies avec la croissance économique et les fortes inégalités de développement que celle-ci a engendré entre les différentes régions constituant le territoire national.

3.2. Une situation économique marquée par de fortes inégalités

Au moment de l'Indépendance, deux visions distinctes de l'économie s'opposaient : l'approche gandhienne et l'approche « modernisatrice » de Nehru. Tandis que Gandhi militait pour une limitation volontaire des besoins et un meilleur équilibre entre l'homme et la nature, l'école modernisatrice souhaitait créer un « bond en avant » s'appuyant sur la consommation de biens. C'est cette dernière perspective qui a été retenue car « *son "scientisme" est apparu comme plus compatible avec les priorités idéologiques qu'impliquaient la construction d'un Etat-nation post-colonial* » (Chakravarty, 1994 : 23). Dès lors, les dirigeants indiens ont mis en œuvre une économie mixte évoluant vers un modèle socialiste, basée sur le principe de plans quinquennaux, afin de poursuivre leur objectif de développement du pays. Nehru, le jour de l'Indépendance, fixait au pays l'objectif suivant : « *ending of poverty and ignorance and disease and inequality of opportunity* »¹. Plus de soixante ans plus tard, ces objectifs sont loin d'être atteints et les inégalités persistent.

Dans son ouvrage, *La planification du développement. L'expérience indienne* (1994), l'économiste Chakravarty propose une analyse *a posteriori* de la planification indienne qu'il a lui-même contribué à mettre en place en tant que membre de la Commission du Plan pendant six ans. Il explique le choix d'une stratégie de planification par la volonté de surmonter ce qui

¹ Trad. pers. : « la fin de la pauvreté, de l'ignorance, de la maladie et de l'inégalité des chances », discours prononcé par Jawaharlal Nehru le 14 août 1947, jour de l'Indépendance de l'Inde.

était considéré comme l'obstacle principal au processus de croissance : la pénurie de capitaux par rapport à la disponibilité de main d'œuvre. S'il estime que la planification a permis de générer un ample mouvement de croissance, il reconnaît également qu'elle a laissé de côté toute une partie de la population. Ainsi en 1984, dans les derniers temps de la planification, le *National Survey sample* révélait que 40,4 % de la population rurale vivait encore en dessous du seuil de pauvreté, alors que le chiffre correspondant était de 28,1 % dans les zones urbaines (Chakravarty, 1994 : 122).

Sur le plan agricole, la « révolution verte » initiée par le gouvernement à partir des années 1960 a permis à l'Inde d'accroître son rendement par hectare et ainsi de répondre à l'immense demande alimentaire intérieure. Cette politique agricole, basée sur l'utilisation de nouvelles semences à haut rendement et sur un effort marqué en matière d'irrigation et de fertilisation a été accompagnée d'une politique de crédit subventionné aux producteurs. Alors qu'en 1951, seulement 17 % des terres cultivées étaient irriguées, 41 % des terres bénéficient d'une irrigation par canaux, par réservoirs ou par puits en 2000 (Cadène : 2008 : 43). Les nombreuses réformes agraires effectuées ont nécessité un fort investissement étatique et la création d'institutions nouvelles chargées du développement. Ces réformes importantes ont permis l'émergence d'une classe de petits paysans propriétaires, tout en remettant en cause, dans de nombreux villages, certaines traditions de gestion collective des ressources. Ce développement important de la production agricole, qui a permis à l'Inde d'atteindre l'autosuffisance alimentaire, ne s'est pourtant pas effectué sans heurts puisqu'il a conduit à la création d'inégalités sociales et spatiales plus importantes encore que celles qui existaient auparavant.

Si cette politique agricole et économique n'a pas réussi à éradiquer les inégalités, le tournant libéral entamé dans les années 80 a contribué à creuser davantage les écarts au sein de la population. La politique de libéralisation menée a favorisé l'émergence d'une *indian middle class*. Cette classe sociale qualifiée de « moyenne » correspond, dans les faits, à une classe supérieure qui se définit par son niveau de revenus, sa profession, mais aussi par son éducation (la plupart du temps anglophone) et son mode de consommation occidentalisé (Saglio-Yatzimirsky, 2002 : 101). L'essor de la classe moyenne urbaine offre, en effet, un marché de consommateurs intérieur important pour le système productif indien. Mais l'aisance de cette nouvelle classe moyenne contraste grandement avec la pauvreté que connaissent aujourd'hui de nombreux habitants des zones rurales. Ainsi, bien que la

mondialisation ait atteint les grandes métropoles indiennes, la majorité de la population vit encore aujourd'hui au rythme des activités rurales et n'en subit que très peu les conséquences.

L'Inde qui entame le XXI^e siècle est donc une Inde à la fois forte et fragile. Le pays est aujourd'hui une puissance nucléaire qui joue un rôle incontournable sur la scène internationale. Il a su développer une nouvelle industrie informatique en plein essor et exporte son savoir-faire dans le monde entier. Sa démographie considérable, plus d'un milliard de personnes, soit près d'un sixième de la population mondiale, est à la fois un atout et un handicap. Elle lui donne un potentiel humain énorme, tout en complexifiant toute tentative de répartition équitable des richesses. Depuis les trois dernières décennies, l'Inde est entrée dans une période de transition économique qui est responsable d'une mutation sociale importante. Les différentes composantes de la société indienne sont entrées de manière très inégale dans l'ère de la mondialisation. La mutation sociale engendrée par ce nouveau phénomène déstabilise les fondements traditionnels de la société qui sont amenés à se redéfinir, se repositionner afin de structurer la société de demain.

3.3. Une société indienne entre tradition et modernité

La période charnière que l'Inde traverse actuellement bouscule des repères culturels ancrés dans une histoire plurimillénaire. L'Inde traditionnelle telle qu'elle a été découverte à travers le regard des premiers explorateurs occidentaux n'est plus l'Inde d'aujourd'hui, en passe de devenir l'une des premières puissances économiques mondiales avec la Chine. Les structures sociales sont ainsi traversées par des tensions qui sont particulièrement révélatrices du « grand écart » qu'opère la société indienne entre tradition et modernité. Je me propose d'examiner trois grands secteurs sociaux que sont la religion, la structure sociale des castes et l'éducation afin de repérer les stagnations, évolutions ou révolutions qui les habitent.

3.3.1. Les religions

L'Inde est une république laïque depuis 1950. Contrairement au Pakistan qui s'est construit sur une base religieuse et se revendique comme un Etat musulman, l'Inde a inscrit la laïcité au cœur de ses institutions. La Constitution indienne garantit ainsi la liberté de croyance à tous les citoyens et l'Etat se doit de protéger les minorités religieuses. Au sein de cet espace laïc, malgré la place occupée par les sciences et les techniques dans la société

contemporaine, et malgré l'essor des idéologies matérialistes engendré par la libéralisation, le sentiment religieux reste profondément ancré chez les Indiens. Les religions sont souvent pratiquées avec beaucoup de ferveur et les rites occupent une place importante dans la vie quotidienne.

Le recensement de 2001 (*Census of India*) donne un aperçu de la répartition des religions au sein de la société indienne du début du millénaire. La population se répartit ainsi en 827,6 millions d'Hindous, 138,2 millions de Musulmans, 24,1 millions de Chrétiens, 19,2 millions de Sikhs, 16,9 millions de Bouddhistes, 4,2 millions de Jains et 6,6 millions de personnes catégorisées comme « autres »¹. Cette répartition est illustrée dans le tableau suivant :

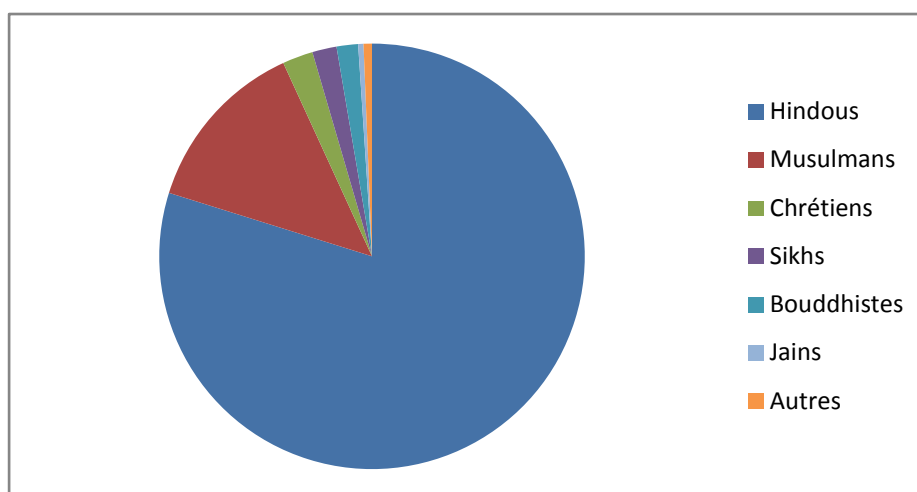


Fig. 9 Répartition des appartenances religieuses en Inde en 2001

Même si toutes les grandes religions sont présentes en Inde, on constate que l'hindouisme est, de loin, la religion la plus répandue. Ceci explique le fait que les pratiques religieuses hindoues imprègnent fortement le mode de vie et la société indienne en général (Marius-Gnanou, 1997 : 141). Religion polythéiste, l'hindouisme se caractérise par une grande diversité interne. Né de l'intégration des cultes indigènes et du védisme, il n'a d'unité ni par son organisation, ni même par ses valeurs et pratiques. Il comprend des centaines de divinités qui ne sont pas vénérées par tous. Chaque communauté, chaque individu possède ainsi sa divinité favorite, tandis que chaque divinité possède son propre temple. Selon l'hindouisme orthodoxe, le panthéon hindou est dominé par les trois dieux principaux constituant la *Trimurti* : Shiva, Vishnu et Brahma. Ces mêmes dieux peuvent apparaître dans la littérature et

¹ L'athéisme est présent dans la catégorie « autres » au même titre que certaines religions minoritaires. Il se révèle être une position d'exception dans le paysage religieux indien.

dans les temples sous des formes et des noms différents. Shiva et Vishnu sont les plus vénérés et divisent l'essentiel de la population en deux groupes : shivaïtes et visnouïtes. Mais l'hindouisme populaire regroupe quantité de dieux qui ne sont pas tous répertoriés dans les textes religieux, telles de nombreuses divinités de village qui tirent leur origine de civilisations pré-aryennes.

En dehors de l'hindouisme, les religions présentes en Inde sont réparties de façon plutôt inégale selon les aires géographiques. L'islam¹ est la religion majoritaire dans le Cachemire et dans quelques districts du Nord-est. Il est présent également sur d'autres territoires tels que la plaine indogangétique, en Assam, à l'est du Bangladesh ou au Gujarat, près de la frontière pakistanaise. Les Chrétiens, aux deux tiers catholiques, sont surtout nombreux dans les Etats du Nord-est où des populations tribales ont été converties par des missionnaires à l'époque coloniale. Il existe également une forte minorité chrétienne dans l'Etat du Kerala à la suite de la fondation d'une église syrienne attribuée à l'apôtre Thomas. De son côté, le sikhisme qui est issu d'un syncrétisme de l'hindouisme et de l'islam est concentré au Punjab, où se situe le temple d'or d'Amritsar, le principal lieu saint de cette religion fondée à la fin du XV^e siècle. En ce qui concerne le bouddhisme, bien qu'ayant pris naissance en Inde, il n'est aujourd'hui présent que dans l'espace himalayen, à la frontière de la Chine. Le jaïnisme, religion proche de l'hindouisme et fondée au VI^e siècle avant J.C., joue un rôle important dans les Etats du Gujarat et du Rajasthan. Quant au zoroastrisme, ou culte parsi, issu de l'Iran préislamique, il occupe une place très minoritaire dans les religions pratiquées en Inde. Il est présent majoritairement dans la ville de Mumbai. Enfin, il ne faut pas oublier qu'il existe dans plusieurs territoires de l'Inde un certain nombre de religions animistes qui sont encore pratiquées par des populations tribales.

La dimension religieuse de la vie sociale indienne se trouve indéniablement associée à une pratique de type traditionnel. Ainsi d'importants rites marquent les grands événements de la vie de l'individu (la naissance, les premières années, le mariage et la mort) tout comme les fêtes religieuses rythment le calendrier. Si la fréquence ou la modalité des pratiques ont été quelque peu affectées par les contraintes de la vie moderne, celles-ci jouent encore un rôle primordial dans le quotidien de la majorité des personnes vivant en Inde.

¹ Les Musulmans d'Inde sont à plus de 90 % de confession sunnite.

3.3.2. Le système de castes

En association avec la religion hindoue, l'une des principales spécificités de la société indienne est sa segmentation en catégories à la fois religieuses et socioprofessionnelles désignées sous la notion de « castes ». Bien que la discrimination selon la caste soit officiellement abolie depuis l'Indépendance, le système de castes marque encore en profondeur l'*habitus* social indien. Cette structure sociale tout à fait particulière ayant donné lieu à une littérature abondante en sociologie et en anthropologie, je me contenterai ici d'en énoncer les grandes lignes.

Les castes se présentent sous la forme d'une hiérarchie à plusieurs niveaux qui correspond à une échelle de pureté des individus. Le premier aspect de cette hiérarchie est celui des *varna*, telles qu'elles sont décrites par les textes védiques. L'appellation « *varna* » peut être traduite en français par le terme « ordre » tel qu'il est utilisé pour décrire la société française de l'Ancien Régime. Ainsi les trois *varna* sont celles des *Brahmanes*, l'ordre des prêtres, celles des *Kshatriya*, les princes et les soldats, et celle des *Vaishya*, les commerçants et producteurs. Ces trois groupes, considérés comme supérieurs¹, ne représentent en fait qu'une petite partie de la population hindoue, c'est-à-dire respectivement 6,4 %, 3,7 % et 2,7 % lors du dernier recensement qui les décomptait en 1931 (Landy, 2002 : 18). En deçà de ces groupes se trouve le large groupe des *Shudra*, les serviteurs, qui englobe plus de la moitié de la population indienne et notamment les travailleurs agricoles. Il existe enfin un groupe « hors *varna* », qui correspondent aux populations « hors-castes », connues par de nombreux lecteurs français sous le nom d'« Intouchables »².

Au-delà de cette hiérarchie théorique instaurée par les textes védiques, il existe une seconde hiérarchie fondée sur l'opposition pur/impur. La notion de pureté occupe ainsi une place centrale dans la perception idéologique de ce système. Cette seconde division a pour résultat l'existence de quelques 3 000 *jati*, correspondant à des sous-ensembles des *varna*. Ces groupes ont pour caractéristique d'être hiérarchisés, historiquement basés sur une catégorie

¹ Seuls les Hindous appartenant à l'une de ces trois *varna* sont autorisés à apprendre les Védas, textes sacrés hindous considérés comme sources de révélation. Les autres sont privés de l'accès aux textes fondamentaux régissant la vie spirituelle hindoue.

² Au terme « Intouchable », fréquemment utilisé en France, je préférerais utiliser dans cet écrit celui de « hors caste » correspondant au terme anglais *outcaste* utilisé en Inde depuis l'abolition de l'intouchabilité par la Constitution indienne. Aujourd'hui sont également utilisés en Inde les termes de *dalit*, qui signifie « opprimé » et est utilisé par certains militants pour les droits des « hors castes », et celui de *Scheduled Castes* ou S.C., qui peut se traduire en français par l'expression « castes répertoriées » et fait l'objet d'un usage généralisé dans l'administration.

professionnelle, endogames, héréditaires et localisés régionalement (Landy, 2002 : 20). L'ancrage régional de ces groupes-castes fait qu'il n'existe pas de hiérarchie panindienne qui puisse classer sur une échelle unique toutes les castes du pays.

Cette double segmentation sociale fait preuve d'une rigidité certaine, même si le degré hiérarchique des castes peut parfois être fluctuant. Celui-ci peut en effet varier selon les régions, les époques et selon la conjoncture économique, favorisant tel ou tel groupe social. La caste est traditionnellement associée à un métier ou à une tâche rituelle précise. Marius-Gnanou (1997 : 165) cite l'exemple de la caste « *Dhobi* » que l'on retrouve dans toute l'Inde et qui signifie « blanchisseur ». Si tous les membres de cette caste ne lavent pas le linge, en revanche seuls les membres de cette caste exercent cette fonction en Inde. Pendant des siècles, les castes ont empêché toute chance de promotion sociale des individus. La spécialisation professionnelle a aujourd'hui tendance à disparaître avec l'exode rural et l'évolution économique du pays. L'appartenance à une caste ne prédétermine plus nécessairement l'appartenance à une classe sociale, même s'il reste une certaine corrélation entre le statut socioreligieux et le rang socioéconomique. La conscience de l'existence des castes tend même à s'effacer aujourd'hui chez la classe moyenne. Pourtant, ce système a toujours des incidences sur les plus infimes détails de la vie quotidienne (parfois sur le lieu d'habitation, les fréquentations, les pratiques alimentaires, les rites de purification, le choix du conjoint, *etc.*). C'est pourquoi Menon et Nigam parlent des castes comme d'un phénomène « *récalcitrant* »¹ (Menon, Nigam, 2007 : 15).

Pour pallier ces inégalités structurelles, le gouvernement indien a mis en place une politique de discrimination positive visant à réserver un certain nombre de postes de fonctionnaires aux personnes considérées comme « hors castes ». Des quotas favorisant les basses castes existaient déjà dans les Provinces britanniques et dans certains Etats princiers, et l'Inde indépendante a repris l'idée. Au niveau fédéral, les Aborigènes (*Scheduled Tribes*) bénéficient d'un quota de 7 %, les « hors-castes » (*Scheduled Castes*) d'un quota de 15 % et les « basses castes non hors-castes » (*Other Backward Classes*) de 27 %. Au sein de chaque Etat, les quotas peuvent varier selon les choix politiques. Ainsi au Tamil Nadu, le total des *reservations* pour castes et tribus atteignait les 69 % en 2002 (Landy, 2002 : 38). L'instauration de ces quotas fait l'objet de nombreuses critiques au sein de la population car

¹ Leur ouvrage *Power and contestation, India since 1989* consacre un chapitre entier à ce qu'ils nomment "the recalcitrance of caste".

elles réduisent le rôle du mérite dans l'accès à l'emploi. Un paradoxe apparaît donc récemment dans la société indienne : alors que jusque-là, chaque caste tentait de revendiquer un statut supérieur à celui qui lui était reconnu, certains groupes proclament maintenant un statut inférieur afin de bénéficier des mesures avantageuses réservées aux basses castes.

On voit bien que le phénomène des castes est un phénomène social complexe, intimement lié à la question religieuse, qui reste particulièrement difficile à appréhender pour un Occidental. Bien que fortement ancré dans la tradition, ce système a été critiqué et bousculé tant de fois depuis l'Indépendance qu'il est difficile d'établir aujourd'hui avec certitude ce qu'il en reste dans la société indienne. Nous concluons donc en constatant (en laissant parler les minorités) avec Menon et Nigam (2007 : 21) que le discours politique du mouvement *Dalit* est marqué par une certaine forme d'ambivalence par rapport à la modernité. D'un côté, les partisans de la cause des hors-castes démontrent une véritable foi en la modernité en raison des nombreuses possibilités d'émancipation que les institutions modernes ont su créer. Mais de l'autre, ils sont extrêmement réticents face aux discours dominants sur la modernité en Inde, qu'ils perçoivent comme issus des castes supérieures et garant de la pérennité de la main mise sur le pouvoir de ces castes sur les institutions modernes.

3.3.3. L'éducation

Sous l'effet de la modernité, et plus précisément depuis l'Indépendance, le domaine de l'éducation a connu lui aussi des évolutions notables. Dans la Constitution indienne de 1950, L'Etat s'engageait à garantir le droit à l'éducation et au travail pour tous (art. 41). Si de grands progrès ont été accomplis en matière d'éducation (le taux d'alphabétisation a plus que triplé), les indicateurs en matière d'éducation montrent que des efforts importants restent encore à faire.

	1951	1961	1971	1981	1991	2001	2011
Population (en millions)	361	439	548	683	846	1 027	1210
Taux d'alphabétisation chez les femmes (en %)	9	15	22	30	39	54	65
Taux d'alphabétisation chez les hommes (en %)	27	40	46	56	64	76	82
Taux d'alphabétisation global (en %)	18	28	34	43	52	65	74

Fig. 10 Evolution des taux d'alphabétisation chez la population âgée de plus de 5 ans (d'après Saglio-Yatzimirsky, Marius-Gnanou, 2002 : 107 et *Census of India 2011*)

D'après les chiffres du recensement de 2011, le taux d'alphabétisation s'élève aujourd'hui à 74 % chez l'ensemble de la population de plus de 5 ans, tandis qu'il n'est que de 65 % chez les femmes. La question de l'éducation en Inde est donc encore aujourd'hui fortement sexuée. Le modèle traditionnel du mariage, selon lequel la femme doit épouser un homme plus éduqué qu'elle et la pratique de la dot permettent en partie d'éclairer ce phénomène. Les familles rurales ont ainsi tendance à moins investir dans l'éducation des filles, puisque la jeune fille une fois mariée quitte sa famille pour rejoindre celle de son époux (Saglio-Yatzimirsky, Marius-Gnanou, 2002 : 110).

L'inégalité liée au sexe coexiste avec d'autres inégalités liées à des facteurs tels que l'âge, la classe sociale ainsi que le niveau d'urbanisation, puisqu'il existe un retard important des zones rurales par rapport aux zones urbaines. On peut également observer que le niveau moyen d'alphabétisation de la population indienne reste relativement faible (inférieur à celui de la Chine et du Sri Lanka voisins). Aujourd'hui de nombreux enfants n'ont toujours pas accès à l'éducation primaire. Le travail des enfants est l'une des raisons qui participent à ce constat. Bien qu'il soit interdit par la législation indienne, il reste très important en raison des difficultés économiques de nombreuses familles et de l'absence de protection sociale.

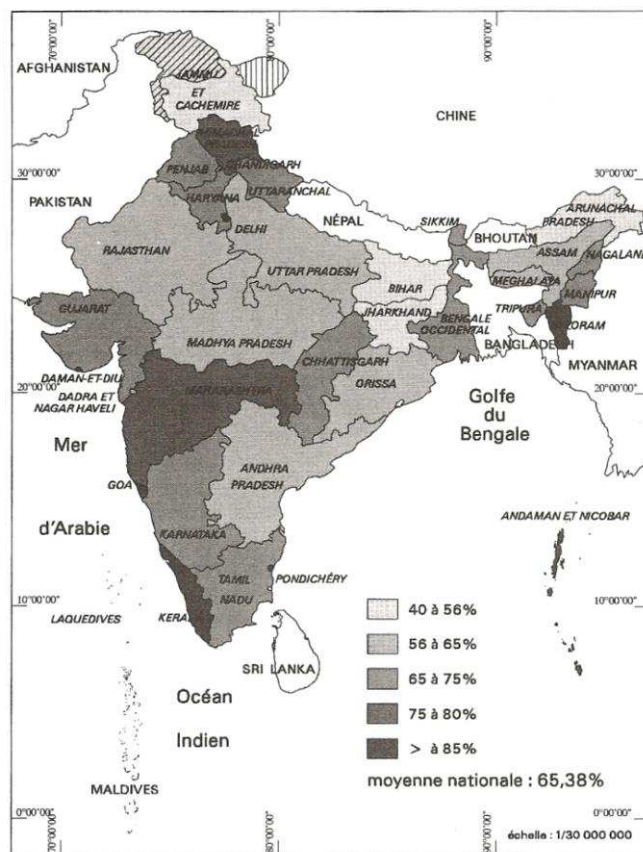


Fig.11 Taux d'alphabétisation par Etat en 2001
(Saglio-Yatzimirsky, Marius-Gnanou, 2002 : 109)

A ces facteurs d'inégalité relevés dans l'accès à l'éducation, s'ajoutent de fortes disparités régionales, illustrées par la carte ci-dessus. Comme le montrent les chiffres de 2001, dont les tendances persistent aujourd'hui, la scolarisation varie grandement à l'intérieur du pays selon les régions concernées. Tandis que les Etats hindiphones du Nord de l'Inde connaissent un taux d'alphabétisation très faible (61 % pour le Rajasthan, 64 % pour le Madhya Pradesh, 57 % pour l'Uttar Pradesh et 48 % pour le Bihar en 2001), certains Etats du Nord, de l'Est et du Sud connaissent une situation bien plus favorable. Le cas du Kerala, à la pointe Sud-ouest, est à ce titre tout à fait exemplaire avec un taux de 91 % en 2001 et l'écart le plus faible existant entre l'alphabétisation des hommes et des femmes.

Le Tamil Nadu, au Sud-est, se trouve au dessus de la moyenne nationale avec un taux d'alphabétisation atteignant les 73 %, dont 82 % pour les hommes et 64 % pour les femmes (*Census of India 2001*). Dans cet Etat, des efforts particuliers ont été réalisés puisqu'il s'agit du seul Etat à avoir adopté une loi sur la scolarisation obligatoire des enfants pour lutter contre l'abandon dans le primaire. Cette politique volontariste est accompagnée d'une distribution de déjeuners à l'école pour 80 % des écoliers et de la distribution gratuite de livres scolaires pour 70 % (Saglio-Yatzimirsky, Marius-Gnanou, 2002 : 114). Face aux inégalités qui traversent le secteur de l'éducation, on constate que les efforts de développement actuels s'orientent dans deux directions. Ils tendent à la fois vers une tentative de réduction des inégalités sociales (entre classes sociales, mais aussi entre castes, entre hommes et femmes, entre citadins et ruraux) et vers une meilleure intégration territoriale qui permettrait de rétablir l'équilibre entre les Etats.

Ce bref panorama de la société indienne, avec ses structures religieuses, sociales et ses enjeux éducatifs, montre à quel point celle-ci est segmentée et tiraillée par des inégalités créatrices de tensions. Ce constat s'ajoute à celui de l'hétérogénéité géographique du territoire et de la diversité des influences historiques qui l'ont traversé. Ces multiples traits sont autant de facteurs de division potentiels pour un Etat aussi vaste que celui de l'Union indienne. Pourtant, après le traumatisme laissé par la Partition avec le Pakistan et ses conséquences tragiques, les élites indiennes tiennent à préserver l'unité d'une nation indienne en dépit de ses fragilités.

4. La nation indienne fruit de cet héritage historique

Qu'est-ce qui constitue la nation indienne aujourd'hui ? Qu'est-ce qui relie entre eux des individus au sein d'un tissu social commun et complexe ? A la lumière du passé historique précédemment présenté, quelques traits permettent de caractériser la nation indienne contemporaine.

4.1. Les séquelles de la colonisation

Parmi les différentes occupations d'origine étrangère qui ont marqué la société indienne actuelle, celle qui aura laissé le plus de traces est certainement la colonisation britannique. Au sortir de la colonisation, à partir de la fin des années 40, l'Inde s'est lancée dans un long processus de construction d'une nouvelle identité d'Etat indépendant. Pour cela, il lui a fallu trouver un équilibre entre l'acceptation et le rejet d'un héritage britannique lourd d'enjeux politiques, économiques et identitaires. L'Inde en tant qu'entité politique unie s'est donc construite par étapes, entre rupture et continuité, pour aboutir à ce qui est reconnu aujourd'hui comme la plus grande démocratie du monde.

Plus de soixante ans après le départ des Britanniques, l'influence de l'ancien colonisateur est encore bien présente dans le pays. Si elle se traduit, dans ses formes les plus visibles, par la présence de la langue anglaise et d'un système éducatif calqué sur le modèle anglais¹, elle existe également sous des formes beaucoup plus subtiles. Les conséquences de la colonisation ont été étudiées de plusieurs points de vue par divers chercheurs et écrivains. Sans entrer dans le détail de ces études qui nous éloigneraient de notre propos, mentionnons tout de même deux approches, littéraire et psychologique, qui peuvent apporter un éclairage complémentaire sur le fonctionnement de la nation indienne actuelle en relation avec l'épisode colonial.

La première approche est issue conjointement de la critique littéraire et de l'anthropologie et constitue le mouvement des « études postcoloniales » (*postcolonial studies*). Ces études se sont développées tout particulièrement dans les pays marqués par la colonisation britannique et notamment en Inde. Les travaux fondateurs en la matière sont ceux d'Edward W. Said (1978) qui, par son analyse de l'orientalisme, met en évidence le préjugé orientaliste en tant que préjugé colonial. Dans la littérature postcoloniale, on trouve alors une volonté d'inverser

¹ Je reviendrai sur ce point dans la partie consacrée à la présentation du système éducatif p. 230.

le rapport de force entre le noyau et la périphérie, instauré initialement par la domination coloniale. Les auteurs des pays colonisés qui prennent la parole révèlent à leur tour leur propre vision des événements (on utilise alors l'expression « *write back* »). Les écrits de nombreux auteurs indiens¹ ont ainsi permis à une élite intellectuelle indienne de se réapproprier le discours sur l'Inde qui était jusque-là l'apanage des colons. Ils dénoncent les effets négatifs de l'oppression britannique et ses multiples conséquences sociales. Ce mouvement postcolonial fera cependant l'objet de critiques en son sein même portant sur la prédominance de la langue anglaise dans ses productions écrites. La préférence accordée à la langue anglaise au détriment des langues indiennes est dénoncée comme étant une source d'aliénation, replaçant les locuteurs de langues locales en zone périphérique (Montaut, 2010²).

La seconde approche est celle de la psychologie politique et prend forme principalement dans les travaux d'Ashis Nandy. A la suite de Said, Nandy (2007, éd. anglaise 1984) a choisi de traiter la colonisation en étudiant les structures psychologiques que celle-ci a imprimées chez l'individu. Son objet d'étude est la personnalité indienne, la psyché, qu'il étudie en faisant l'hypothèse d'un continuum psychologique existant entre l'individu et la culture. Selon lui, une analyse des effets de la colonisation britannique sur la population indienne met en évidence la présence d'un « *ennemi intime* », présent à l'intérieur même de l'individu dominé. Dans la psyché indienne, Nandy voit la présence d'un ennemi qui ne disparaît pas avec la décolonisation mais qui persiste à travers la « *colonisation des esprits* » (Nandy, 2007 : 30). Cet ennemi intérieur est caractérisé par la disposition d'esprit qui fait que les dominés intériorisent les stéréotypes du discours des dominants et qu'ils acceptent, pour s'opposer à eux, de se placer sur leur terrain. Ainsi « *battre l'Occident à son propre jeu est [devenu] le moyen favori du non-Occidental pour gérer la haine de soi dans le non-Occident modernisé* » (*idem* : 32). La réflexion de Nandy soulève le questionnement nécessaire du rapport de la société indienne à la modernité sur fond de décolonisation.

Ces différentes lectures de la société indienne à travers le prisme de son passé colonial proposent des pistes utiles pour la compréhension du contexte de ma recherche. Elles ont cependant leurs limites. Si elles apportent des éclairages intéressants sur l'héritage douloureux du colonialisme, elles ne doivent pas nous faire oublier que l'Inde d'aujourd'hui est

¹ Voir notamment : Salman Rushdie, Amitav Ghosh, et plus récemment : Kiran Desai, Arundathi Roy, *etc.*

² Conférence d'Annie Montaut intitulée « Traduire un texte qui vient d'une culture qui se voit comme déjà traduite par la vision coloniale », à l'Université Jean Monnet, Saint-Etienne, le 25 mars 2010.

résolument tournée vers l'avenir. Pays émergent ayant une forte croissance économique, l'Inde prend de la distance avec son passé de pays dominé pour se préparer à jouer un rôle prépondérant dans l'économie mondiale du XXI^e siècle. Son rapport au Royaume-Uni, ancienne puissance colonisatrice, risque ainsi de s'en trouver durablement transformé. En effet, une prédiction des économistes du groupe financier Goldman Sachs annonce le dépassement probable du Royaume-Uni par l'Inde qui passera ainsi au rang de cinquième puissance économique mondiale vers le milieu de la prochaine décennie (Menon, Nigam, 2007 : 176). Ces évolutions économiques majeures auront certainement des répercussions sociales importantes et influenceront sur la façon dont la population indienne se perçoit elle-même.

4.2. Le processus de construction de l'Etat-nation : « l'unité dans la diversité »

Après la colonisation, un autre épisode a joué un rôle déterminant dans la constitution de la population indienne en tant que nation. C'est dans la période qui précède et qui suit directement l'Indépendance, qu'a eu lieu la genèse d'une nouvelle entité politique indienne. La création de l'Union indienne est en effet un événement fondateur majeur qui offre un cadre politique à un rassemblement de la population autour d'un projet commun, que l'on peut associer à la construction de la nation indienne.

D'après Menon et Nigam (2007), chercheurs indiens en sciences politiques, les leaders nationalistes indiens avaient à l'époque identifié le modèle européen de constitution de la nation comme un modèle universel. Ceux-ci reprenaient ainsi l'idée qu'un processus d'unification culturelle devait précéder la naissance d'un Etat-nation. Or de nombreuses régions situées sur le territoire de ce que l'on nomme aujourd'hui l'« Inde » ont une histoire qui présente divers degrés d'autonomie par rapport à celle de la construction de l'Etat-nation. Menon et Nigam attribuent à la lutte anti-impérialiste une « *volonté hégémonique* »¹ visant à développer une idée de l'Inde correspondant à une nation homogène possédant une culture partagée. Cette tentative réussie d'unification s'appuyait sur l'emblème nationaliste : “Unity in Diversity”² (Menon, Nigam, 2007 : 135). Ainsi s'est développée :

¹ Dans le texte en version originale, l'expression utilisée est celle d'*hegemonic drive*.

² Trad. pers. : « L'Unité dans la diversité ».

*the idea that all the multiple identities and aspirations in the landmass called India are ultimately merely rivulets flowing into the mainstream of the Indian nation¹.
(ibid.)*

Cette idée – construite par les leaders nationalistes – correspondant à l’existence d’un sentiment national unifié a été mise à l’épreuve à de nombreuses reprises depuis l’Indépendance. Outre les troubles du Cachemire et différents événements liés à des mouvements indépendantistes régionaux, de nombreuses situations révèlent les difficultés liées à la préservation de l’unité de la nation. Les forces centrifuges sont nombreuses et menacent cette unité sur laquelle repose l’idéologie de la nation indienne. Pourtant, l’Inde est parvenue jusqu’ici à rester unie, de même qu’elle est restée une démocratie, malgré les tentations totalitaires qui se sont fait jour sous les gouvernements d’Indira et de Rajiv Gandhi. Elle est également parvenue à rester un Etat laïc en dépit des revendications du nationalisme hindou et les tensions religieuses associées à la partition avec le Pakistan.

La construction de la nation indienne selon un modèle européen fait dire à l’historien Boivin que « *la multiplicité indienne [a été définie] dans le cadre de l’Etat-nation, c’est-à-dire en s’appuyant sur un substrat théorique exogène* » (Boivin, 1996 : 122). Pourtant, il semblerait que ce concept exogène ait pris un sens particulier en étant appliqué à la réalité indienne. Ainsi pour l’historien indien Ravinder, l’Inde est en train de construire un Etat-civilisation plutôt qu’un Etat-nation. Il s’agirait alors d’un cas unique, puisque pour la première fois un Etat chercherait à prendre en compte la diversité multiple de ses populations tout en restant dans un cadre démocratique (Ravinder, 1993, cité par Boivin, 1996 : 123). Sans vouloir ni pouvoir trancher cette question de l’Etat-nation ou de l’Etat-civilisation, deux questions liées plus étroitement à mon objet de recherche peuvent permettre de réfléchir aux tensions ayant accompagné la construction de la nation indienne : celle de la réorganisation linguistique des Etats dans le domaine politique, et celle des manuels scolaires dans le domaine éducatif.

4.2.1. La réorganisation linguistique des Etats

L’un des problèmes ayant cristallisé de nombreuses tensions au sein de la population indienne est la polémique ayant eu lieu autour du découpage géographique des Etats fédérés.

¹ Trad. pers. : « l’idée selon laquelle l’ensemble des multiples identités et aspirations présentes sur le territoire appelé Inde sont comme des rivières se rejoignant dans le fleuve de la nation indienne ».

Le débat est d'autant plus intéressant qu'il témoigne de la force des enjeux identitaires liés aux langues dans ce pays.

La question de la réorganisation des Etats selon des critères linguistiques était soulevée par les leaders du Congrès avant même l'Indépendance. Ceux-ci contestaient le découpage effectué par les Britanniques qui, selon eux, visait à maintenir la population sous la domination du pouvoir colonial. Le rapport du Comité Motilal Nehru énonce ainsi en 1928 le principe selon lequel *l'unité linguistique de la région* doit dicter la réorganisation des Etats. Pourtant, au moment de l'Indépendance, la Commission linguistique des Etats (*Linguistic Provinces Commission*) mise en place par le Congrès en 1948 rejette cette idée sous le prétexte que l'affirmation d'identités linguistiques pourrait compromettre l'unité de la nation indienne. L'un des leaders nationalistes de l'époque, Krishna Menon, déclare à cet effet : *“we will Balkanise India if we further dismember the State instead of creating larger units”*¹ (Noorani, 2002). Cette peur de l'émiettement du pays conduira les dirigeants à durcir leur position sur cette question des frontières.

Ce positionnement est toutefois peu soutenu par la population au sein de laquelle se développent plusieurs mouvements de contestation. L'un d'entre eux porte la revendication d'un Etat de l'Andhra Pradesh qui soit délimité selon l'aire d'utilisation du télougou. Suite à ce mouvement, Menon et Nigam évoquent le fait que : *“other movements for language-based states developed, mobilizing all the passion and emotiveness associated with nationalist sentiments”*² (Menon, Nigam, 2007 : 136). Ce sont ces expressions même de sentiments nationalistes à un niveau inférieur à celui de l'Etat fédéral qui attisent la crainte des responsables politiques nationaux. Mais le soutien des responsables locaux à ces causes régionales fera céder le gouvernement central qui finira par accéder à une partie des revendications populaires. Ainsi le *States Reorganization Act* de 1956 approuvera la création d'Etats basés sur des critères linguistiques. Plus tard, d'autres Etats seront constitués sur la base de revendications similaires. La dernière réforme allant dans ce sens a eu lieu en 2000 et a abouti à la création de l'Uttaranchal, de Chhattisgargh et du Jharkhand.

¹ Trad. pers. : « nous allons balkaniser l'Inde si nous continuons à démembrement l'Etat au lieu de créer des unités plus grandes ».

² Trad. pers. : « d'autres mouvements pour revendiquer des Etats basés sur des critères linguistiques se développèrent, mobilisant toute la passion et l'émotivité associée aux sentiments nationalistes ».

Cette confrontation entre les revendications populaires et la volonté des dirigeants politiques de préserver l'unité de l'Etat-nation illustre les difficultés qui ont accompagné la naissance et les premières années de l'Union indienne. La revendication linguistique est étroitement liée à un besoin de reconnaissance des identités et des cultures multiples qui sont présentes sur le territoire. Mais ces identités sont elles-mêmes perçues par le pouvoir comme un danger pour la cohésion nationale. L'unicité de la nation indienne semble donc reposer sur un subtil équilibre, ce qui explique probablement les efforts menés par les gouvernements successifs pour faire émerger un sentiment d'identité nationale.

4.2.2. La construction de la nation dans les manuels scolaires

Un des moyens retenus pour accompagner la création de ce sentiment national passe par l'institution scolaire et notamment par le choix des contenus à l'intérieur des manuels scolaires. Ainsi Menon et Nigam (2007 : 177) affirment que l'organisme national responsable de la publication des manuels scolaires (pour les établissements affiliés au système éducatif central), le *National Council of Educational Research and Training* (NCERT) a largement orienté les contenus en fonction des politiques gouvernementales. Selon eux, cet organisme a longtemps été influencé directement par les gouvernements au pouvoir. Il semblerait donc que la sélection des contenus d'apprentissage, ne faisant l'objet d'aucun débat pédagogique, reflétait plutôt les idéologies des tenants du pouvoir.

Les représentations de la nation indienne et l'histoire de l'Inde présentées à l'école se sont vues modifiées au fil des changements de gouvernement. Les premières années suivant l'Indépendance ont ainsi vu les idées de Nehru se propager à l'école sous la forme d'un consensus laïc et nationaliste. A l'arrivée du parti hindou au pouvoir, les manuels ont été modifiés pour accorder davantage de place au point de vue hindou, limitant ainsi la reconnaissance des minorités. Plus tard, avec l'avènement du gouvernement UPA¹, davantage d'autonomie fut accordée au nouveau directeur du NCERT qui ouvrit un débat sur les contenus et les méthodes pédagogiques. Tandis que certains enseignants souhaitaient retrouver l'usage des anciens manuels, nombre d'entre eux mirent en évidence leur vétusté et leur inadéquation avec les avancées effectuées dans les différentes disciplines. Ce débat fut l'occasion d'un véritable questionnement pédagogique qui permit de recentrer les contenus

¹ L'*United Progressive Alliance* est une coalition de partis du centre-gauche qui s'est formée à la suite des élections législatives de 2004.

éducatifs sur les besoins de l'apprenant, plutôt que sur l'objectif de construction de la nation (Menon, Nigam, 2007 : 177).

On constate donc qu'en Inde, comme dans de nombreux pays, l'école est un lieu dans lequel s'opère une construction de sentiments d'appartenance nationale. Le phénomène a été d'autant plus fort dans la seconde moitié du XX^e siècle que le pays tentait de structurer de nouveaux repères nationaux au sortir de la colonisation. Comme le rappelle l'historien français Prost :

Personne ne sera surpris du rôle considérable que les Etats [...] accordent à l'histoire dans la création du sentiment national. Il y a là un effet de construction : on ne peut étudier l'enseignement de l'histoire que dans les pays où il existe, et s'il y existe, c'est précisément parce que ces pays lui accordent une efficacité sociale, civique et nationale. (Prost, 2010 : 6)

Ainsi l'école est-elle toujours d'une certaine façon instrumentalisée. On voit cependant que cette instrumentalisation, qui a été justifiée en Inde par le besoin d'unification de la population au sein d'un Etat naissant, a été par la suite contestée par les pédagogues. Les objectifs de pédagogie et de cohésion nationale ont alors été dissociés et l'école a pu, dans une certaine mesure, s'émanciper de son rôle de bâtisseur de la nation.

L'Union Indienne, en tant qu'Etat, et l'Inde, en tant que nation, ont donc tous deux fait l'objet d'une construction qui s'est opérée sur quelques années dans le premier cas, et sur des décennies dans le second. La nation indienne et sa représentation chez les individus sont le produit d'un agencement complexe de faits historiques et de choix humains. Les conceptions nationales qui résultent de ces événements constituent le cadre idéologique dans lequel évolue actuellement la population indienne. Elles participent ainsi au contexte de ma réflexion et de mes enquêtes. La présentation de ce contexte ne saurait cependant s'achever sans la peinture d'une situation qui entre directement en écho avec ma position particulière de chercheur d'origine française : l'état des relations entre l'Inde et la France.

5. L'Inde et la France

Après une présentation synthétique des différentes facettes qui constituent la société indienne, il s'agit maintenant d'aborder la question des relations indo-françaises afin de poser le cadre dans lequel s'effectue ce travail. Si j'ai pu expliquer dans une première partie les conditions de cette recherche qui s'effectue sous la forme d'un partenariat universitaire indo-

français¹, les raisons pour lesquelles il me semble important de replacer ce partenariat dans un contexte plus global sont diverses :

- mon objet de recherche porte en partie sur la langue française et est étudié en milieu indien, il convient donc de dresser les éléments de contexte qui permettent de comprendre la place actuelle de la langue et de la culture française en Inde ;
- les sources théoriques de ce travail sont issues de travaux scientifiques occidentaux et indiens qu'il s'agit de mettre en relation ;
- les liens historiques existant entre l'Inde et la France peuvent jouer un rôle dans les représentations que les chercheurs impliqués dans ce travail (mes directrices et moi-même) ont de l'autre pays, il est donc important de les expliciter.

Quelques évènements significatifs ayant jalonné l'histoire des relations franco-indiennes nous apporteront un éclairage sur les rapports passés et présents liant ces deux pays.

5.1. Colonisateur et colonisé

Les relations entre l'Inde et la France ont débuté dans le cadre de la domination coloniale de l'Occident qui s'étendit du début du XVII^e siècle à la moitié du XX^e. Les premières expéditions françaises en Inde sont réalisées dans la poursuite d'un objectif commercial. Ainsi, après quelques tentatives isolées de marchands de Saint-Malo, de Rouen, de Dieppe, les expéditions en Inde sont regroupées sous l'égide de la Compagnie des Indes fondée par Colbert en 1664. Le nombre de navires français qui se rendent dans l'Océan indien augmente rapidement : la Compagnie envoie six vaisseaux en 1665, puis onze en 1666 (Haudrère, 1995 : 14). C'est alors que les Français commencent à créer des comptoirs permanents sur le territoire de l'Inde actuelle. Leur installation dans la ville qu'ils appelèrent Pondichéry remonte à 1674. A partir de cette date, la présence française en Inde s'établit pour 282 ans. Au fil des années, et à mesure que la rivalité augmente avec les autres pays européens, ce qui n'était qu'une démarche d'échanges commerciaux avec l'Inde devient une recherche de domination territoriale. Bien que cette occupation française ait été rapidement réduite à la possession de cinq territoires (Pondichéry, Mahé, Yanaon, Karikal et Chandernagor), elle ne prend fin qu'en 1956 avec la cession de ces comptoirs à la république indienne en construction.

¹ Voir la mise en place de la cotutelle de thèse p. 11.

Durant ces siècles de domination française sur quelques territoires indiens, plusieurs catégories d'individus français viennent tenter leur chance en Inde. Ainsi se succèdent de nombreux aventuriers en quête de richesse, des voyageurs qui ramènent des récits de leurs découvertes, et plusieurs groupes de religieux ayant le projet d'évangéliser les populations indiennes. Jusque-là, les déplacements de personnes entre la France et l'Inde se révèlent donc toujours unilatéraux, conformément aux enjeux de pouvoir qui régissent les relations entre les deux peuples.

Lorsque la colonisation française prend fin avec la naissance de l'Union Indienne, la population de chacun des territoires a le choix d'opter pour la nationalité française ou la nationalité indienne. Pour la première fois, les Indiens vivant dans ces comptoirs ont la possibilité d'accéder à un statut, la nationalité française, qui les place sur un pied d'égalité avec les personnes qui les ont colonisés. Plusieurs milliers de personnes choisissent ainsi de devenir citoyens français. Cet épisode a instauré un nouveau type de relation entre la France et l'Inde. La domination étatique de la France sur des territoires indiens prend fin. Mais la France compte maintenant une partie de ses compatriotes sur des terres indiennes, localisés principalement dans la ville de Poudouchéry et sa région. Par ailleurs, d'autres liens se sont tissés entre les populations française et indienne à l'extérieur du territoire indien. Suite à de nombreuses migrations, d'importantes populations d'origine indienne se trouvent aujourd'hui en territoire français, essentiellement non-hexagonal, notamment dans l'île de la Réunion, dans les Antilles et le Pacifique.

5.2. Les relations indo-françaises au XXI^e siècle

Selon l'expression de l'historien français Bardot, la nouvelle relation entre l'Inde et la France est encore « *une relation en devenir* » (Bardot, 2010). Les déplacements individuels ou familiaux entre les deux pays restent modestes. Les Indiens installés en France sont relativement peu nombreux, environ 70 000 personnes¹. La plupart sont installés à Paris dans les environs de La Chapelle, où se trouve un quartier surnommé "*little India*". A l'image de ces échanges humains, les relations économiques entre l'Inde et la France restent limitées, malgré le développement récent des relations politiques bilatérales. La France n'est que le 15^{ème} fournisseur de l'Inde et celle-ci n'est que son 11^{ème} client. Les produits échangés sont

¹ Information tirée du site internet de l'Ambassade de l'Inde en France, <http://www.ambinde.fr/indo-french-relations/bilateral-brief>

peu diversifiés : alors que la France vend principalement à l'Inde des avions Airbus et des armes, elle lui achète des articles textiles et des produits chimiques et sidérurgiques (Bardot, 2010). Les entreprises françaises installées en Inde restent peu nombreuses mais incluent des grands noms tel que Saint-Gobain, Lafarge (ciments), l'Oréal, Danone, Accor et Renault. Les relations entre l'Inde et la France n'ont finalement pas de statut privilégié. Elles se diluent de plus en plus dans un cadre européen et depuis l'an 2000, un sommet réunit les dirigeants indiens et européens chaque année.

Au niveau universitaire, une coopération entre les deux pays commence tout juste à voir le jour. En 1996, Boivin (1996 : 3) soulignait dans l'un de ses ouvrages combien les études indiennes étaient peu développées en France. Quelques institutions, En Inde et en France, symbolisent pourtant le lien qui unit les deux pays : L'école française d'Extrême-Orient (dont l'un des centres se situe à Poudouchéry), L'Institut français de Pondichéry et le Centre de sciences humaines de New Delhi sont des établissements français installés en Inde. En France, les principales institutions d'enseignement ouvertes à la question indienne sont localisées à Paris et comprennent, outre plusieurs universités, l'Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO), l'Ecole pratique des hautes études (avec le CEIAS¹), le CERI², *etc.* En dehors des études indiennes proposées par ces centres de recherche renommés, les établissements d'enseignement supérieurs français attirent peu d'étudiants indiens : seulement 1 900 étudiants indiens sont venus en France en 2010, alors que l'Allemagne en a accueilli 5 000 et le Royaume Uni 15 000 (Bardot, 2010). Cet intérêt réciproque modéré entre les deux pays connaît pourtant un accroissement important ces dernières années avec la mise en place de nombreux partenariats entre universités françaises et indiennes. Ainsi les représentants de l'Ambassade de l'Inde en France déclarent que : « *bilateral cooperation in the fields of higher education, research, and S&T cooperation is vibrant and intensifying* »³, tandis que leurs homologues français soulignent le fait que « *99 institutions d'enseignement supérieur françaises ont signé ou se préparent à signer 292 accords avec 111 institutions indiennes* »⁴. Ces partenariats, concrétisés par la signature d'un *Memorandum of Understanding* (MoU), ouvrent la porte à de futurs échanges prometteurs entre les universités signataires et annoncent

¹ Centre d'études de l'Inde et de l'Asie du Sud, CNRS-UMR 8564.

² Centre d'études et de recherches internationales, centre de recherche de Sciences Po.

³ Idem. Trad. pers. : « La coopération bilatérale dans les domaines de l'enseignement supérieur, de la recherche et des sciences et technologies est vive et va en s'intensifiant ».

⁴ Information tirée du site internet de l'Ambassade de France en Inde, <http://ambafrance-in.org/-Relations-franco-indiennes->

une collaboration scientifique élargie dépassant les domaines traditionnels des sciences sociales et humaines pour s'ouvrir à d'autres de nouveaux champs disciplinaires.

Ce bref tableau des relations indo-françaises montre à quel point la nature des liens entre les deux pays a pu changer depuis la colonisation jusqu'aux partenariats stratégiques des années 2010, touchant des domaines aussi variés que l'économie, la défense, l'éducation ou l'énergie nucléaire.

Ayant brossé ainsi le contexte indien et indo-français de cette recherche, il est maintenant primordial de se pencher plus en détail sur la question des langues. L'approche choisie débute par une réflexion théorique visant à dégager des outils pour pouvoir ensuite décrire au plus près les situations sociolinguistiques dans lesquelles j'ai mené mes observations.

CHAPITRE 4

Plurilinguisme social et individuel

Ma démarche pour ce chapitre et les chapitres suivants consiste à examiner mon objet de recherche à l'aide d'un gros-plan progressif. Ce cheminement allant, d'une certaine façon, d'un point de vue macro à un point de vue micro, il part de la présence des langues dans la société indienne, pour concerner ensuite la gestion des langues par le politique dans l'espace social et scolaire, puis s'arrête sur la présence et la transmission des langues à l'école. Mon objectif est à la fois descriptif et compréhensif. Dans ce chapitre, je m'efforce d'élaborer des outils théoriques sur le thème du plurilinguisme, en travaillant au niveau des notions et des concepts, pour aborder les questions portant sur les langues dans la société indienne. Il me faut pour cela trouver un équilibre difficile entre des sources bibliographiques indiennes et occidentales, anglophones et francophones, afin de tenter de rendre compte des différents points de vue. Cette volonté de croiser les regards, peut-être ambitieuse et tenant en partie de la gageure, est toutefois limitée par mon choix de m'ancrer solidement dans la tradition sociolinguistique française à travers certains de ses grands acteurs.

1. Éléments de définition

J'envisage une situation sociolinguistique comme le croisement de trois pôles : les langues, la société et l'individu. Dans cette perspective, je propose d'examiner tour à tour les rapports entre langues et sociétés, puis entre langues et individus. Mais au préalable, il me semble qu'une question fondamentale oriente tout le reste : qu'entendons-nous par le terme « langue » ? Je vais tenter ici de conceptualiser cette notion de langue afin de poser les bases pour une réflexion sur la rencontre des langues chez l'individu et dans la société.

1.1. Qu'est-ce qu'une langue ?

D'après le dictionnaire Larousse, la langue, prise dans le sens « système de communication », est « *un système de signes verbaux propre à une communauté d'individus qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux* » (Larousse, 2010 : 578). On peut relever plusieurs éléments importants dans cette définition : tout d'abord, la dimension systémique de la langue, ensuite le type d'unités qui constituent ce système : le signe verbal, puis le caractère communautaire de son utilisation et enfin les fonctionnalités d'expression et de communication. Si le système est ici mis en évidence, l'aspect social de la langue est réduit à la mention de la « communauté d'individus » au sein duquel ce système est fonctionnel.

Cette définition s'inscrit dans un besoin de différenciation entre les termes « langue » et « langage ». Selon la distinction reconnue par les linguistes, le langage est conçu comme l'instrument de la communication humaine, lié à une capacité de l'individu qui implique l'existence d'un dispositif neurophysiologique : le cerveau, la mémoire, l'appareil auditif et phonatoire, *etc.* La langue est la manifestation de cette capacité, en tant que système de signes articulés permettant la communication et l'expression de la pensée qui forme un code admis par une communauté donnée (Martinez, 1996 : 16). Le langage apparaît donc comme un potentiel qui se trouve actualisé dans l'utilisation de la langue. Il est intéressant de noter que dans la langue anglaise, un même mot « language » recouvre ces deux réalités. C'est ainsi que l'encyclopédie Britannica précise que pour ce mot : “*two senses have already been distinguished: language as a universal species-specific capability of mankind, and languages as the various manifestations of that capability*”¹ (New Encyclopedia Britannica, 2007 : 551).

Quel parcours intellectuel a amené les rédacteurs du dictionnaire français à concevoir la langue, la manifestation d'une capacité de communication, comme un système de signes ? Quelles sont les caractéristiques qui ont été attribuées à ce système au fil du développement des recherches menées sur la langue ?

¹ Trad. pers. : « deux sens ont déjà été distingués : le langage en tant que capacité universelle, spécifique à une espèce, de l'être humain, et les langues en tant que manifestations variées de cette capacité ».

1.1.1. De la langue comme système fermé à la parole

C'est avec Saussure que se développe une conception structurale du langage. Saussure (1916) distingue la langue, comme système social, de la parole, comme exécution individuelle :

En séparant la langue de la parole, on sépare du même coup : 1° ce qui est social de ce qui est individuel ; 2° ce qui est essentiel de ce qui est accessoire et plus ou moins accidentel. (Saussure, 2005 : 30)

En faisant de l'étude de la langue l'objet de prédilection de la linguistique, il se désintéresse du même coup des spécificités des productions individuelles qu'il associe à l'aléatoire de la parole. La langue n'est donc plus qu'un système au sein duquel il conçoit le signe verbal comme un phénomène à double face composé d'un signifiant perceptible et d'un signifié intelligible. Le rapport entre le signifiant et le signifié est donné comme tout à fait arbitraire. Malgré le fait qu'il considère la langue comme un système « social », il ne retient dans l'étude de la langue que le fonctionnement systématique, qu'il qualifie d'« essentiel », et évacue la dimension sociale comme facteur de variation. La formule suivante synthétise ainsi son *Cours de Linguistique générale* comme sa pensée : « la linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même » (*idem* : 317).

Le Cercle linguistique de Prague, fondé en 1926, entérine une conception de la langue comme un système fonctionnel fermé et l'analyse synchronique est privilégiée. Pourtant, l'œuvre de Jakobson¹, au sein de cette école, marque un tournant important puisque celui-ci distingue dans l'acte de communication linguistique, les points de vue du locuteur, de l'auditeur, du message, du contexte, du contact et du code (Ricœur, 2008 : 97). Il prend également de la distance avec la tendance saussurienne à identifier synchronie et statique et remet en cause l'idée d'un code linguistique uniforme pour tous les locuteurs. La langue, en tant que code, est adaptable et peut assurer différentes fonctions (conative, émotive, référentielle, *etc.*) selon les situations de communication. Jakobson propose alors de contextualiser l'utilisation de la langue en replaçant la linguistique au sein des disciplines de la communication (Jakobson, 1970).

L'école de Copenhague, dès 1939, approfondit les thèses de Saussure en leur donnant une nouvelle dimension plus formelle et plus abstraite. Parmi ses protagonistes, Hjelmslev conçoit

¹ Son œuvre est synthétisée dans les deux tomes des *Essais de linguistique générale*, publiés respectivement en 1963 et 1973 aux Editions de Minuit.

une « *algèbre de la langue* », éliminant ainsi tout résidu psychologique ou sociologique de l'analyse de la langue (Ricœur, 2008 : 96). On atteint un degré d'abstraction tel que la langue est essentialisée : elle est conçue comme un outil mathématique.

C'est notamment grâce à Labov, dans les années 60, que la linguistique et les sciences sociales vont se croiser par la reconnaissance du caractère social du code linguistique lui-même. Ce croisement naît en réaction à la tendance qu'a la linguistique à se renfermer sur elle-même : « *plus la linguistique s'épure et se réduit à la science, plus elle expulse de son champ ce qui concerne le rapport du langage avec l'autre que lui-même* » (Ricœur, 2008 : 99). Or une linguistique qui isole la communication linguistique des autres faits de communication sociale et de la culture se dessèche et y perd le contact avec la réalité. Ce sont les excès de cette vision techniciste de la langue qui seront à l'origine de la naissance de la sociolinguistique. Avec Labov, la parole est replacée au centre de la réflexion : « *le fondement de la connaissance intersubjective en linguistique ne se trouve pas ailleurs que dans la parole* » (Labov, 1976 : 37).

Dans la postface de l'édition récente du *Cours de Linguistique générale* (2005), Calvet revient sur la dichotomie proposée par Saussure entre parole et langue. Pour Calvet, « *la parole [chez Saussure] n'[est] que l'objet concret à partir duquel on peut avoir accès à l'abstraction de la langue* » (Calvet, 2005 : 508). La science linguistique a ainsi été créée « *en travaillant sur un squelette, la langue, en évacuant la chair de la parole ainsi que le concret des situations de communications* » (*idem* : 509). Avec la sociolinguistique, il y a une remise en cause du primat de la langue sur la parole. La linguistique structurale avait refoulé l'individu et la société, tous deux réintègrent aujourd'hui leurs places dans la réflexion sur la langue. Il semble donc que la linguistique conçue par Saussure se soit révélée insuffisante pour traiter des usages de la langue dans leur complexité.

1.1.2. La langue comme fait social

Aujourd'hui, les sociolinguistes français s'accordent pour reconnaître le caractère social des langues. Tous mettent en évidence le caractère construit de cette appellation et le rôle qu'ont joué les linguistes dans cette construction. Calvet (2004) s'interroge ainsi : « *la langue est-elle une invention des linguistes ?* » Est-ce que la langue, en elle-même, existe ? Sa réponse est sans ambiguïté : « *la langue est un objet construit par le linguiste à partir des pratiques des locuteurs et à partir de son propre point de vue* » (*idem* : 22). Cette conception

de la langue sera partagée par beaucoup d'autres. Alessio et Baude, pour ne citer que quelques chercheurs, qualifient les langues « *d'objets intellectuellement construits, tributaires de conditions historiques déterminées, qui ne préexistent pas aux pratiques sociales et aux productions culturelles qui leur donnent corps* » (Alessio, Baude, 2010 : 4). Blanchet souligne également le caractère construit de cet objet en affirmant « *que les langues sont des abstractions construites à partir d'une certaine compréhension de certaines pratiques et de certaines représentations (y compris celles des linguistes), et non des "objets réels" qui s'imposeraient à nous comme des "données"* » (Blanchet, 2007 : 261).

La langue n'est plus perçue comme un objet essentiel, au sens philosophique du terme. Elle ne possède pas d'« être » qui lui soit donné par nature. C'est donc le regard qui crée l'objet. Ce qui implique que l'objet étudié sera largement tributaire de la subjectivité de celui qui l'étudie et de sa compréhension des phénomènes. De cette conception découle également le fait que l'objet étudié ne sera pas le même selon la théorie sur laquelle la description se fonde. C'est pourquoi je vais m'efforcer de préciser les présupposés théoriques de cette conception sociolinguistique à laquelle j'adhère.

Le passage de la linguistique à la sociolinguistique a constitué ce que certains appellent un « changement de paradigme » ou une « rupture épistémologique ». L'outillage conceptuel qui permettait de penser les langues avec la linguistique est totalement remis en question. Ce changement de perspective se traduit par une nouvelle façon d'envisager l'objet « langue » à différents niveaux :

- ses conditions d'existence ;
- ses caractéristiques internes ;
- les méthodes utilisées pour son étude.

Comme l'a démontré Calvet, l'existence même de la langue naît de sa désignation (en opposition aux appellations de dialecte, patois, *etc.*), dans des conditions socio-historiques qui sont, en Europe, celles de la puissance des Etat-nations au XIX^e siècle (Calvet, 2004). Ces conditions d'existence appellent une conception de la langue bien distincte de celles développées par la linguistique structurale : la langue ne peut être étudiée en dehors d'une situation de communication et en dehors des représentations que les individus s'en font. Si système il y a, ce système ne se révèle qu'à travers des réalisations concrètes : les actes de communication ou actes de parole.

Dès lors, certaines caractéristiques internes de la langue déterminées par Saussure et ses successeurs doivent être remises en cause. La langue apparaît certes comme un système possédant des régularités, mais celui-ci reste largement marqué par l'hétérogénéité et l'instabilité. Labov, avec sa première étude sur les usages de l'anglais dans la communauté de l'île de Martha's Vineyard, dans le Massachussetts, fait entrer la variation phonétique dans le fonctionnement interne de la langue. A sa suite, de nombreuses recherches mettront en évidence les différents types de variations géographiques et sociales agissant au niveau lexical, morphosyntaxique, phonétique et phonologique. Une langue n'est pas un système figé. De Robillard rappelle que ce que les linguistes prenaient pour des objets stables, homogènes, ne sont que des « *ensembles de pratiques linguistiques [...] rassemblées dans des entités que l'on appelle « anglais », « français », même si elles partagent un certain nombre d'éléments connaissant la variation et l'instabilité* » (De Robillard, 2005 : 130). Ce caractère hétérogène de la langue fait l'objet de débats passionnants au sein de la communauté des sociolinguistes. Comment comprendre et comment décrire l'hétérogénéité ? Quel sens et quelles limites lui donner ? Voici comment Calvet met en mots ces interrogations fondamentales :

Nous sommes sans cesse confrontés à des pratiques hétérogènes alors que la linguistique tend plutôt vers l'homogénéisation, qu'elle préfère ramener le désordre généralisé à des modèles ordonnés et ordonnants. Il y a là une vraie question à la fois théorique et pratique : comment rendre compte de ce désordre sans le masquer, sans le simplifier, sans en privilégier certains aspects pour faire croire à un minimum d'ordre ? (Calvet, 2004 : 13)

Ce questionnement n'est pas sans rappeler les réflexions épistémologiques de Morin sur la pensée complexe. Si Blanchet choisit d'aborder ces questions en adoptant le point de vue de la complexité (Blanchet, 2000, 2003, 2007), De Robillard tente de réfléchir à la thématique de l'ordre et du désordre en important dans la sociolinguistique la théorie du chaos élaborée dans le cadre des sciences de la nature (De Robillard, 2007). Calvet enfin propose à son tour une modélisation complexe autour de ces questions en s'appuyant sur le thème de l'analogique et du digital (Calvet, 1999b, 2007). Le point de vue de Boyer me semble apporter ici un éclairage complémentaire :

La réalité est soumise à une tension continue entre une tendance centrifuge à la variation, parfois même à la dissidence, et une tendance centripète à la neutralisation des variantes. [...] La tension dont il est question est liée fondamentalement à l'existence, pour toute langue, de deux fonctions essentielles : la fonction communicative et la fonction symbolique. (Boyer, 2010 : 13)

La dualité présentée par Boyer entre forces centrifuge et centripète donne lieu à une tension au centre de laquelle se trouve la langue. On voit apparaître ici un lien entre la nature des usages linguistiques et leur fonction. Et, conformément à la conception sociolinguistique de la langue, ce sont les utilisateurs eux-mêmes qui donnent ces deux fonctions, communicative et symbolique, à la langue. On constate alors que les linguistes, par leurs tentatives simplificatrices et homogénéisantes, dénoncées par Calvet, ont eux-mêmes participé à ce mouvement de tension en alimentant la fonction symbolique de la langue. Cette image d'une langue « idéale », fonctionnant comme un modèle mathématique, permettait au code d'accéder à une existence en-soi, et donc de se faire le support de valeurs symboliques. Ainsi telle ou telle langue a pu être considérée comme porteuse de valeurs universelles ou symbole d'une nation, d'une religion, *etc.* Je souscris à l'analyse de Boyer qui permet d'associer au sein d'un même objet les deux mouvements contraires de dynamique vers l'autre et de retour vers soi.

En nous appuyant sur ce nouveau paradigme, nous pouvons tenter de définir la langue en cohérence avec une pensée complexe. Ainsi Blanchet, dans le cadre épistémologique de l'ethno-sociolinguistique, pose la langue comme une « *modélisation interprétative de pratiques sociales variées de communications verbales en contexte* » (Blanchet, 2000 : 107). Si l'on admet avec cette définition qu'on ne peut accéder à la langue que par les pratiques, on reconnaît aussi que la langue est constituée en modèle. Ce modèle, dessiné sur la base de recherches interprétatives, peut se présenter sous la forme d'un système ouvert et évolutif, contenant des composantes homogènes et des composantes hétérogènes. Il y a donc interaction constante entre la langue en tant que système et les pratiques communicationnelles. Dans cette linguistique de la complexité proposée par Blanchet, le concept de langue permet d'intégrer différentes dimensions : l'approche sociolinguistique qui met l'accent sur la variabilité et la contextualisation, et une approche systémique centrée sur les caractéristiques de l'organisation interne du système. Ce point de vue permet de réconcilier certains travaux de la linguistique interne centrés sur des outils phonétiques et phonologiques, morphosyntaxiques et lexico-sémantiques avec les apports de la sociolinguistique et ses réflexions variationnistes.

A partir de ces éléments définitoires du concept de langue, nous pouvons déduire un moyen d'aborder l'étude de son objet. Puisque la langue ne peut être saisie en dehors de ses usages, c'est donc dans ses usages sociaux concrets qu'il faut l'observer et tenter de

comprendre son fonctionnement. Puisque la langue n'est pas un ensemble homogène et stable, l'un des enjeux de la sociolinguistique est de travailler avec un modèle théorique qui soit capable de fonctionner tout en rendant compte de cette hétérogénéité et de cette instabilité. Puisque la langue ne se limite pas à une fonction communicative, mais qu'elle intègre également une forte fonction symbolique, il nous faut trouver les outils pour accéder à la dimension symbolique de la langue. Comme le soulignait Blanchet précédemment¹, les représentations sur les langues occupent une place à part entière, aux côtés des pratiques, dans la langue telle que nous la concevons comme objet construit. L'étude des représentations ainsi que la question des identités constitue donc une voie intéressante pour accéder au niveau symbolique de la langue².

Finalement, cette conception de la langue comme fait social a des répercussions méthodologiques réelles sur la recherche et ses méthodes. Dans ce travail, je me suis ainsi efforcée de mettre en place des choix méthodologiques qui soient cohérents avec mes ancrages théoriques. La langue étant le produit de locuteurs, elle n'apparaît au sein des situations didactiques que dans les discours (des enseignants, des apprenants, des rédacteurs de manuels, *etc.*). C'est pourquoi le recueil de données s'appuie sur des pratiques réelles observées et enregistrées. Au-delà de l'étude de la langue enseignée, mon étude des représentations sur la langue et sur l'enseignement/apprentissage s'appuie également sur une étude des discours. De la même façon que la langue ne peut être saisie en dehors de la parole, les représentations ne peuvent être étudiées en dehors du discours. Je fais ainsi le choix de subordonner mon étude des langues et de leur enseignement/apprentissage à l'étude de certaines situations sociales dans lesquelles celles-ci s'actualisent. Ce faisant, je suis fidèle à la démarche de Calvet selon laquelle « *l'objet d'étude de la linguistique n'est pas seulement la langue ou les langues mais la communauté sociale sous son aspect linguistique* » (Calvet, 1993 : 121).

1.1.3. Langue et dialecte

Suite aux importantes critiques formulées envers le concept de langue tel qu'il avait été conçu par la linguistique structurale, certains sociolinguistes ont souhaité prendre de la distance avec le terme de *langue* en lui-même. Tandis que Blanchet enterre la « *défunte*

¹ Cf *infra*, p. 129.

² Les notions de « représentation » et d' « identité » sont développées plus loin, cf *infra*, p. 166.

"*langue système clos synchronique homogène*" » (Blanchet, 2003 : 300), Calvet affirme que « *les langues n'existent pas sans les gens qui les parlent* » (Calvet, 1999b : 32). Il convient donc de réfléchir à la possibilité de remplacer ce terme par d'autres, qui seraient plus adaptés à la qualification de l'objet d'étude de la sociolinguistique.

Examinons donc quelques-unes des possibilités qui s'offrent à nous. Pour pallier l'aspect abstrait et désincarné du terme de *langue*, on pourrait lui préférer l'expression de *pratiques linguistiques*. Cette appellation est fonctionnelle et présente l'avantage de ramener toute réflexion linguistique aux usages concrets. Mais l'expression montre des insuffisances lorsqu'il s'agit de catégoriser ces mêmes usages au sein d'ensembles différenciés afin de pouvoir mener une analyse contrastive. Le syntagme de *continuum linguistique*, qui a émergé dans le cadre des études créoles, présente l'avantage de proposer une progression non segmentée entre deux pôles. La description d'un continuum permet, dans certaines situations, de mettre en évidence la continuité linguistique qui peut exister entre différentes formes. Elle n'est cependant pas généralisable à l'ensemble des situations sociolinguistiques, parmi lesquelles se trouvent des configurations plus originales. Pour complexifier cette idée de continuité, Blanchet utilise l'expression de « *langues tendancielle*s » (Blanchet, 2003 : 301). Celles-ci se caractérisent par l'existence de pôles qui, plutôt que d'être disposés sur une ligne droite, peuvent être modélisés sous la forme d'une étoile ou d'un cercle. Avec une telle modélisation, les pratiques linguistiques peuvent alors être situées en des endroits divers au carrefour de ces différents pôles. Cette représentation dans l'espace de la diversité des pratiques présente un intérêt théorique certain mais peut se révéler laborieuse dans sa mise en œuvre. D'autres notions, plus économiques, peuvent également être envisagées pour remplacer le terme de *langue*, comme *variété* (proposée par Cuq, 2003 : 147), ou *parler*, qui permet de s'extraire des connotations habituelles attachées à la langue pour se centrer davantage sur l'acte de communication.

Bien que je ne m'interdise pas d'utiliser ces différentes dénominations lorsque le contexte me paraîtra approprié, je fais le choix d'utiliser principalement le terme de *langue* dans ce travail. Je pense qu'il est effectivement essentiel de discuter de la pertinence de l'utilisation de ce terme dans le cadre d'une déconstruction sociolinguistique du concept de langue. Malgré toutes les réserves émises plus haut, mon choix se justifie par l'appropriation du mot *langue* par les locuteurs eux-mêmes. En effet, la langue existe pour les locuteurs car elle est institutionnalisée dans les représentations collectives. C'est donc la catégorisation effectuée

par les individus directement impliqués dans les pratiques linguistiques que je choisis de privilégier. J'utiliserai ainsi le terme de *langue* à titre de convention pour caractériser les grands ensembles de pratiques linguistiques habituellement regroupés sous les étiquettes *anglais, tamoul, basque, télougou, etc.*

La seconde terminologie que je propose d'examiner est celle de *dialecte*. La catégorie de dialecte est largement utilisée par les linguistes, sociolinguistes, comme par les non-spécialistes. Elle mérite d'être interrogée à plus d'un titre et fera ici l'objet d'un double traitement : une réflexion sur la notion de dialecte en contexte français et francophone, et une mise en perspective contrastive des termes français de *dialecte* et anglais de *dialect*.

La notion de dialecte en langue française fait l'objet d'un flou terminologique particulièrement important. Dans *Linguistique et colonialisme*, Calvet propose un historique du terme qui révèle la diversité de ses usages ainsi que son ambiguïté sémantique. La notion est tour à tour utilisée pour marquer une différence géographique, sociale ou historique avec d'autres dialectes ou avec une langue. Le propos de Calvet est alors de mettre en évidence le fait que la différence entre *langue* et *dialecte* n'est pas en réalité d'ordre linguistique mais plutôt d'ordre politique (Calvet, 2002 [1^{ère} éd. 1974] : 64). La distinction entre ces deux termes a une fonction sociale qui permet de légitimer la domination d'un parler sur un autre et donc d'un groupe sur un autre. Plus tard, Calvet affirmera que « *la division des formes linguistiques en langues, dialectes et patois [peut être] considérée, de façon péjorative, comme isomorphe de divisions sociales elles-mêmes fondées sur une vision péjorative* » (Calvet, 2011 [1^{ère} éd. 1993] : 44). Cette distinction bien particulière entre les catégories sémantiques de *langue*, *dialecte* et *patois* est intimement liée au contexte socio-historique français et trouve ses racines dans le processus d'unification linguistique de la France. Elle a donné lieu à un phénomène de péjoration d'abord dirigé vers les parlers présents sur le territoire français, qu'on ne voulait pas voir posséder le statut de langue nationale, puis vers les parlers confrontés au français au cours de la colonisation.

Une autre approche, celle de Bourdieu, rejoint l'analyse de Calvet en soulignant les conséquences des liens qui unissent langues et pouvoir sur les catégorisations linguistiques. Dans *Ce que parler veut dire*, le sociologue différencie langue et dialecte en s'appuyant sur le concept de marché linguistique. Sans entrer dans le détail des théories de Bourdieu, notons que celui-ci, lorsqu'il aborde l'étude de la langue, commence aussi par remettre en cause ce qu'il considère comme « *le coup de force inaugural par lequel Saussure sépare la*

"linguistique externe" de la "linguistique interne", réservant à cette dernière le titre de *linguistique* » (Bourdieu, 1982 : 8). Cette linguistique, qu'il considère comme « née de l'autonomisation de la langue par rapport à ses conditions sociales de production, de reproduction et d'utilisation » (*ibid.*) lui semble insuffisante. Il veut rétablir la vérité selon laquelle les échanges linguistiques sont aussi des rapports de pouvoir symboliques dans lesquels s'actualisent les rapports de force entre les locuteurs ou entre des groupes de locuteurs. En replaçant au centre les conditions sociales de production de la langue, il dresse le portrait d'un marché linguistique qui devient le théâtre de luttes de pouvoir symboliques. Ainsi,

La langue saussurienne, ce code à la fois législatif et communicatif qui existe et subsiste en dehors de ses utilisateurs (« sujets parlants ») et de ses utilisations (« parole »), a en fait toutes les propriétés communément reconnues à la langue officielle. Par opposition au dialecte, elle a bénéficié des conditions institutionnelles nécessaires à sa codification et à son imposition généralisée. Ainsi reconnue et connue (plus ou moins complètement) sur tout le ressort d'une certaine autorité politique, elle contribue en retour à renforcer l'autorité qui fonde sa domination. (Bourdieu, 1982 : 26)

La langue officielle, portée par l'institution, devient donc langue d'Etat. Elle se constitue en norme théorique par rapport à laquelle seront mesurées l'ensemble des pratiques linguistiques. Les dialectes sont alors les parlers qui s'écartent de cette norme. Ils subissent une domination linguistique qui est directement liée à la domination politique de l'institution. Ainsi les compétences des locuteurs dans les dialectes ne sont pas reconnues au même titre que les compétences dans la langue qui sont légitimées et valorisées au titre de capital linguistique. Bourdieu précise que le système scolaire remplit une fonction déterminante dans ce processus de légitimation et d'imposition d'une langue officielle au détriment des autres parlers. A l'issue de cette analyse, on constate avec Bourdieu que le terme *dialecte* n'a d'autre raison d'être que celle de renforcer le prestige de la langue dominante et donc le pouvoir des individus qui l'utilisent.

Après avoir mis en évidence certains éléments du contexte idéologique d'utilisation du terme *dialecte* dans la langue française, intéressons-nous maintenant au champ sémantique du terme anglais « *dialect* ». Nous avons déjà vu avec *langue* et *language* que les réalités correspondant aux étiquettes françaises et anglaises ne se recoupaient pas totalement. Le cas est encore plus évident en ce qui concerne *dialecte* et *dialect*. L'ouvrage de Moreau présentant les concepts principaux de la sociolinguistique précise ainsi que le terme français subit une « *interférence sémantique de plus en plus fréquente de l'anglais dialect* » (Knecht, dans

Moreau, 1997 : 120), ce qui contribue à son manque de précision terminologique. Un éclaircissement s'avère donc nécessaire. Si l'on sait d'ores et déjà que le sens du mot français *dialecte* découle largement de l'histoire de la situation sociolinguistique française – et de la colonisation notamment –, il est utile de préciser que le terme « *dialect* » n'a pas été instrumentalisé de la même façon dans le processus de colonisation britannique. Ainsi le mot anglais traduit une variation géographique par rapport à une langue sans qu'y soit attachée une connotation péjorative particulière. Le mot français, dans son manque de précision, peut être entendu comme une variété géographique ou sociale d'une langue standard, mais il peut aussi correspondre à un parler autonome, souvent dénommé *patois*, dont la connotation est là aussi largement péjorative. Le tableau ci-dessous permet montrer une correspondance possible entre le lexique français et anglais :

Terme français	Equivalent anglais	Traits définitoires
patois ou dialecte	<i>vernacular</i>	Parlers gallo-romains directement issus du latin qui, pour des raisons sociohistoriques, n'ont pas accédé au statut de langue codifiée. Ils fonctionnent en systèmes linguistiques complets et autonomes. Ils se situent en Europe francophone : en France, Belgique, Suisse.
créole	<i>creole</i>	Parlers issus d'un français parlé du XVI ^e siècle nés de la colonisation française dans les Caraïbes et l'Océan Indien dans le contexte de l'esclavage. Ils constituent des systèmes linguistiques complets.
français régional ou régiolecte	<i>dialect</i>	Parlers se situant à l'intérieur du système linguistique français, dont ils ne s'écartent que par certains traits phonético-phonologiques, morphosyntaxiques et surtout lexicaux. Ils se situent en France et dans la Francophonie.

Fig. 12 Les étiquettes de la variation géographique appliquées à l'exemple français et francophone (d'après Knecht, dans Moreau, 1997 : 124)

On voit avec ce tableau qu'une utilisation stricte du mot français *dialecte* au sens de *patois* diffère de l'utilisation du terme anglais. Il n'y a alors aucun recoupement entre les deux champs sémantiques. L'exemple francophone qui est donné ici mériterait d'être complété avec des exemples issus de situations sociolinguistiques dans lesquelles serait présente la langue anglaise. On peut ainsi imaginer aux Etats-Unis un *vernacular* qui correspondrait à une langue amérindienne, en Jamaïque un *creole* issu de l'anglais et en Ecosse un *dialect*, caractérisé par une variation régionale par rapport à l'anglais standard. La définition du terme *dialect* en langue anglaise semble donc plus rigoureuse et plus précise que celle de son homologue français.

Penchons-nous maintenant plus précisément sur les caractéristiques du *dialect* en tant que variété régionale. L'encyclopédie anglaise *The New Encyclopedia Britannica*, traite de la difficulté de distinguer les variétés régionales les unes par rapport aux autres et par rapport à la langue de référence :

Because intercomprehensibility lies along a scale, the degree required for two or more forms of speech to qualify as dialects of a single language, instead of being regarded as separate languages, is not easy to quantify or to lay down in advance, and the actual cutoff point must in the last resort be arbitrary¹. (New Encyclopedia Britannica, 2007 : 551)

L'intercompréhension entre les différents parlars est présentée sous la forme d'une échelle – qui n'est pas sans rappeler notre continuum – au sein de laquelle il serait difficile de délimiter précisément dialectes et langues. Les rédacteurs de cette définition reconnaissent ainsi le côté fondamentalement arbitraire de la distinction entre langue et dialecte. Ce qui est surprenant, c'est qu'ils n'en concluent pas pour autant à l'inutilité du terme *dialect*, mais qu'ils réaffirment au contraire la pertinence de son usage : *“In practice, however, the terms dialect and language can be used with reasonable agreement²” (ibid.)*. La distinction entre langue et dialecte pourrait ainsi faire l'objet d'un accord raisonnable. Pour ma part, je ne pense pas que l'on puisse considérer comme « raisonnable » une distinction basée sur une décision arbitraire lorsque l'on sait les enjeux de pouvoirs qui sont associés à la reconnaissance des langues. Puisqu'aucun critère strictement linguistique ne permet de distinguer un *dialect*, au sens de variété régionale, d'une langue, j'éviterai donc d'employer ce mot dans son acception anglaise.

Pour conclure cette réflexion, il me faut souligner une fois encore la difficulté à élaborer un cadre théorique qui combine différentes traditions scientifiques. Cette difficulté est soulignée par Knecht qui, lorsqu'il travaille sur la définition du terme dialecte, met en garde les lecteurs confrontés à des « *linguistes français travaillant dans des cadres théoriques américains* » (dans Moreau, 1997 : 124). Le cadre que je me suis posé n'est pas américain mais indo-français ou franco-indien. Il se trouve donc au croisement de traditions

¹ Trad. pers. : « Parce que l'intercompréhension s'étend le long d'une échelle, il est difficile de quantifier ou de poser par avance le degré à partir duquel deux formes de discours (ou davantage) peuvent être qualifiées de *dialects* d'une seule langue plutôt que de langues distinctes. En dernier ressort, le point de coupure entre ces différentes formes est toujours arbitraire. »

² Trad. pers. : « Quoi qu'il en soit, dans la pratique, l'utilisation des termes *dialect* et langue peut faire l'objet d'un accord qui soit raisonnable. »

scientifiques occidentales et orientales, en langue française et en langue anglaise¹. La comparaison des termes français « dialecte » et anglais « *dialect* » montre la confusion que peut engendrer certaines terminologies. Je prendrai donc soin d'éviter ces termes dont la pertinence est discutable pour privilégier le terme de *langue*. Lorsqu'il s'agira de traiter les différentes formes de variation d'une langue, j'utiliserai les expressions « variété géographique » (comme équivalents de topolecte, régiolecte et géolecte) et « variété sociale » (ou sociolecte). Toutefois, comme précisé précédemment, je mentionnerai également les appellations telles qu'elles apparaissent dans mes sources documentaires et chez mes informateurs. L'étude de ces dénominations sera l'occasion de questionner les catégories utilisées par les locuteurs et de discuter des représentations qui y sont associées.

Ce travail sur la définition du concept de langue, en relation avec les notions connexes de pratiques langagières, dialectes et variétés, implique de se pencher sur l'espace social dans lequel ceux-ci s'actualisent.

1.2. La coexistence des langues sur un territoire : plurilinguisme social

Le monde d'aujourd'hui compte entre 6000 et 7000 langues différentes (Calvet, 2011 [1^{ère} éd. 1993] : 17), ce qui signifie que les langues se côtoient sur les territoires nationaux qui composent la planète et dans les groupes sociaux qui l'habitent. Cette coexistence des langues sur des espaces limités appelle à une problématisation de la part des linguistes et sociolinguistes qui s'y intéressent. Dans ce qu'il appelait la « *linguistique géographique* », Saussure tentait déjà de théoriser en 1916 la « *coexistence de plusieurs langues sur un même point* » (Saussure, 2005 [1^{ère} éd. 1976] : 265). Plus tard, la sociolinguistique, en développant une réflexion autour des concepts de *contact de langues*, *diglossie*, *bilinguisme* et *plurilinguisme*, a progressé dans cette tentative de compréhension des modes de relation existant entre les usages langagiers. Dans la continuité de cette réflexion, je m'intéresse à l'aspect socioculturel du contact des langues en essayant d'aiguiser les outils terminologiques déjà élaborés par la communauté de chercheurs afin de pouvoir les utiliser pour la compréhension du contexte indien.

¹ A ma connaissance, les travaux effectués par des chercheurs Indiens sur des questions sociolinguistiques portant sur l'Inde ont été réalisés principalement en anglais (voir par exemple Zvelebil K. V., 1969, Annamalai, 2001).

Lorsque l'expression *contact de langues* est employée pour la première fois par Uriel Weinreich, elle se rapporte aux contacts se situant au niveau de l'expérience individuelle : “*two or more languages will be said in contact if they are used alternatively by the same persons. The language-using individuals are thus the locus of the contact*¹” (Weinreich, 1953 : 1). Cette définition du contact de langues est donc liée au fonctionnement psycholinguistique de l'individu (Hamers, dans Moreau, 1997 : 94). Pour Calvet, le fait que le contact au niveau individuel ait été théorisé avant le contact au niveau social, revenait à ne poser le social en linguistique que comme l'addition d'individus, ce qui va à l'encontre des théories sociologiques (Calvet, 2003 : 15). Pour ma part, je suivrai la démarche inverse en m'intéressant d'abord à l'aspect social du contact des langues, c'est-à-dire aux phénomènes induits au niveau collectif par la coexistence des langues dans une communauté, pour ensuite aborder la dimension individuelle.

1.2.1. Précision terminologique : plurilinguisme ou multilinguisme ?

La première question qui se pose est celle de la nomination du phénomène. Comment nommer un territoire, ou un groupe social, au sein duquel plusieurs langues sont parlées ? Comment distinguer ce phénomène de la situation d'un individu qui parle plusieurs langues ? Parmi les appellations qui circulent pour décrire les communautés linguistiquement hétérogènes, celles de *bilinguisme*, *plurilinguisme* et *multilinguisme* sont les plus utilisées par les sociolinguistes francophones. Comme le souligne Mackey dans sa tentative de définition du *bilinguisme* au sein de l'ouvrage de référence de Moreau (dans lequel il n'existe pas d'entrée *plurilinguisme* ni *multilinguisme*), il existe un flou terminologique important concernant ce mot (Mackey, dans Moreau, 1997 : 61). En effet, si certains auteurs le réservent pour désigner la présence de deux langues, d'autres en font un usage générique qui peut concerner deux langues comme davantage. Pour ma part, il me semble plus pertinent, pour des raisons étymologiques, de réserver le terme *bilinguisme* à la présence de deux langues seules, face à la question plus délicate encore du *plurilinguisme* et du *multilinguisme*.

Dans le cas du contexte franco-indien de ce travail de recherche, distinguer *plurilinguisme* et *multilinguisme* s'avère être un exercice particulièrement difficile pour deux raisons. La première est que les sociolinguistes francophones ne trouvent pas eux-mêmes d'accord sur

¹ Trad. pers. : « Deux langues, ou plus, sont dites en contact si elles sont utilisées à tour de rôle par les mêmes personnes. Ce sont donc les individus utilisateurs des langues qui constituent le point de contact. »

cette question. La seconde est que l'usage anglophone diffère radicalement de la tradition française qui tend à séparer les deux concepts. Revenons-en donc aux bases en examinant les définitions proposées par les dictionnaires généralistes. Le dictionnaire Larousse indique que les noms *multilinguisme* et *plurilinguisme* sont synonymes, et qu'il en est de même pour les adjectifs *plurilingue* et *multilingue*. Le terme *multilingue* présente les deux définitions suivantes : « 1. *Qui existe, qui se fait en plusieurs langues différentes.* 2. *Qui peut utiliser couramment plusieurs langues.* » (Larousse, 2010 : 671). De son côté, le dictionnaire Cambridge ne propose pas d'entrée "*plurilingualism*". Le terme "*multilingualism*" apparaît associé à l'adjectif "*multilingual*" défini comme "*(of people or groups) able to use more than two languages for communication, or (of a thing) written or spoken in more than two different languages*¹". Dans le cas du dictionnaire francophone, *plurilinguisme* et *multilinguisme* sont synonymes et s'appliquent à un individu comme à un objet. Dans le cas anglophone, un seul des deux termes existe, *multilingualism*, et il s'applique aux objets, aux individus mais également aux groupes.

Cette exploration terminologique rencontre encore davantage d'obstacles lorsqu'on se penche sur les discours des spécialistes. Tandis que certains distinguent les deux termes, d'autres ne font pas de différence. Parmi ceux qui les distinguent, quelques chercheurs donnent une dimension individuelle au multilinguisme et une dimension sociale au plurilinguisme comme le fait le linguiste Hagège : « *J'appellerai multilingue un individu possédant la compétence de plus d'une langue et plurilingues les Etats, ou les nations [...] dans lesquels existent plus d'une langue*² » (Hagège, 2005). La majorité des chercheurs, sociolinguistes et didacticiens des langues, les définissent de façon contraire. Quant aux institutions internationales, elles prennent largement part à la confusion. La Commission européenne³ ne reconnaît que le terme *multilinguisme*, tandis que le Conseil de l'Europe distingue clairement le *plurilinguisme* (qui « *se rapporte au répertoire de langues utilisées par un individu* ») du *multilinguisme* (conçu comme « *la présence, dans une zone géographique déterminée, de plus d'une "variété de langues", c'est-à-dire de façons de parler*

¹ Dictionnaire Cambridge en ligne, accessible sur le site : <http://dictionary.cambridge.org>

² Conférence de Claude Hagège intitulée « Multilinguisme et plurilinguisme en Europe », prononcée à Varsovie le 8 mai 2005 et disponible sur le site : <http://www.chair.coleurop.pl/Conferences/konf/languages/hagege.html>

³ Voir le site internet de la Commission européenne : http://ec.europa.eu/languages/index_fr.htm

d'un groupe social¹ »). Le Conseil de l'Europe fait donc la promotion du *plurilinguisme* alors que l'UNESCO², de son côté, se positionne en faveur du *multilinguisme*.

Arrêtons-nous un instant sur des définitions proposées par une antenne de l'UNESCO au Pays Basque. Celles-ci me semblent particulièrement intéressantes car elles sont le fruit d'un projet international regroupant plus d'une trentaine de chercheurs issus de tous les continents, dont trois chercheurs indiens. Les résultats de cette collaboration sont présentés dans l'ouvrage, écrit en anglais, qui s'intitule : *Words and Worlds, World Languages Review* (2005). Le premier chapitre de cet ouvrage a été rédigé par un chercheur australien, Mühlhäusler, qui propose une importante mise au point terminologique :

The distinction between bilingualism and multilingualism refers to the number of languages involved in the contact situation: multilingualism generally refers to any situation involving two or more languages, whereas bilingualism refers to a contact between only two languages. A more important distinction is however made between societal and individual bi- or multilingualism. The concepts of bilingualism and multilingualism refer to the state of a linguistic community in which at least two languages are in contact with the result that more than one linguistic code can be used in the same interaction and that a number of individuals master more than one language; it includes the concept of bilinguality or individual bilingualism. In the present discussion, we will use the term bilinguality to refer to bilingual and multilingual individuals, as so far there is no evidence that bilinguals and multilinguals show different behavior patterns³. (Mühlhäusler, 2005 : 34)

Une analyse détaillée de cet énoncé dans sa version anglaise va m'amener à confronter les différentes notions en présence. Je m'appuierai ensuite sur cette analyse pour préciser la terminologie qui sera la mienne tout au long de cette thèse. Voici les éléments de réflexion qui ressortent de ce passage :

- La distinction faite entre "*bilingualism*" et "*multilingualism*" repose sur le nombre de langues en présence. Le premier terme s'appliquant aux situations dans

¹ Voir le site internet du Conseil de l'Europe : http://www.coe.int/T/DG4/linguistic/Division_FR.asp

² Voir le site internet de l'UNESCO : <http://www.unesco.org/new/fr/culture/themes/cultural-diversity/languages-and-multilingualism/>

³ Trad. pers. : « La différence entre "*bilingualism*" et "*multilingualism*" porte sur le nombre de langues impliquées dans la situation de contact. "*Multilingualism*" concerne généralement toute situation dans laquelle deux langues ou plus sont impliquées, tandis que "*bilingualism*" se rapporte à un contact entre deux langues seulement. Une distinction plus importante encore est faite entre "*bi-*" ou "*multilingualism*" social et individuel. Les concepts de "*bilingualism*" et "*multilingualism*" se rapportent à l'état d'une communauté linguistique dans laquelle deux langues, au moins, sont en contact, avec pour résultat le fait que plus d'un code linguistique peuvent être utilisés dans la même interaction et qu'un certain nombre d'individus maîtrise plus d'une langue ; cela inclut le concept de "*bilinguality*" ou "*individual bilingualism*". Dans ce texte, nous utiliserons le terme "*bilinguality*" pour faire référence aux individus bilingues et multilingues, puisqu'il n'y a pas eu de preuve jusqu'ici que bilingues et multilingues aient des styles de comportements différents. »

lesquelles deux langues sont en contact, le second aux situations englobant à la fois ces dernières et celles qui présentent plus de deux langues en contact. Le second terme possède donc un champ sémantique élargi qui englobe celui du premier.

- Les deux concepts, “*bilingualism*” et “*multilingualism*”, peuvent être appliqués à une communauté ou à un individu. Ce qui est particulièrement intéressant est qu’ils touchent tous deux à une dimension sociale et à une dimension individuelle. En effet, ils se réfèrent à l’état d’une communauté linguistique¹ dans laquelle sont présentes plusieurs langues, ce qui a pour conséquence l’utilisation de plusieurs langues dans les interactions et la maîtrise individuelle de plusieurs langues. Ces termes mettent donc en évidence une continuité entre société et individu, là où l’utilisation des termes français distincts *plurilinguisme* et *multilinguisme* met en place une disjonction. Il faut préciser que cette continuité n’est pas posée sous la forme d’une stricte corrélation : lorsque “*multilingualism*” s’applique à une communauté, ce n’est pas nécessairement l’ensemble des individus qui parle plusieurs langues, mais un certain nombre d’entre eux (“*a number of individuals*”).
- Le concept de “*bilinguality*” est présenté comme équivalent à celui d’“*individual bilingualism*”. On peut donc s’interroger sur la pertinence de son usage. Celui-ci pose d’autant plus question que, contrairement à “*bilingualism*” qui ne porte que sur le contact de deux langues, “*bilinguality*” se réfère à l’utilisation de deux langues ou plus. Cet élargissement du champ sémantique de “*bilinguality*” est expliqué par l’absence de preuves scientifiques justifiant de différences de comportements entre individus maîtrisant deux langues et individus maîtrisant davantage de langues.

De ces définitions proposées par Mühlhäusler, je retiendrai un élément principal : la possibilité d’utiliser un même et unique terme pour traiter à la fois de situations individuelles et sociales. Tout comme ce sociolinguiste australien, j’utiliserai un même nom auquel j’accolerai l’adjectif de « social » ou « individuel » pour préciser son usage. Je garde également l’idée qu’il existe une continuité logique entre le phénomène social et le

¹ La notion de « communauté linguistique » soulève également de nombreuses questions. Dans une perspective dynamique, on lui préfère généralement celle de « réseau social ».

phénomène individuel. En revanche, il ne me semble pas nécessaire d'avoir recours à un équivalent français du terme "*bilinguality*" qui soit redondant avec celui de "*individual bilingualism*". Je garderai également la distinction posée entre "*bilingualism*" et "*multilingualism*" qui me semble pertinente. Ceci étant, dans le contexte de diversité linguistique qui caractérise le terrain indien présenté ci-après, le terme de "*bilingualism*" se révélera le plus souvent non opérationnel. En conformité avec les recherches récentes menées dans les domaines de la sociolinguistique et de la didactique¹, je privilégierai donc le terme de *plurilinguisme* au détriment de *multilinguisme*. La notion de *plurilinguisme social* sera donc utilisée pour traiter de la coexistence de plusieurs langues ou variétés langagières sur un même territoire ou au sein d'une même communauté sociale. Au-delà de l'appellation, il me semble que c'est la reconnaissance de la diversité des langues (interne et externe) qui importe et l'étude des différentes fonctions qu'elles endossent au sein de la communauté en question.

1.2.2. Retour sur le concept de diglossie

Nous avons vu avec Calvet (2011 [1^{ère} éd. 1993], 2003) que l'étude du plurilinguisme individuel avait précédé historiquement celle du plurilinguisme social. En effet, le niveau social n'est vraiment pensé qu'à partir de la publication dans la revue *Word* de l'article de Charles Ferguson intitulé "Diglossia" en 1959. C'est avec le concept de *diglossie* que le linguiste américain va aborder le contact des langues d'un point de vue social. Ce terme, dont l'équivalent grec signifie « bilinguisme », va adopter un sens tout à fait particulier dans les écrits de Ferguson, ce qui va lui valoir un succès important dans la sociolinguistique américaine puis européenne et mondiale.

La diglossie, lorsqu'elle apparaît pour la première fois sous la plume de Ferguson, désigne l'utilisation de deux variétés d'une même langue dans une même société pour des fonctions différentes. Parmi ces deux variétés, l'une est considérée comme haute ("*high*") et la seconde comme basse ("*low*"). Voici la définition exacte telle qu'elle est formulée par le chercheur :

¹ Les titres des ouvrages publiés ces dernières années sont révélateurs de cette tendance. Si Dabène et Billiez avaient intitulé le numéro 6 de la revue *Lidil*, « Autour du multilinguisme » en 1992 alors que les usages ne s'étaient pas encore fixés, les ouvrages plus récents s'intitulent : « Voies vers le plurilinguisme » (Holtzer, 2001), « Plurilinguismes et école » (Moore, 2006), « Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme » (Zarate, Lévy, Kramsch, 2008), « Pratiques innovantes du plurilinguisme » (Blanchet, Martinez, 2010), *etc.*

Diglossia is a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any section of the community for ordinary conversation¹. (Ferguson, 1959 : 244-245)

Dans une situation de diglossie, il y a donc selon Ferguson une répartition fonctionnelle des usages entre la variété haute et la variété basse : la variété haute est utilisée pour des fonctions religieuses, politiques, dans les médias écrits, la poésie, *etc.*, tandis que la variété basse est présente dans les conversations avec les cercles familiaux et amicaux, dans la littérature populaire, *etc.* La variété haute bénéficie d'un prestige qui est absent chez la variété basse et qui est associé à une standardisation forte prenant la forme d'un système grammatical complexe. Nous retiendrons également que la variété haute est acquise en contexte scolaire, ce qui n'est pas le cas de la variété basse, qualifiée de "*primary dialects of the language*", qui est acquise « naturellement » en dehors d'un contexte éducatif formel.

Cette première définition est ensuite modifiée par Fishman (1967), qui reprend le concept et étend sa signification aux langues qui n'ont pas de lien parenté. La diglossie correspond alors aux situations dans lesquelles deux langues sont utilisées différemment selon le domaine d'usage et les fonctions qu'elles y remplissent. Il y a complémentarité entre les deux langues ou deux variétés. Fishman combine les deux concepts de *diglossie* (en référence aux pratiques sociales) et de *bilinguisme* (en référence aux processus psychologiques), qu'il croise pour décrire différentes configurations sociolinguistiques.

On voit que la définition historique de Ferguson s'intéresse à la fragmentation interne d'une langue A, avec contact de deux variétés A₁ et A₂. Fishman, lui, s'empare du concept pour l'appliquer à des situations de type inter-langues, dans lesquelles les deux parlars en présence constituent des langues A et B. A leur suite, de nombreux chercheurs reprendront le concept en en précisant, modifiant ou élargissant les contours. Mais ces définitions montreront vite leurs insuffisances et la diglossie fera l'objet de nombreux débats et de

¹ Tard. Pers. : « La diglossie est une situation linguistique relativement stable dans laquelle, en plus des dialectes de base de la langue (qui peuvent inclure une forme standard ou des standards régionaux), il existe une variété superposée très divergente, rigoureusement codifiée (souvent grammaticalement plus complexe), véhicule d'une littérature écrite importante et respectée, venant d'une époque antérieure ou d'une autre communauté linguistique, qui est apprise largement par le biais d'une éducation formelle et est utilisée pour la plupart des fonctions écrites et des fonctions orales à caractère formel, mais qui n'est utilisée par aucun groupe de la communauté pour la conversation ordinaire. »

lectures critiques diverses, dont en premier lieu, une mise au point de Ferguson lui-même (voir à ce propos Ferguson, 1991 ; Prudent, 1981 ; Kremnitz, 1981 ; Calvet, 1999a [1^{ère} éd. 1987] ; Calvet, 2011 [1^{ère} éd. 1993] ; Manzano, 2003 ; Ottavi, 2011 ; *etc.*).

Les critiques formulées sont de plusieurs ordres et je ne reviendrai ici que sur les principales. Les modèles de Ferguson et Fishman sont d'abord dénoncés en ce qu'ils ne prennent en compte que la dimension synchronique d'une situation sociolinguistique. En effet, la seule description des usages fonctionnels attachés aux langues à un moment donné ne permet pas de rendre compte de l'histoire du contact des langues. Cette omission peut se révéler être un obstacle à la compréhension des enjeux de la situation et à une réflexion sur son évolution future. La seconde critique importante porte sur l'insuffisance de ces modèles pour rendre compte de la diversité des situations et de leur complexité. Ainsi Manzano affirme que le concept met en évidence un système hiérarchique qui tend à masquer certaines réalités :

Les situations dites « diglossiques » ne me paraissent le plus souvent correspondre qu'au produit de simplifications conventionnelles de relations inter polaires plus nombreuses, et dont la considération globale pourrait seule permettre de déboucher sur une modélisation autre que caricaturale et déformatrice. (Manzano, 2003 : 52)

Pour Manzano, l'aspect dual de la diglossie est insuffisant par rapport aux nombreuses polarités langagières présentes dans une situation réelle. On retrouve ici l'idée de Blanchet (2003) selon laquelle une modélisation complexe doit comprendre différents pôles intégrant langues et variétés langagières dans un système de relations multiples. De leur côté, Prudent, Tupin et Wharton, focalisent leur critique sur le manque de précision du concept en ce qui concerne le type de contact qui s'opère entre les langues :

Le concept de diglossie, qui avait autrefois la faveur des descripteurs, est aujourd'hui de plus en plus critiqué pour ses insuffisances. Le contact, la cohabitation, la tangence, le frottement, le panachage de langues proches parentes, voici en contrepoint l'approche sociolinguistique qui s'impose ici. (Prudent, Tupin, Wharton, 2005 : 4)

Les trois auteurs en appellent à une description des contacts qui aille au-delà de la seule question des fonctions et du prestige. Ils évoquent les rapports pacifiques ou conflictuels avec la « cohabitation » et le « frottement », l'évolution des usages et la direction qu'ils prennent avec la « tangence » et enfin la question des mélanges de langues ou de variétés avec le « panachage ».

Finalement, on se rend compte que le succès qu'a connu le concept de diglossie est largement lié aux conditions sociohistoriques qui l'ont vu naître, comme au cadre épistémologique de la sociolinguistique qui était en train de se former. Le concept a été forgé au moment des indépendances, alors que la situation coloniale était perçue d'une façon réductrice par les Occidentaux comme une situation dans laquelle cohabitaient une langue coloniale et un parler local (Calvet, 2011 [1^{ère} éd. 1993] : 39). Ainsi toute trace de conflit entre les langues a été effacée. Nous avons aujourd'hui un cadre épistémologique qui permet d'envisager des situations dont les paramètres sociaux et linguistiques sont beaucoup plus complexes. Il est donc important de réfléchir à l'actualisation des concepts et à leur adaptation à des contextes de plus en plus diversifiés.

Pour mon travail, il me semble que le concept de diglossie est un outil intéressant car il donne à voir le fait que les langues puissent avoir différentes fonctions sociales et divers degrés de reconnaissance. Mais sa caractéristique binaire et synchronique enferme la description dans une dualité réductrice et statique. Pour le contexte indien, j'utiliserai donc cet outil que je formulerai en termes de *situations (ou configurations) de type diglossique ou polyglossique*, afin de rendre compte de la pluralité des langues ou variétés en présence. Je m'efforcerai également d'apporter un éclairage diachronique à la situation actuelle en historicisant dans une certaine mesure les contacts de langues. Mon utilisation du concept de diglossie se limitera à la description de situations dans lesquelles on peut observer une répartition inégale des fonctions associées aux langues ou aux variétés. En cela, la situation de type di- ou polyglossique sera distincte de la situation de plurilinguisme social qui se contente de constater la présence simultanée de plusieurs langues ou variétés au sein d'une communauté. Les situations sociolinguistiques seront donc analysées sous l'angle des rapports sociaux à l'œuvre plutôt que sur la base de critères strictement linguistiques.

1.2.3. Contacts ou conflits de langues ?

A la suite des premiers travaux sur le plurilinguisme social menés autour du concept de diglossie, plusieurs chercheurs ont appelé à une modélisation théorique qui pourrait prendre la forme d'une typologie des situations plurilingues. Une telle modélisation, plus complexe que celle de la diglossie, pourrait englober cette dernière au sein d'un ensemble plus large. Mais ces appels ont obtenu peu de réponses, comme l'illustre l'expérience vécue à Grenoble au

cours d'un colloque en 2001 autour du contact des langues¹. Le texte de l'appel à communication pour ce colloque proposait trois objectifs :

- un inventaire et une analyse de différents cas de contacts de langues en France ;
- un classement des différents phénomènes de contacts selon divers critères et l'élaboration de modèles ou de typologies ;
- un examen des types d'intervention possibles et une interrogation sur le rôle social du chercheur sur les contacts de langues.

Parmi les dix-neuf contributions retenues dans les actes du colloque, seules deux tentent de répondre au second objectif. L'établissement d'une typologie globale des phénomènes de contact est donc un exercice théorique ambitieux qui suscite peu de vocation parmi les chercheurs² (Billiez, 2003 : 8). La typologie des situations plurilingues reste un grand chantier. La tâche est d'une telle envergure qu'elle demande une vision globale de l'ensemble des situations sociolinguistiques présentes sur le globe. Or les travaux sociolinguistiques se développent le plus souvent sur des terrains uniques et mettent en place des méthodologies différentes pour chacun des terrains.

Malgré cette dispersion des recherches en sociolinguistique qui rend difficile une synthèse globale comparative, on peut considérer que la sociolinguistique européenne a historiquement suivi plusieurs voies pour le traitement du plurilinguisme social. Il n'est pas question ici de typologie, mais plutôt de différentes façons d'aborder les rapports entre les langues. Selon Boyer, la maturation de la sociolinguistique européenne s'est faite autour des deux notions de *contacts de langue* et de *conflits de langues* (Boyer, 1997). Ces deux notions correspondraient à des conceptions distinctes qui traiteraient selon deux perspectives principales les rapports entre les langues au sein des sociétés :

- Une perspective « conflictiviste » (développée en particulier chez les sociolinguistes catalans et occitans) dans laquelle le rapport entre les langues est présenté de façon historique comme un rapport de conflit entre langues

¹ Colloque organisé à l'Université Stendhal-Grenoble 3 les 8 et 9 novembre 2001 sur le thème des contacts de langue. Une publication issue de ce colloque a été éditée par Billiez J. (2003).

² Notons tout de même la tentative de Calvet qui propose avec son modèle gravitationnel (Calvet, 1999b) de modéliser les langues en s'appuyant sur les compétences de l'individu. En partant du postulat que les langues sont reliées entre elles par des individus bilingues, le sociolinguiste français élabore une théorie des contacts de langues qui parvient à intégrer les deux niveaux individuel et social.

dominantes et langues dominées. Selon cette perspective, les langues dominées courent un danger de substitution. Cette perspective est essentiellement d'ordre macrolinguistique.

- Une perspective « coopérativiste » (principalement présente chez les sociolinguistes suisses du groupe Bâle-Neuchâtel), selon laquelle le contact des langues n'est pas forcément conflictuel. La coopération joue un rôle dans l'interaction entre individus dans les échanges exolingues. Ces thèses correspondent à une analyse d'ordre microlinguistique. (Boyer, 2010 : 13)

Boyer, qui s'inscrit dans la première perspective, considère que la coexistence de deux ou plusieurs langues en un même lieu n'est jamais vraiment égalitaire. Pour lui, « *le conflit est inscrit au moins virtuellement dans toute pluralité linguistique communautaire* » (Boyer, 1997 : 9). Il se positionne dans une sociolinguistique catalane qui refuse de décrire le plurilinguisme en termes de distribution fonctionnelle des langues, mais plutôt en termes de dominance. Les conflits linguistiques traduisent alors des conflits de pouvoir. Cette dominance présente deux types d'issues : la substitution de la langue en position de faiblesse par la langue en position de force ou la normalisation de la langue dominée, qui aboutit à la récupération des fonctions sociales d'une langue de plein exercice (*idem* : 10). Cette conception de la sociolinguistique implique des prises de position interventionnistes en faveur des langues dominées.

Dans un ouvrage collectif dédié à cette question, Matthey et De Pietro (1997) présentent une contribution qui se propose de répondre aux conceptions formulées par Boyer. Les deux chercheurs suisses réaffirment le parti-pris d'une approche du plurilinguisme qui passe par l'observation de situations microlinguistiques. L'accent est mis sur la réalité linguistique des locuteurs, il s'agit de « *découvrir la vision de la réalité telle qu'elle est quotidiennement vécue et construite dans les pratiques et les représentations des acteurs* » (Matthey, De Pietro, 1997 : 146). Ainsi les chercheurs neuchâtelois font appel au principe d'interprétation subjective de Schütz (1987 cité par Matthey, De Pietro, 1997 : 145) selon lequel les interactions humaines doivent être interprétées en termes de structure subjective de signification pour pouvoir saisir la réalité sociale. Cette position se distingue donc de celle de Boyer en ce qu'elle ne pose pas le conflit comme postulat de départ.

Pour des raisons différentes, on voit que ces deux grandes tendances de la sociolinguistique européenne se sont largement émancipées du modèle nord-américain de la

diglossie. Pour ma part, je ne pense pas que ces deux tendances soient fondamentalement incompatibles. Il me semble que la diversité des configurations sociolinguistiques (avec des contextes historiques, politiques et économiques très distincts) appelle à des points de vue différents, associés à différents degrés d'interventionnisme, c'est-à-dire à une volonté plus ou moins affirmée du chercheur d'intervenir sur la réalité sociale qu'il étudie. Quelle que soit leur ambition interventionniste, elles contribuent quoi qu'il en soit chacune à leur manière à la réflexion sur les politiques linguistiques. La sociolinguistique du *contact des langues* et celle du *conflit des langues* sont même certainement complémentaires : elles participent toutes deux à la construction d'une réalité sociale complexe qui intègre les points de vue micro et macroscopique, qui prend en compte les rapports de pouvoirs au niveau social comme les expériences individuelles qui se vivent dans l'interaction. Dans ce sens, le contact des langues est un phénomène transversal qui parcourt toute la palette des expériences humaines de l'individu : dans son rapport à lui-même (par la dimension identitaire des langues), à ses groupes de pairs, à des communautés plus élargies, à la société dans laquelle il vit et aux autres sociétés avec lesquelles il entre en contact.

Il est à noter que cette problématique du contact/conflit ne semble guère concerner les premiers travaux de sociolinguistique menés en Inde qui l'ont été par des chercheurs indiens largement influencés par la sociolinguistique américaine ou par des Américains eux-mêmes (Gumperz et Bright par exemple). Il existe donc une filiation forte entre la tradition américaine et les recherches menées en Inde depuis les années 60. C'est pourquoi on retrouve dans la sociolinguistique indienne les grands thèmes que sont la diglossie, la variation, le changement linguistique, *etc.* Contrairement aux Européens, les sociolinguistes indiens n'ont pas besoin de se battre pour que soit reconnue la diversité linguistique de leur société. Cette diversité linguistique est donnée et sert de point de départ à la réflexion sur les politiques linguistiques menées depuis l'indépendance. On trouve donc en Inde une dynamique inverse de celle qui s'est opérée dans le contexte sociohistorique des Etats-nations européens. La sociolinguistique indienne apparaît presque simultanément avec la constitution de la nation et l'accompagne dans sa croissance, tandis que les sociolinguistes européens se sont longtemps efforcés – et s'efforcent encore – de déconstruire des idéologies nationales historiques basées sur la vision d'une langue unique. Ce constat reste évidemment à nuancer puisqu'il ne faut pas oublier l'influence de l'idéologie britannique subie par l'Inde au cours de la colonisation. Malgré cela, le traitement des contacts de langues en Inde ne passe pas par une vision principalement conflictuelle des rapports entre les langues. S'il y a eu des conflits importants

en Inde autour de la question des langues, il ne me semble pas que les sociolinguistes indiens se soient impliqués en première ligne. L'exemple du positionnement du Central Institute of Indian Language (CIIL) situé à Mysore (dans l'Etat du Karnataka) est significatif. Ce centre, qui compte aujourd'hui le contingent le plus important de sociolinguistes indiens, affiche parmi ses objectifs les trois points suivants :

- [It] advises and assists Central as well as State Governments in the matters of language;
- protects and documents minor, minority and tribal languages;
- promotes linguistic harmony by teaching fifteen Indian languages to non-native learners.¹²

Le CIIL a pour ambition de servir de référent pour les pouvoirs publics en matière de politique linguistique, mais aussi d'intervenir à sa façon sur le terrain. Cette intervention prend une double forme : la recherche et la protection sur des langues en situation de domination (les langues dites « tribales » et reconnues comme telles dans la constitution indienne), et la promotion d'une « *harmonie linguistique* » par l'enseignement de langues indiennes. Ce terme d'« harmonie » est porteur de sens. Il illustre une conception pacifiste de la coexistence des langues qui se distingue d'une vision *a priori* conflictuelle de la diversité linguistique. Le centre de recherches indien semble ainsi parvenir à concilier les deux approches discutées plus haut en agissant en faveur des langues en danger, qui subissent des rapports de pouvoirs, tout en militant pour une cohabitation harmonieuse des langues.

Cette brève introduction à la sociolinguistique indienne, mise en perspective avec la tradition européenne, va me permettre d'entrer plus avant dans les travaux effectués sur le plurilinguisme social indien. Auparavant, et dans la continuité de cette réflexion sur le contact des langues, il convient d'abord d'examiner l'aspect individuel du plurilinguisme.

1.3. Les langues chez l'individu : plurilinguisme individuel

Le plurilinguisme individuel est un phénomène bien distinct du plurilinguisme social, même s'il existe des liens évidents entre les deux. Fishman (1967) a montré avec sa typologie des situations de diglossie et de bilinguisme que tous deux pouvaient s'exclure l'un l'autre. La présence de plusieurs langues sur un territoire n'implique donc pas automatiquement un

¹ Objectifs présentés sur le site internet du CIIL à l'adresse : <http://www.ciil.org/aboutAims.aspx>

² Trad. pers. : « Il conseille et assiste les gouvernements central et régional sur les questions de langue ; il protège et crée de la documentation sur les langues tribales ; il fait la promotion de l'harmonie linguistique en enseignant quinze langues indiennes à des apprenants non natifs ».

plurilinguisme individuel généralisé. Je considère cependant qu'il existe un lien de causalité entre les deux phénomènes. Une société dans laquelle circulent plusieurs langues a de grandes chances de voir une partie importante de sa population utiliser régulièrement plusieurs langues. La proportion de personnes plurilingues et le nombre de langues que celles-ci utiliseront dépendra alors de nombreux facteurs externes tels que : le statut des langues, leurs fonctions dans la communauté en question, leur vitalité, leur transmission, *etc.*, mais aussi de facteurs internes. Dans le plurilinguisme individuel entrent en compte de nombreux facteurs psychoaffectifs et identitaires qui sont liés à l'histoire de la personne. C'est pourquoi je fais le choix de me centrer sur l'*individu*, avec une approche prenant en compte l'ensemble de la personnalité, plutôt que sur le *locuteur*, dont la définition se limite à ses comportements langagiers.

La question que je me pose est la suivante : comment penser l'utilisation conjointe de plusieurs langues par un individu ? Afin d'y répondre, je travaillerai d'abord sur les définitions du bi-/plurilinguisme et j'examinerai les recherches qui ont participé à la conceptualisation du bilinguisme puis du plurilinguisme¹. J'aborderai ensuite quelques traits propres au développement linguistique de l'individu plurilingue. Puis j'examinerai ce qui fait la spécificité de la compétence langagière de ces mêmes individus. Dans un dernier temps, je me pencherai sur la question de l'identité, des attitudes et des représentations par rapport aux langues. Nous verrons que ce qui semble une évidence dans de nombreux pays et sur de nombreux continents, à savoir comment penser l'utilisation de plusieurs langues par un même individu, ne l'a pas toujours été dans les pays occidentaux dominés par une idéologie monolingue. Je mentionnerai également des travaux de chercheurs indiens, sociolinguistes et psycholinguistes, afin de voir les spécificités de leur apport sur cette question du plurilinguisme individuel.

1.3.1. Etre bi-/plurilingue : définitions

Les recherches sur le bilinguisme et plurilinguisme individuel ayant déjà été synthétisées par de nombreux chercheurs (voir notamment Dabène, 1994 ; Duverger, 1996 ; Hélot, 2007),

¹ Je n'entrerai pas ici dans les théories portant sur les aspects cognitifs du plurilinguisme chez l'individu, et en particulier la question de l'organisation cérébrale qui relève davantage de la psycholinguistique et de la psychologie expérimentale que de mes domaines de recherche.

je n'en reprendrai ici que les grands traits. Ma réflexion s'organisera principalement autour de l'évolution des définitions des notions de *bilinguisme* et *plurilinguisme*.

Il est intéressant de noter que la réflexion sur la maîtrise de plusieurs langues par un individu s'est d'abord limitée à deux langues. Dans le contexte occidental dans lequel ces recherches ont vu le jour, le monolinguisme étant considéré comme la norme, il fallait d'abord pouvoir penser l'utilisation de deux langues pour envisager ensuite des situations plus complexes. Les scientifiques se sont alors concentrés sur la notion de bilinguisme qu'ils ont peu à peu conceptualisée, rencontrant des difficultés évidentes pour parvenir à une définition stabilisée. Bloomfield a tout d'abord défini le bilinguisme comme "*the native-like control of two languages*¹" (Bloomfield, 1933 : 56). Cette définition, qui a profondément marqué le domaine, reste encore aujourd'hui très présente dans les représentations de non-spécialistes sur le bilinguisme. Il s'agit d'une définition extrêmement restrictive qui est liée à la conception du locuteur idéal développée par la linguistique structurale. Il y aurait en quelque sorte un « bilingue idéal » possédant les compétences équivalentes à l'addition de celles de deux monolingues. Dans les années soixante, les recherches sur le bilinguisme ont connu un tournant avec de nouvelles définitions beaucoup plus ouvertes. Mackey définit le bilinguisme comme "*the ability to use more than one language*²" (Mackey, 1962 : 52). Il n'est plus question ici de compétence de natif, mais simplement d'une capacité fonctionnelle. On constate également que la conception du bilinguisme s'ouvre à l'utilisation de plus de deux langues, bien que le terme comptant le préfixe « bi- » soit conservé. MacNamara ouvrira encore cette définition puisqu'il considère comme bilingues "*those who possess at least one of the language skills (listening, speaking, reading and writing) even to a minimal degree in their second language*³" (MacNamara, cité par Cummins et Swain, 1986 : 7). Il est le premier à avoir envisagé le bilinguisme autrement que selon une compétence globale puisqu'il distingue ses sous-compétences de production et de réception, écrites et orales. Ces différentes définitions s'étendent le long d'un large continuum dont les deux extrêmes sont les conceptions de Bloomfield et de MacNamara. Tandis qu'avec le premier, il est quasiment impossible de trouver des individus bilingues, le second englobe dans sa définition l'ensemble des apprenants d'une langue, même les plus débutants.

¹ Trad. pers. : « la maîtrise de deux langues équivalente à celle de natifs ».

² Trad. pers. : « la capacité à utiliser plus d'une langue ».

³ Trad. pers. : « ceux qui possèdent au moins une des compétences langagières (écouter, parler, lire et écrire), même à un moindre degré, dans une langue seconde ».

C'est avec Grosjean que sera élaborée une approche véritablement fonctionnelle du bilinguisme, s'appuyant sur l'usage des langues plutôt que sur la compétence. Le sociolinguiste insiste sur le fait que l'individu bilingue n'est pas la somme de deux individus monolingues. Selon lui, "*bilingualism is the regular use of two (or more) languages, and bilinguals are those people who need and use two (or more) languages in their everyday lives*¹" (Grosjean, 1992 : 51). Grosjean prend en compte la régularité de l'utilisation et le contexte quotidien dans lequel les langues sont mobilisées. Cette définition entre en écho avec les préoccupations de Fishman (1965), qui dans son article intitulé "Who speaks what language to whom and when?" s'interroge sur les pratiques langagières du bilingue en fonction de son interlocuteur et du domaine dans lequel se fait l'échange (à la maison, au travail, à l'église, dans les loisirs, *etc.*). Cette approche fonctionnelle rappelle également la répartition fonctionnelle des langues qui va de pair avec le concept de diglossie. On voit donc un lien logique se tisser entre pratiques interindividuelles, dans l'interaction, et pratiques sociales. Lüdi et Py, dans leur ouvrage *Etre bilingue*, mettent eux aussi en perspective les deux dimensions individuelles et sociales en se donnant comme objectif de réfléchir « *aux relations entre le plurilinguisme de l'individu et la juxtaposition de plusieurs langues dans un même groupe* » (Lüdi et Py, 1986 : 11).

Les travaux de Lüdi et Py sur le bilinguisme sont indiscutablement liés au contexte particulier de la Suisse. La mise en relation du plurilinguisme individuel avec l'environnement sociolinguistique prend en effet tout son sens dans ce pays d'Europe qui est l'un des rares à fonctionner avec le plurilinguisme comme principe institutionnel. Si l'on transpose cette réflexion dans le contexte indien, il peut être pertinent de s'interroger sur les rapports qui existent entre l'extrême diversité sociolinguistique du pays et les conceptions du plurilinguisme élaborées par les chercheurs nationaux. Prenons l'exemple de K. K. Sridhar, une chercheuse indienne qui a traité de plurilinguisme social et individuel dans un article intitulé "Societal Multilingualism" (1996). K. K. Sridhar, qui travaille aux Etats-Unis à l'Université de Stony Brook, a d'abord écrit sur le "*bilingualism*" dans la lignée des travaux américains, avant d'opter pour l'appellation "*multilingualism*". Elle, comme Grosjean et de nombreux chercheurs du domaine, soutient l'idée que les personnes plurilingues développent

¹ Trad. pers. : « le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux langues (ou plus) et les bilingues sont les personnes qui ont besoin de deux langues (ou plus) dans leur vie quotidienne et qui les utilisent ».

des compétences langagières pour chacune des langues selon leurs besoins de communications dans différents contextes (Sridhar, 1996 : 10). Pour elle,

Multilingualism involving balanced, native-like command of all the languages in the repertoire is rather uncommon. Typically, multilinguals have varying degrees of command of the different repertoires. The differences in competence in the various languages might range from a command of a few lexical items, formulaic expressions such as greetings, and rudimentary conversational skills all the way to excellent command of the grammar and vocabulary and specialized registers and styles¹. (Sridhar, 1996 : 50)

K. K. Sridhar rejette ainsi la théorie de Bloomfield sur les compétences du bilingue en remettant en cause son adéquation avec la réalité. La compétence du natif n'est plus la référence. Elle considère que les compétences dans les différentes langues sont généralement inégales. Ces compétences sont présentées sous la forme d'une échelle et s'étendent de la maîtrise de quelques éléments de base à la maîtrise d'une palette complète de variations stylistiques dans la langue. Cette définition très élaborée du plurilinguisme prend en compte la compétence de communication dans son ensemble avec ses composantes linguistique, discursive, sociolinguistique et stratégique telle qu'elle a été décrite par les didacticiens Canale et Swain (1980), et Moirand (1982). C'est également une définition ouverte qui permet de considérer comme plurilingues des individus aux niveaux de compétences très variables. K. K. Sridhar se place enfin dans une perspective fonctionnelle lorsqu'elle met en relation les différentes compétences avec des besoins de communication liés à des contextes précis. Après l'examen de cette définition, on peut raisonnablement faire l'hypothèse que cette vision ouverte et fonctionnelle du plurilinguisme individuel tient aussi beaucoup au contexte indien dans la mesure où celui-ci favorise la conscience de la diversité des langues et des variétés ainsi que de leurs fonctions.

1.3.2. Evolution des recherches sur le bi-/plurilinguisme

Si les situations suisse et indienne ont pu engendrer des définitions plus ouvertement fonctionnelles, des changements de perspectives se sont opérés dans la façon de considérer les phénomènes bilingues et plurilingues. Billiez (2007), qui propose une lecture historique des

¹ Trad. pers. : « Un plurilinguisme impliquant des compétences équilibrées, équivalentes à celles d'un natif, pour toutes les langues du répertoire, est plutôt improbable. En réalité, les plurilingues possèdent des degrés de compétences variés dans les différents répertoires. Les différences de compétences entre les langues peuvent aller de la maîtrise de quelques éléments lexicaux, de formules telles que les salutations, et de compétences conversationnelles rudimentaires jusqu'à une maîtrise excellente de la grammaire, du vocabulaire et des styles et registres spécialisés. »

recherches sur la question, distingue trois grandes étapes que je reprendrai ici : le bilinguisme considéré comme un handicap, le bilinguisme comme pratique perçue positivement, puis le passage de la notion de bilinguisme à celle plus ouverte de plurilinguisme.

Le bilinguisme a d'abord longtemps été conçu comme un état irréel qui serait l'équivalent de deux monolinguisms juxtaposés et équivalents. En comparaison avec ce « vrai » bilinguisme, les pratiques linguistiques des migrants étaient dévalorisées et considérées comme du *semilinguisme*. La situation des migrants était perçue comme un handicap, qui ne leur permettait ni de maîtriser parfaitement leur langue d'origine, ni celle du pays d'accueil. Cette perception négative constituait ce que Lüdi et Py ont appelé plus tard « *l'hypothèse déficitaire* » (Lüdi, Py, 1986 : 7). Les travaux des chercheurs entérinaient l'idée selon laquelle « *l'expérience bilingue précoce était plutôt nocive pour la croissance cognitive de l'enfant* » (Hamers, dans Moreau, 1997 : 97). Comment expliquer que les recherches de l'époque aient pu donner des résultats aussi différents des connaissances actuelles sur le bilinguisme ? Hamers (*ibid.*) pointe du doigt des erreurs méthodologiques importantes susceptibles de remettre en cause la validité des résultats : la non-équivalence des sujets bilingues et monolingues comparés en termes de milieu socio-économique, l'administration de tests dans la langue seconde des apprenants et les imprécisions au sujet de la définition du bilinguisme. Cummins et Swain dénoncent eux aussi un manque de précision dans ce que les chercheurs entendaient par *bilinguisme* :

It is clear, that there is little consensus as to the exact meaning of the term bilingualism, and that it has been used to refer to a wide variety of phenomena. [...] It is essential, therefore, in reconciling contradictory results associated with bilingualism, to be aware of the levels of bilingualism attained by the experimental students, and the social and psychological factors which lie behind the particular "bilingualism" attained¹. (Cummins, Swain, 1986 : 7-8).

Afin de réévaluer les résultats des expérimentations passées, les deux chercheurs canadiens proposent de reconsidérer des variables qui n'avaient pas été prises en compte, telles que les niveaux de compétence des élèves ainsi que leurs conditions psychologiques et sociales.

¹ Trad. pers. : « Il est clair qu'il n'existe pas de véritable consensus quant à la définition exacte du terme bilinguisme qui a été utilisé pour désigner une grande variété de phénomènes. [...] C'est pourquoi il est essentiel, pour réconcilier les résultats contradictoires associés au bilinguisme, d'être conscient des niveaux de bilinguisme atteints par les élèves au cours des expérimentations, et des facteurs sociaux et psychologiques qui sont en jeu dans le « bilinguisme » en question ».

A partir des années 1960, certains chercheurs commencent à mettre en évidence les effets bénéfiques du bilinguisme chez l'enfant. Les travaux de Vygotsky, qui sont découverts à cette époque, soutiennent que l'enfant qui est capable d'exprimer la même pensée dans plusieurs langues peut « *see his language as one particular system among many, to view its phenomena under more general categories, and this leads to awareness of his linguistic operations¹* » (Vygotsky, 1962 : 110). Le chercheur reconnaît le bilinguisme comme un atout permettant de produire chez l'enfant une réflexion d'ordre métalinguistique. Dorénavant, les recherches sur le bilinguisme font l'objet d'un important changement de perspective. Ce cheminement amène les chercheurs à renouveler leurs approches du phénomène et à prendre de la distance avec la vision monolingue qui prévalait jusqu'ici. L'évolution des définitions du bilinguisme est concomitante avec ce changement : le bilinguisme n'est plus défini en termes de compétences mais en termes de pratiques. De nombreuses enquêtes de terrain montrent que les différentes langues ont des usages complémentaires et qu'elles se mélangent. Elles mettent en évidence le fait que l'utilisation des langues n'est pas cloisonnée et que les pratiques bilingues font preuve d'une grande souplesse.

Dans une troisième phase, depuis les années 2000, les conceptions du phénomène bilingue deviennent plus dynamiques. La particule bi- est abandonnée au profit de pluri-. La situation s'inverse donc, et le bilinguisme devient un cas particulier du plurilinguisme. Selon Billiez :

Remplacer bilinguisme par plurilinguisme permet de quitter la conception trop statique et binaire, encore sous l'emprise du monolinguisme envisagé comme parfait, équilibré et complet. Ce changement de locution va permettre d'insister sur le fait que les ressources des répertoires étant plurilingues, elles sont forcément partielles, hétérogènes tout en formant un tout pour l'individu. (Billiez, 2007 : 90)

Un nouveau lexique apparaît dans les recherches qui portent désormais sur le plurilinguisme : on parle de *ressources langagières*, de *répertoires*, de *mélanges de langues*. En intégrant la pluralité dans l'objet de recherche, on accorde en même temps davantage d'attention à la diversité, à l'hétérogénéité, à la fluidité des pratiques. Avec l'élargissement sémantique qui s'effectue dans le passage du terme *bilinguisme* à celui de *plurilinguisme*, une question se pose : l'acquisition de trois langues (ou plus) suit-elle le modèle de l'acquisition de deux langues ? D'après Hélot, « *l'acquisition de trois langues est envisagée aujourd'hui comme*

¹ Trad. pers. : « voir sa langue comme un système parmi d'autres, et observer les phénomènes de celle-ci avec des catégories plus générales, ce qui l'amène à prendre conscience de ses opérations linguistiques ».

une configuration linguistique distincte de l'acquisition de deux langues et non comme une simple extension du bilinguisme » (Hélot, 2007 : 53). Pourtant elle remarque, à la suite de Barnes (2006), que les travaux sur le trilinguisme sont peu nombreux et que de ce fait, la plupart des chercheurs s'appuient sur les notions théoriques développées avec le bilinguisme. Il semble donc important que le cadre théorique du plurilinguisme parvienne aujourd'hui à adapter ces notions ou à les dépasser pour accéder à une vision véritablement plurielle des pratiques langagières.

La question du cadre théorique se pose avec d'autant plus d'acuité que les recherches sur le bi-/plurilinguisme ont vu le jour en Occident. Les concepts issus de cette tradition sont-ils opérationnels pour saisir les enjeux du plurilinguisme indien ? Peuvent-ils rendre compte de la situation d'un enfant qui se trouve régulièrement en présence de plus de trois langues (dans le milieu familial, dans l'environnement social, puis à l'école, avec une nouvelle langue de scolarisation) ? Ma tentative de description de pratiques plurilingues indiennes m'amènera à me confronter à ces interrogations. Il importe pour l'instant de mettre en évidence deux différences importantes entre le contexte occidental et le contexte indien. La première est que le plurilinguisme précoce est la norme en Inde, tandis qu'il est une exception en Europe et aux Etats-Unis. La seconde est que le regard porté sur les pratiques plurilingues en Inde se distingue fortement des dévalorisations dont celles-ci ont fait l'objet en Occident. C'est ce dont témoigne Sharma, sociolinguiste au CIIL à Mysore, lorsqu'il déclare :

In Indian history, bilingualism has never been regarded as a social or individual deficiency. On the contrary, it has always been respected with great appreciation. Bilinguals [...] were respected because they were supposed to communicate with speakers of two or more languages to transmit their thoughts. Bilingualism and multilingualism is recognized as a social need¹. (Sharma, 2001)

S'il est intéressant de noter que Sharma reprend les catégories conceptuelles occidentales et mentionne davantage le bilinguisme que le plurilinguisme, le chercheur indien revendique toutefois une approche très différente des phénomènes bi-/plurilingues. Selon lui, la valorisation des pratiques plurilingues a été présente tout au long de l'histoire indienne. Cette valorisation s'appuie sur des conditions sociales qui ont fait émerger un besoin permanent de communication entre langues différentes. On perçoit donc à travers ce propos que la société

¹ Trad. pers. : « Dans l'histoire indienne, le bilinguisme n'a jamais été perçu comme une déficience sociale ou individuelle. Au contraire, il a toujours été considéré avec un grand respect. Les bilingues [...] ont été respectés car ils étaient censés pouvoir partager leurs idées avec les locuteurs de deux langues ou plus. Le bilinguisme et le plurilinguisme sont reconnus comme des besoins sociaux ».

indienne est beaucoup plus ouverte aux phénomènes plurilingues que ne l'ont été les sociétés occidentales.

A partir de quelques résultats de recherches menées sur le plurilinguisme et le développement langagier de l'enfant bilingue ou plurilingue, il s'agit de mieux comprendre les spécificités des pratiques langagières plurilingues.

1.3.3. Le développement langagier de l'individu plurilingue

L'acquisition des langues par l'individu est un objet qui se rattache à la psycholinguistique. Bien que mon sujet ne relève pas directement de ce domaine, il me semble important de présenter brièvement quelques résultats qui pourront éclairer les situations que j'ai observées. Comme je l'ai mentionné plus haut, les recherches menées s'arrêtent souvent à l'étude de deux langues. Il conviendra donc de prendre les précautions nécessaires pour ne pas généraliser trop vite ces conclusions à l'acquisition de trois langues ou plus. Les recherches sur le développement bilingue constituent néanmoins une base de départ pour penser l'acquisition simultanée ou consécutive de plusieurs langues.

Hamers (dans Moreau, 1997) propose une synthèse des principaux résultats de recherches menées sur le *bilinguisme simultané*. Elle regroupe ces travaux sous l'appellation de *développement bilinguistique* qu'elle définit comme : « *la mise en place précoce (entre 1 et 4-5 ans) d'un répertoire linguistique propre à l'enfant bilingue* » (Hamers, dans Moreau, 1997 : 95). Voici les conclusions présentées dans cette synthèse :

- « *le contexte bilingue n'a aucun effet adverse sur le comportement linguistique de l'enfant, qui développe la phonologie, la grammaire et le lexique des deux langues en parallèle* » ;
- « *l'enfant prend très tôt conscience de l'existence de deux codes distincts* » ;
- « *les mélanges des deux langues sont rares et diminuent avec l'âge* » ;
- « *au début, le lexique de l'enfant comporte des mots des deux langues. Ensuite, pour une part qui ne cessera de croître, des couples d'unités équivalentes, que l'enfant utilise d'abord de façon interchangeable, puis différenciée* » ;
- « *en ce qui concerne l'apparition du premier mot ou la longueur moyenne des énoncés, aucune différence n'est observable entre le jeune monolingue et le jeune bilingue* » ;

- des différences existent cependant, notamment le fait que « *l'enfant bilingue développe plus vite la fluidité verbale, mais plus lentement le vocabulaire réceptif et les formes interrogatives. Ce retard est interprété comme une conséquence d'une tâche plus complexe à apprendre* » ;
- l'enfant bilingue développe une « *capacité précoce d'agir comme interprète* » (Hamers, dans Moreau, 1997 : 96).

Ces différentes affirmations se rejoignent toutes sur un point : un environnement bilingue n'a pas d'effets négatifs sur le développement langagier de l'enfant. On peut faire l'hypothèse qu'il en est de même pour un environnement plurilingue. Les différences qui se manifestent entre développement bilingue et développement monolingue (la fluidité verbale, le lexique ou les formes morphosyntaxiques) peuvent éventuellement être accentuées par la présence de plus de deux langues. Ces pistes devront être explorées par de nouvelles recherches. Mais certains de ces résultats peuvent aisément être transposés à l'enfant plurilingue. Je retiendrai en particulier l'idée que l'enfant est capable de distinguer très tôt les différents codes avec lesquels il est en présence. Je note également que l'enfant qui grandit avec plusieurs langues est capable d'agir en interprète et donc de développer des compétences sociales particulières à la situation sociolinguistique dans laquelle il baigne. Il faut préciser maintenant que ces conclusions, qui portent sur le développement bilingue simultané, ne s'appliquent pas directement à l'ensemble des enfants bilingues. En effet, de nombreux enfants acquièrent une seconde ou troisième langue après cinq ans, par le biais de la scolarisation, ce qui correspond à une socialisation secondaire. C'est le cas notamment de nombreux enfants indiens qui sont scolarisés dans une autre langue que celle(s) présente(s) dans le milieu familial.

Les recherches menées sur le développement d'un bilinguisme consécutif chez l'enfant par Lambert (1974) ont montré que l'acquisition successive d'une première puis d'une seconde langue subissait une influence très forte de la part du contexte social dans lequel les apprentissages sont effectués. Il distingue *bilinguisme additif* et *bilinguisme soustractif* qui caractérisent deux modalités différentes de développement bilingue. Contrairement au bilinguisme simultané qui n'a pas d'influence négative sur le développement langagier de l'enfant, le bilinguisme consécutif peut avoir des effets négatifs dans certaines conditions spécifiques. Dans le cas du *bilinguisme soustractif*, l'enfant acquiert une seconde langue à l'école dans un environnement social qui ne valorise pas sa première langue. Il va donc développer des compétences dans une langue seconde, fortement valorisée, ce qui se fera au

détriment de ses acquis dans la première langue. Le bilinguisme a alors des effets cognitifs négatifs pour l'enfant et la langue première risque de disparaître de son répertoire. Dans le cas du *bilinguisme additif* au contraire, la première langue de l'enfant est fortement valorisée dans la société. Les acquisitions dans la langue seconde, qui est souvent la langue de scolarisation, pourront s'appuyer sur les compétences langagières déjà présentes chez l'enfant qui sont reconnues comme telles et valorisées. Dans ces circonstances, le bilinguisme de l'enfant devient un atout et a des conséquences positives sur ses apprentissages.

La distinction apportée par Lambert permet de mieux comprendre certaines différences de compétences observées entre enfants présentant différents types de bilinguisme. On peut tenter de l'adapter aux cas de plurilinguisme, quoique la modélisation s'avère alors plus complexe. Cette théorie présente certes l'intérêt certain de mettre en relation facteurs sociaux et développement individuel mais elle reste tributaire de son contexte qui est celui de l'Amérique du Nord, fortement imprégné par les conceptions qui survalorisent le développement monolingue (*Cf* les connotations avec l'usage du qualificatif de « soustractif »). On s'aperçoit néanmoins que le type de plurilinguisme développé chez l'individu est largement dépendant du contexte social dans lequel celui-ci évolue. Il y a interdépendance entre le statut social des langues et l'appropriation individuelle de ces langues par l'enfant. Sur ce point, Hamers et Blanc précisent que : « *C'est le rapport entre les statuts respectifs des deux langues bien plus que le statut absolu de chacune d'elles qui déterminera l'évolution de la bilingualité* » (Hamers et Blanc, 1983 : 101). La comparaison du statut social des langues en contact est donc un facteur important à prendre en compte pour étudier l'acquisition de ces langues. On peut considérer par ailleurs que la perception du statut social des langues par l'enfant joue un rôle déterminant dans ce fonctionnement. Or celle-ci n'est pas statique, elle peut évoluer avec le temps. L'évolution du plurilinguisme peut donc être pensée de façon dynamique, de telle sorte qu'il est possible d'agir sur elle à l'aide de différents leviers (une revalorisation de la première langue de l'enfant par exemple).

Dans le cas où le plurilinguisme chez l'enfant se développe de façon harmonieuse et que les différentes langues et variétés sont reconnues, on peut alors parler de *compétence plurilingue*.

1.3.4. Une compétence plurilingue

La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle¹ a été développée par Coste, Moore et Zarate en 1997. Elle est ensuite reprise par le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) qui en fait une notion centrale pour la promotion du plurilinguisme dans l'éducation en Europe. Elle est définie de la façon suivante :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là une superposition ou une juxtaposition de compétences, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (Coste, Moore, Zarate, 1997 : 12)

Le versant langagier de cette définition traite de la maîtrise de plusieurs langues qui s'exprime « à des degrés divers ». La compétence est toujours définie au singulier, bien qu'il soit précisé que son caractère est pluriel. Il s'agit donc d'une compétence globale qui inclut plusieurs compétences singulières fonctionnant de manière intégrée.

En relation avec cette notion de compétence plurilingue, plusieurs types de plurilinguismes individuels ont été identifiés par les chercheurs². Lorsque l'attention est focalisée sur les niveaux de maîtrise des compétences singulières, il est possible de parler de compétences *partielles* évoquées par Coste, Moore et Zarate. On peut opposer plurilinguisme *actif*, pour lequel les compétences de réception et de production sont développées dans les différentes langues, à un plurilinguisme *de réception*³ lorsque les compétences dans une des langues sont limitées à la compréhension écrite et orale. Les niveaux de compétence linguistique ne sont pas les seuls éléments à prendre en compte pour déterminer la compétence globale des individus. Selon Mackey (dans Moreau, 1997 : 63), la compétence plurilingue dépend largement des conditions dans lesquelles ont été acquises les langues et surtout des usages sociaux dans l'environnement. On peut distinguer le plurilinguisme

¹ La dimension culturelle de cette notion ne sera pas traitée dans cette recherche. Elle est toutefois évoquée ici en raison du couple notionnel qu'elle forme avec la dimension langagière. La compétence pluriculturelle fait l'objet d'un intérêt croissant dans la recherche en didactique, ce dont témoigne le titre de l'ouvrage *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* dirigé en 2008 par Zarate, Lévy et Kramersch.

² Comme toute typologie, celle-ci présente des catégories discutables et discutées. J'emploierai ces catégories avec parcimonie, uniquement lorsqu'une distinction s'avère opérationnelle pour une meilleure compréhension des situations de plurilinguisme.

³ L'adjectif *passif* longtemps utilisé tend aujourd'hui à être rejeté pour ses connotations négatives.

simultané, qui caractérise une acquisition de plusieurs langues au cours de la petite enfance, et le plurilinguisme *consécutif*, qui correspond souvent à un apprentissage scolaire et dans lequel l'appropriation des langues est échelonnée. On peut aussi distinguer un plurilinguisme développé au cours de l'enfance (plurilinguisme *précoce*), d'un plurilinguisme qui se développe pendant l'âge adulte (plurilinguisme *tardif*). Enfin, un cas de figure particulier est celui de l'individu qui voit ses compétences dans une langue diminuer avec le temps. Lorsque cet individu ne possède plus que quelques compétences réduites dans la langue concernée, on qualifie alors la situation de plurilinguisme *résiduel* (Dabène, 1994 : 84). Ces catégories restent toutefois prisonnières d'une vision fixiste des usages et compétences développées, et montrent la faible capacité des travaux à prendre en compte le caractère éminemment dynamique du phénomène plurilingue.

Une des notions essentielles utilisées par Coste, Moore et Zarate pour définir la compétence plurilingue est celle de répertoire. Le syntagme « *répertoire verbal* » est d'abord apparu sous la plume du sociolinguiste nord-américain Gumperz dans les années 1960. Il désignait alors “*the totality of linguistic forms regularly employed in the course of socially significant interaction*¹” (Gumperz, 1971 : 152). Le répertoire y apparaît comme un potentiel s'actualisant au cours de l'interaction. Chez Cuq, ce même répertoire verbal est « *l'ensemble des langues et variétés nationales, régionales, sociales et fonctionnelles qu'un locuteur ou un groupe utilise au gré des situations de communication auxquelles il est confronté* » (Cuq, 2003 : 214). Il est conçu comme dynamique et évolutif et intègre des compétences partielles, hétérogènes mais complémentaires qui sont conçues comme des ressources langagières. La notion sera reprise et enrichie par Dabène (1994 : 86), qui parle de « *répertoire communicatif* », prenant en compte les dimensions non-verbales de la communication et les aspects socioculturels de l'interaction. Dans les travaux français les plus récents sur le plurilinguisme, les compétences des individus plurilingues sont souvent regroupées sous l'appellation de « *répertoire plurilingue* » (voir à ce sujet Hélot, 2007 : 53). Cette même notion est utilisée en Inde, notamment dans les travaux du sociolinguiste Khubchandani qui utilise l'expression “*multilingual repertoire*” (1997 : 182). Celui-ci met en évidence l'influence que peut avoir le plurilinguisme social sur les caractéristiques du répertoire en s'appuyant sur l'exemple indien :

¹ Trad. pers. : « la totalité des formes linguistiques employées régulièrement au cours des interactions socialement significatives ».

In multilingual societies of the Indian subcontinent, one notices an inevitable measure of fluidity in the verbal repertoire of many speech groups who command native-like control over more than one language¹. (Khubchandani, 1997 : 182)

Il est intéressant de voir que Khubchandani se place dans une définition restrictive du plurilinguisme en évoquant le niveau de maîtrise du natif. Cependant, l'idée qu'il apporte ici est celle de la fluidité qui existe au sein du répertoire. Cette fluidité, qui est présentée comme une conséquence « *inévitabile* » du plurilinguisme social, se traduit par des pratiques langagières souples adaptées à des modes de communication pluriels. A la suite de ces auteurs, je définirai pour ma part le *répertoire plurilingue* comme l'ensemble des ressources orales et écrites, linguistiques et communicatives, dans des langues et des variétés de type géographique, social ou stylistique, se trouvant à disposition d'un individu. Ces ressources présentes chez l'individu sont supposées. Elles ne prennent forme qu'en s'actualisant de façon fluide et intégrée dans des actes de communication se déroulant dans le cadre d'interactions situées.

Tout concourt à considérer que le plurilinguisme individuel n'est pas une simple superposition de systèmes placés définitivement chez un individu. On se rend compte que la compétence ne détermine pas le comportement langagier (Mackey, *op. cit.*). Les pratiques peuvent varier grandement d'une personne à l'autre, même si elles possèdent une compétence plurilingue similaire. L'individu mobilise des stratégies qu'il associe à l'une ou l'autre langue selon les situations. Hamers et Blanc parlent de « *stratégies de comportement langagier d'adaptation* » (1983 : 192). Parmi elles se trouvent : le choix de code, l'alternance de codes et le mélange de codes. Le choix du code peut donner lieu, dans certaines circonstances à ce que Heller (1982) a nommé un « *processus de négociation* » de la langue d'interaction. L'alternance de codes et le mélange de codes relèvent eux, de ce que Py regroupe sous l'expression « *marques transcodiques* » (1987, cité par Matthey et De Pietro, 1997 : 151). Il s'agit des indices manifestant la présence de plusieurs langues dans le répertoire des interlocuteurs. En effet, l'alternance codique (traduit de l'anglais "code-switching") et le mélange des langues ("code-mixing") constituent des pratiques d'hybridation et de métissage qui sont de plus en plus reconnues. Longtemps considérées comme des défaillances ou de

¹ Trad. pers. : « Dans les sociétés plurilingues du sous-continent indien, on peut remarquer une fluidité inévitable dans le répertoire verbal de nombreux groupes qui possèdent une maîtrise de plus d'une langue équivalente à celle de natifs ».

simples écarts par rapport à la « norme », ces pratiques sont aujourd'hui un objet d'étude privilégié des sociolinguistes du monde entier.

L'utilisation des termes *alternance codique* et *mélange de langue* donnant lieu à une certaine confusion parmi les chercheurs, j'utiliserai de préférence les termes anglais dont la distinction a été définie précisément par certains auteurs anglophones. Selon Hamers et Blanc, le *code-switching* correspond à une interaction dans laquelle :

deux codes (ou plusieurs) sont présents dans le discours, des segments ("chunks") de discours dans une langue alternant avec des segments de discours dans une ou plusieurs autres langues. [...] Un segment /X/ appartient uniquement à la langue L_X; il en va de même pour un segment /Y/ qui fait partie uniquement de la langue L_Y. (Hamers, Blanc, 1983 : 198).

Le *code-switching* peut être inter-phrases ou intra-phrase. Le *code-mixing*, lui, se caractérise par :

le transfert d'éléments d'une langue L_Y dans la langue de base L_X; dans l'énoncé mixte qui en résulte, on peut distinguer des segments unilingues de L_X alternant avec des éléments de L_Y qui font appel à des règles des deux codes. (idem : 204)

Dans le premier cas, les codes alternent sans que leur fonctionnement grammatical soit modifié. Dans le second, l'insertion d'une langue dans l'autre vient modifier le fonctionnement grammatical de la langue insérée. Les auteurs précisent toutefois que la distinction entre les deux phénomènes n'est pas toujours claire. Le *code-mixing* peut être enchâssé dans du *code-switching*, mais non l'inverse. Tous deux se distinguent de l'*emprunt* qui se limite à une unité lexicale et n'est pas forcément l'expression d'une compétence plurilingue. Pour Hamers et Blanc, ces phénomènes peuvent soit être une expression de la compétence du bilingue, soit résulter d'un manque de compétence dans la langue seconde (ou troisième) du locuteur. Lorsqu'ils sont une marque de compétence, ils constituent « *un code spécifique du bilingue, qui lui permet d'exprimer des intentions, des attitudes, des rôles, une identité sociale, culturelle ou ethnique* » (idem : 204). Ces marques transcodiques peuvent donc remplir des fonctions sociales importantes. Les formes utilisées font l'objet de choix (conscients ou inconscients) visant à répondre à une situation donnée dans un type de relation donnée. Calvet y voit une forme de *gestion* individuelle du plurilinguisme (2011 [1^{ère} éd. 1993] : 29). Pour Billiez, il s'agit d'un « *jonglage avec des ressources langagières qui apporte un supplément de sens et qui se révèle donc tout à fait fonctionnel et stratégique dans l'interaction* » (Billiez, 2007 : 89).

La distinction théorique entre code-switching et code-mixing a été développée par le sociolinguiste indien B. B. Kachru (1978a, 1978b), qui s'est appuyé sur la situation indienne pour élaborer ses analyses. Selon lui :

the term "code-mixing" refers to the use of one or more languages for consistent transfer of linguistic units from one language into another, and by such a language mixture developing a new restricted – or not so restricted – code of linguistic interaction¹. (B. B. Kachru, 1978b : 28)

Le code-mixing consiste bien en l'insertion d'une langue, ou de plusieurs, dans une autre langue. Le mélange qui en résulte constitue un nouveau code, qui peut être plus ou moins développé. Kachru a beaucoup travaillé sur les fonctions sociales liées aux pratiques de code-mixing. En raison de la répartition fonctionnelle des langues dans le code-mixing, il situe celui-ci entre les deux phénomènes de *code-switching* et de *diglossie*. Le sociolinguiste s'est penché en particulier sur trois variétés de code-mixing présentes dans la société indienne : le mélange d'une langue L_A , qui peut être n'importe quelle langue indienne, avec la langue L_B qui est l'anglais, avec la langue L_C : le sanskrit, ou avec la langue L_D : le persan. Il a mis en évidence pour ces trois types de mélange des fonctions telles que : marquer une identité religieuse ou de caste, marquer l'appartenance à une classe sociale, à un statut professionnel, ou au contraire dissimuler son identité sociale ou régionale, *etc.*²

S. N. Sridhar (1978) précise la distinction proposée par Kachru entre les notions de *code-mixing*, d'*emprunt* et de *code-switching* tout en prenant de la distance avec certaines positions de celui-ci. Pour lui, le code-mixing ne vient pas remplir un vide lexical quelconque, contrairement à l'emprunt. En effet, les langues mélangées coexistent et possèdent chacune des équivalents acceptables. Le changement de langue apporte donc ce qu'il nomme une « *strate lexicale additionnelle* » ("*additional lexical stratum*", 1978 : 111). Par ailleurs, Sridhar affirme que le *code-mixing* se distingue du *code-switching* en ce qu'il ne correspond pas à un changement qui se serait produit dans la situation sociale. Ainsi, pour lui :

¹ « Le terme « code-mixing » fait référence à l'utilisation d'une ou plusieurs langues pour un transfert consistant d'unités linguistiques d'une langue à une autre. Avec un tel mélange de langues se développe un nouveau code d'interaction linguistique plus ou moins restreint ».

² Je reviendrai ultérieurement sur ces variétés de code-mixing, *cf infra*, p. 204.

It is a hopeless task to find distinct, isolatable sociolinguistic correlates for every instance of the shift. Such being the nature of code-mixing, it seems best to attempt a sociolinguistic explanation of code-mixing in terms of the alternation between the mixed and the non-mixed (or "pure") varieties.¹ (S. N. Sridhar, 1978 : 111)

Sridhar se démarque ici clairement de l'analyse proposée par Kachru sur le *code-mixing*. Selon lui, les deux codes sont tellement intriqués que la distinction des fonctions pour chaque changement de langue n'est ni possible ni significative. Il privilégie donc une analyse plus globale du passage de la langue originale à la variété mélangée. Ainsi, il ne se focalise plus sur la signification sociale des passages d'une langue à l'autre, mais sur les raisons qui poussent le locuteur à pratiquer le *code-mixing*. La pratique plurilingue du mélange de langue est acceptée pour ce qu'elle est. Elle n'a plus besoin d'être justifiée par des motivations d'ordre fonctionnel.

1.3.5. Représentations des langues, attitudes et identités

Les pratiques plurilingues sont indissociables des représentations associées aux langues et au plurilinguisme lui-même. En effet, c'est l'individu tout entier qui est engagé dans l'acte de communication, avec ses composantes psychologiques, cognitives, affectives. L'interface entre l'individu et la langue est complexe. On peut tenter de l'approcher avec des notions telles que les *représentations*, les *attitudes* ou l'*identité*. Pour cela, quelques précisions terminologiques sur ces notions s'imposent.

La notion de *représentation* se trouve au cœur de mon questionnement puisqu'elle apparaît dans l'axe de recherche 3 intitulé : « les attitudes et représentations par rapport aux langues et au plurilinguisme ». Cet axe propose une analyse des représentations des enseignants recueillies grâce à la méthode de l'entretien compréhensif. La notion de *représentation*, qui connaît un succès important dans de nombreuses sciences humaines et sociales, mérite d'être située et précisée au sein des champs disciplinaires qui sont les miens. L'historique de la notion a été maintes fois proposé (avec les travaux fondateurs de Moscovici, 1961 ; Jodelet, 1991) et son adaptation à la sociolinguistique et à la didactique des langues déjà discutée (avec par exemple Zarate, Candelier 1997 ; Moore, 2001 ; Bothorel-

¹ « La tâche consistant à essayer de trouver des corrélations sociolinguistiques distinctes et isolables pour chacun des changements est sans espoir. La nature du *code-mixing* est telle qu'il semble préférable de tenter une explication sociolinguistique du *code-mixing* en termes d'alternance entre les variétés mélangée et non-mélangée. »

Witz, 2008). Reprenons ici quelques grands traits qui me semblent pertinents par rapport à ma problématique.

L'étude des *représentations sociales* est issue du domaine de la psychologie sociale sur la base des travaux fondateurs de Serge Moscovici (1961). Celles-ci sont définies plus tard par Guimelli, spécialiste de la cognition sociale, comme « *l'ensemble des connaissances, des croyances, des opinions partagées par un groupe à l'égard d'un objet social donné* » (Guimelli, 1994 : 12). Pour Jodelet, il s'agit d'« *une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (Jodelet, 1989 : 36). La notion de *représentation sociale* se trouve au carrefour de l'approche sociologique et de l'approche psychologique. Cette position fait à la fois toute la richesse de la notion et rend périlleuse la délimitation de son champ sémantique. D'après Guimelli, « *une représentation est essentiellement sociale* » (1994 : 13) dans le sens où l'individu qui participe à la genèse de ces représentations est nécessairement inséré dans un champ social (1994 : 14). Une approche structurale s'est développée dans le domaine de la psychologie sociale pour tenter de définir l'organisation interne du champ représentationnel. Abric et Flament (dans Guimelli, 1994) ont élaboré une théorie du « noyau central » selon laquelle une représentation est organisée autour d'un noyau central, ayant une fonction structurante, qui est entouré d'un système périphérique. Les éléments du noyau central, qui sont particulièrement stables et constituent la base collectivement partagée des représentations, se distinguent d'éléments périphériques, plus souples, qui caractérisent les variations individuelles. Cette double disposition peut-être résumée de la façon suivante : « *les représentations sociales sont à la fois consensuelles [...] et marquées par de fortes divergences interindividuelles qui déterminent des expressions différentes de la représentation* » (Guimelli, 1994 : 18-19). Tout individu étant traversé par le social, sa perception du monde se développe en se confrontant à un ensemble de représentations collectives. L'individu est donc le pivot qui participe à la construction de la représentation tout en étant modelé par elle. Jodelet précise que les représentations sociales sont :

des systèmes d'interprétation, régissant notre relation au monde et aux autres qui orientent et organisent les conduites de communication sociale, [ces] phénomènes cognitifs engagent l'appartenance sociale des individus par l'intériorisation de pratiques et d'expériences, de modèles de conduites et de pensée. (Jodelet 1991 : 36)

La psychologie sociale tente de relier, par le biais des représentations sociales, expériences individuelles et systèmes d'interprétations collectifs. Parmi ces systèmes collectifs, on peut distinguer représentations sociales et idéologies :

Par rapport à des systèmes idéologiques, les représentations doivent [...] être étudiées comme des sous-systèmes ayant cependant un fonctionnement qui leur est propre et qui les fait également fonctionner dans d'autres champs ou systèmes.
(Doise, 1985 : 252)

Les représentations sont donc conçues comme des systèmes plus réduits que les idéologies et qui participent à leur construction. Cette approche structurale des représentations, souvent associée à des méthodes de recherche de type quantitatif, a fait l'objet de plusieurs tentatives d'adaptation aux cadres épistémologiques et méthodologiques de la sociolinguistique et de la didactique des langues.

Dans les disciplines rattachées aux sciences du langage, la notion de *représentation sociale* est régulièrement appliquée aux objets sociaux que sont les langues, l'apprentissage des langues et les parlers plurilingues. A. Bothorel-Witz, chercheure en sociolinguistique sur le terrain alsacien, a montré l'importance de redéfinir cette notion afin de la rendre opérationnelle pour nos disciplines. Les traits de définitions qu'elle retient sont les suivants :

- les représentations sociales sont des éléments de la conscience sociale extérieure aux individus ;
- la représentation est une activité mentale par laquelle le sujet traduit sa relation symbolique à l'objet ;
- les représentations sociales régissent notre relation au monde en nous fournissant des pistes d'interprétation ;
- les représentations sociales se construisent dans le cadre d'un processus d'échange et d'interaction (Bothorel-Witz, 2008 : 4-5).

A partir de ces éléments de définition, les représentations sociales peuvent être utilisées comme ressources pour la description sociolinguistique. Bothorel-Witz revendique la dimension sociale de ces outils sans pour autant nier les spécificités individuelles. Pour elle,

A moins de réduire considérablement la complexité des représentations sociales et de la situation de plurilinguisme que l'on cherche à décrire, on ne peut se limiter à mettre en évidence les seuls éléments stables et partagés des représentations sociales [...]. La dimension sociale des représentations n'exclut ni la variation, ni la diversité. (Bothorel-Witz, 2008 : 18)

Une approche sociolinguistique complexe doit donc s'efforcer de mettre en évidence à la fois les représentations sociales partagées, tendant vers la stabilité, et les fonctionnements discursifs plus hétérogènes de groupes ou d'énonciateurs particuliers. Les représentations sociales, tout comme les pratiques langagières, peuvent donc être des objets de choix pour l'étude de la variation.

A partir de cette notion de *représentation*, sociolinguistes et didacticiens ont tenté de préciser les relations existant avec d'autres notions connexes telles que celles d'*attitude* ou de *stéréotype*. En ce qui concerne les *attitudes*, je retiendrai la définition de Billiez et Millet selon laquelle celles-ci sont « *une dimension évaluative des représentations* » (2001 : 36). Pour les deux chercheuses, représentations sociales et attitudes sont deux notions intimement liées, imbriquées dans un même processus cognitif, qui préexistent aux comportements. A la suite de P. Molinier, pour qui « *l'activité qui résulte du processus représentationnel est autant une activité descriptive (interprétation et compréhension) qu'une activité évaluative (jugement)* » (1996 : 80, cité par Billiez, Millet, 2001 : 36-37), elles estiment que la cognition joue un double rôle descriptif et évaluatif. Les attitudes se situent donc au niveau du pôle évaluatif. L'aspect évaluatif apparaît également chez Moore qui, en reprenant des définitions classiques en psychologie sociale, qualifie l'*attitude* de « *disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet* » (2001 : 13). Les attitudes peuvent ainsi trouver des modes d'expression positifs tels que la valorisation, l'idéalisation, ou négatifs comme c'est le cas avec le dénigrement, le mépris, la stigmatisation, *etc.* Elles peuvent porter notamment sur des langues, sur des pratiques langagières ou sur les locuteurs eux-mêmes. Elles traduisent souvent une identification ou au contraire une démarche de différenciation avec un groupe social donné et ses pratiques. Pour ce qui est de la notion de *stéréotype*, je la place également dans le cadre plus large des représentations sociales. Moore propose de considérer les stéréotypes comme des « *représentations collectives figées* » (2001 : 16). Celles-ci sont stables, cristallisées, et correspondent à des instruments de catégorisation. S'il s'appuie sur des procédés tels la généralisation ou l'exagération, le stéréotype a une fonction bien réelle qui est de donner du sens à une situation *a priori* déroutante. C'est ce qui fait dire à Moore que : « *La stabilité de ces représentations figées, qui échappent aux variations contextuelles*

particulières chez les individus et les groupes qu'elles caractérisent, permet des raccourcis d'intelligibilité » (2001 : 16).

Ces distinctions entre notions voisines opérées, une question se pose alors au chercheur : comment accéder aux représentations sociales sur les langues ? Si les représentations sont actualisées dans les discours épilinguistiques (Bothorel-Witz, 2008 : 5), tout discours portant sur un objet ne constitue pas une représentation. Il importe donc de sélectionner les fragments de discours dans lesquels s'actualisent les représentations. La spécificité de nos disciplines tient dans le fait que les discours portant sur la langue se font par la langue. Les représentations sur les langues apparaissent donc dans une langue ou une variété et sont façonnées par elles. C'est pourquoi les processus de nomination et de désignation constituent en eux-mêmes des représentations catégorisantes. C'est aussi la raison pour laquelle une attention particulière doit être portée aux aspects interactionnels du discours qui participent à la construction et à la reconfiguration des représentations. La place du chercheur est donc à interroger à plusieurs niveaux : dans quelle mesure le chercheur oriente-il la mise en mots de la représentation au moment de l'entretien ? Fait-il évoluer lui-même la représentation par sa participation à l'interaction ? Quelle est la marge de subjectivité présente dans l'interprétation qui permet au chercheur de reconstituer les représentations de la personne enquêtée ? Ces questions constituent de vraies interrogations méthodologiques et sont à prendre en compte dans l'analyse des discours. Elles donnent à voir les représentations comme des objets dynamiques, co-constitués, puis re-contruits par le chercheur.

Les représentations entretiennent par ailleurs des relations complexes avec les pratiques. Comme le soulignent Billiez et De Robillard (2003 : 13), les pratiques sont à la fois produits et productrices de représentations sur les langues. Toutes deux fonctionnent donc selon le principe de récursivité décrit par Morin (1986). Ce lien de causalité qui existe entre représentations et pratiques n'est pourtant pas le seul mode de relation à observer. D'autres modes ont été mis en évidence : le masquage des pratiques par les représentations ou au contraire leur soulignement, par exemple (Billiez, De Robillard, 2003 : 15). La relation s'avère parfois difficile à déterminer de manière univoque. Dans certains cas, on peut constater des écarts importants entre le « dire » et le « faire » des personnes interrogées. Il s'agit donc de distinguer précisément les déclarations sur les usages langagiers des usages langagiers eux-mêmes. La première catégorie relève du discours et des représentations, tandis que la seconde a trait aux comportements. Les méthodes pour accéder à ces deux catégories

sont elles aussi distinctes. L'entretien permet un accès privilégié aux représentations sur les langues, en particulier lorsqu'il porte sur des thématiques épilinguistiques, l'observation directe donne accès aux pratiques langagières *in vivo*. Ces méthodes sont complémentaires dans le sens où elles sont liées aux objets complémentaires que sont représentations et pratiques. A certains chercheurs qui prétendent que les représentations n'ont pas leur place dans la description linguistique, De Robillard (2005 : 133) répond que la notion de représentation vient recontextualiser les langues. Les représentations peuvent non seulement être contradictoires ou conformes aux actes, mais elles constituent aussi elles-mêmes des actes (notamment des actes de catégorisation et de repérage).

Les représentations sur les langues portent en elles des enjeux importants concernant les relations interindividuelles et intergroupales. Outre le fait qu'elles soient liées aux pratiques langagières, elles régulent également l'idée que l'individu se fait de l'autre et de lui-même. Pour Moore,

elles [les représentations] ne portent pas seulement sur les langues et les usages linguistiques "en général", mais bien aussi sur les relations entre soi et les autres, ceux dont on fait partie ou dont on se rapproche, aussi bien que ceux qui sont autres ou que l'on met à distance. (Moore, 2001 : 9)

La question des langues et de la façon dont on les perçoit est intrinsèquement liée à celle de l'identité. Selon Pepin (2007 : 5), l'approche de la question identitaire par la sociolinguistique s'appuie sur le constat que les liens entre langue et identité ont à la fois des caractéristiques individuelles (le langage comme aspect symbolique de l'identité) et sociales (l'identité conçue comme procès de négociation ou de définition de la réalité sociale). En liant ces deux dimensions, les chercheurs de cette discipline se sont interrogés sur la nature du lien entre identité et langue. Billiez a ainsi montré, au cours de ses recherches sur les jeunes issus de la migration, que la langue constituait un véritable marqueur d'identité :

La langue d'origine est donc moins perçue dans sa fonction d'outil de communication que comme composante primordiale de l'héritage et comme marqueur d'identité, ce que résumant fort bien, sous forme de paradoxe, la déclaration de cet adolescent d'origine algérienne : « ma langue c'est l'arabe mais je la parle pas ». (Billiez, 1985 : 102)

Ces liens entre langue et identité nous amènent à aborder quelques spécificités de la notion d'*identité*. L'identité est dynamique dans le sens où elle est susceptible de se modifier, se remodeler au cours des interactions de l'individu avec son environnement. Elle se compose de différentes facettes, ce qui fait d'elle une entité plurielle, même si elle peut être pensée et

vécue comme « une » ou unifiée (Coste, 2006 : 250). Pepin (2007), qui s'est intéressé à la négociation des identités dans les discours de Français installés en Suisse romande, met en évidence la pluralité intrinsèque de l'identité lorsqu'il parle d' « identités fragmentées ».

Lorsqu'elle se rapporte aux langues, l'identité est alors qualifiée d'*identité linguistique*. Celle-ci peut renvoyer à des conceptions monolingues comme à des conceptions plurilingues intégrant la diversité (Jeannot, Tomc, Totozani, 2011). Les conditions de la constitution d'une identité linguistique plurielle ont été synthétisées par Hamers et Blanc (1983 : 205). Les deux chercheurs affirment que l'individu ne peut véritablement devenir plurilingue et pluriculturel que s'il valorise les différentes communautés ethnolinguistiques dont il acquiert les langues. Pour que l'identité se développe dans de bonnes conditions, il faut donc que les différentes identités culturelles ne soient pas conflictuelles. L'individu qui parvient à développer une identité plurilingue peut alors faire usage de différentes stratégies pour jouer avec les différentes facettes de son identité. Il peut ainsi faire le choix d'affirmer une de ses identités culturelles en accentuant certains marqueurs linguistiques propres à la communauté choisie. C'est ce que Hamers et Blanc nomment un mécanisme de *différenciation psychologique*. (*idem* : 206). Ce mécanisme entre parfois en concurrence avec un autre mécanisme courant qui est celui de l'*adaptation de la parole*. Ce dernier veut que chaque personne ait tendance à utiliser la langue ou la variété à sa disposition qui soit la plus semblable à celle utilisée par son interlocuteur, ce que Dabène et Billiez (1984) ont appelé « l'adhésion homodialectale ». Au cours d'une interaction peuvent ainsi être mobilisées des stratégies convergentes (telle que l'adaptation) ou divergentes (avec la différenciation). L'utilisation de ces stratégies donne lieu à des dynamiques distinctes qui correspondront à différents enjeux suscités par la conversation. Ainsi la personne plurilingue met à profit son répertoire langagier plurilingue pour développer des stratégies diversifiées qui sont propres aux situations de contact entre les langues. Il y a adaptation continue de ces stratégies au contexte de communication qui fait varier les paramètres sociaux et les besoins d'affirmation de l'identité linguistique des locuteurs en présence.

Les différentes notions très succinctement abordées ici, *représentation*, *attitude* et *identité*, nous offrent des pistes de lectures précieuses pour une analyse sociolinguistique des contacts de langue. Elles seront largement sollicitées lorsqu'il s'agira d'examiner le rapport aux langues des enseignants interrogés dans les établissements scolaires de Chennai et de Poudouchéry, plurilinguismes individuels et sociaux y étant particulièrement développés.

2. Éléments de compréhension sur le plurilinguisme social indien

Face au modèle de survalorisation du monolinguisme qui s'est développé en Occident, il est intéressant de se poser la question de la perception des langues par la société indienne. Comment s'est construite la pluralité des langues ? Comment la société indienne et les différents groupes sociaux perçoivent-ils cette pluralité ? Weinreich, au cours de son étude sur les contacts de langues, a encouragé les chercheurs à se pencher sur des terrains concrets présentant des contacts de langues multiples. Il considérait en effet que certaines parties du monde constituaient de véritables « *tourbillons linguistiques* » dans lesquelles il incluait les Balkans, les Etats-Unis, Israël et l'Inde (Weinreich, 1953, dans Calvet, 2003 : 19). L'Inde présente à ce titre une situation de plurilinguisme d'une grande richesse et le sociolinguiste américain s'est lui-même rendu sur place pour y mener des recherches sur les aspects fonctionnels du plurilinguisme individuel indien (Weinreich, 1957).

Je tenterai de décrire quelques traits de ce « *milieu sociolinguistique* », défini par De Robillard comme un « *ensemble de moyens de communication au sens large (incluant les fonctions identitaires) à modalité audio-orale et écrite, et à double articulation, et ensemble de représentations de ces moyens* » (De Robillard, 2005 : 136). Pour y parvenir, je propose de commencer par une présentation de l'évolution des recherches sociolinguistiques menées en Inde. J'aborderai ensuite la question de la présence des langues en Inde avec une perspective historique. J'établirai enfin quelles sont les principales langues parlées aujourd'hui sur le territoire en m'appuyant sur les déclarations de leurs locuteurs.

2.1. Le développement des recherches sociolinguistiques indiennes

L'histoire de la sociolinguistique indienne a notamment été présentée par deux de ses plus grands protagonistes : Pandit, dans un article publié en 1979, et Annamalai en 1997. Tous deux soulignent l'environnement particulièrement stimulant que constitue le milieu indien, tout en regrettant que les chercheurs soient encore peu nombreux à s'être véritablement penchés sur le pays pour y étudier ses langues d'un point de vue sociolinguistique.

L'Inde possède un passé littéraire très ancien, avec des écrivains et penseurs qui se sont intéressés aux différentes langues dès le premier millénaire avant J.C. Les études linguistiques y ont connu un véritable essor au cours du XIX^e siècle avec le développement de la classification des langues :

The number and variety of languages in India have been a subject of major interest since the beginning of linguistic studies in the nineteenth century. During the great phase of the genetic classification of the languages of the world, the languages of India provided ample material for the comparativists¹. (Pandit, 1979 : 171)

La diversité linguistique et la présence de langues rares exercent un attrait réel sur les chercheurs. Mais ce sont la linguistique structurale et la linguistique comparative qui ont longtemps occupé tout le champ de l'étude des langues. La linguistique d'inspiration structurale garde encore aujourd'hui une place prédominante dans la recherche sur les langues en Inde.

L'intérêt pour la sociolinguistique en Inde s'est pourtant développé rapidement après les premières recherches de Ferguson sur la diglossie (1959) et celles de Gumperz sur les aspects linguistiques de la différenciation des castes (1958). Un séminaire intitulé « Language and Society in India » est organisé en 1967 à l'*Indian Institute of Advanced Study* à Shimla. Deux ans plus tard, en 1969, le *Central Institute of Indian Languages* est fondé dans le sud de l'Inde à Mysore. Ce centre attire de nombreux jeunes linguistes qui se lancent dans des enquêtes de terrain et adoptent une perspective sociolinguistique. En 1972, la sociolinguistique entre à l'Université de Delhi où elle devient une discipline d'enseignement universitaire (Annamalai, 1997).

Parmi les premiers chercheurs à avoir mené des travaux sociolinguistiques en Inde, nombreux sont ceux qui sont affiliés à des universités américaines. Gumperz a véritablement ouvert la voie à la sociolinguistique indienne. Né en Allemagne en 1922, il s'est installé aux Etats-Unis en 1939 où il a obtenu un doctorat de linguistique allemande à l'Université du Michigan. Il s'est ensuite rendu en Inde pour un travail de terrain de deux ans durant lequel il a mené des études sociolinguistiques. A son retour aux Etats-Unis, il est devenu responsable du programme Asie du Sud de l'Université de Californie. Il a alors publié de nombreux travaux portant notamment sur la variation liée aux castes et sur les pratiques de *code-switching* (Gumperz, 1958 ; 1964 ; 1969). A son tour, Bright s'est intéressé au changement linguistique en Inde dans des variétés sociales liées aux castes (Bright, 1960). Le chercheur américain s'est ensuite associé à Ramanujan, originaire de Mysore et enseignant à l'Université de Chicago, pour une recherche portant sur deux variétés du tamoul. En

¹ Trad. pers. : « Le nombre et la variété des langues présentes en Inde ont constitué un sujet d'intérêt majeur dès le dix-neuvième siècle avec le début des études linguistiques. Au cours de la grande période de classification génétique des langues du monde, les langues d'Inde ont fourni du matériel conséquent aux comparativistes ».

comparant une variété tamoule brahmanique avec une variété tamoule non-brahmanique, les deux chercheurs ont montré qu'il existait des différences importantes dans l'évolution de ces variétés. Tandis que la variété brahmanique emprunte de nombreux termes lexicaux au sanskrit, la variété non-brahmanique a tendance à évoluer par des phénomènes d'innovation aux niveaux phonologique et morphologique (Bright, Ramanujan, 1964). Emeneau, originaire du Canada et chercheur aux Etats-Unis, a apporté lui aussi une contribution au développement de la sociolinguistique indienne grâce à ses recherches sur les langues dravidiennes (Emeneau, 1966). Il a travaillé en particulier sur le toda, langue dite « tribale » parlée dans les collines Nilgiri du sud de l'Inde, dont il a proposé une description à la fois phonétique et sociolinguistique, assortie d'une recherche ethnographique.

A la suite de ces chercheurs, pour la plupart occidentaux, des chercheurs indiens se sont approprié le domaine de la sociolinguistique indienne. C'est le cas de Pillai, qui s'est intéressé à la variété tamoul parlée par les pêcheurs de Kanyakumari en relation avec la hiérarchie de la structure des castes (Pillai, 1968). Quelques années plus tard, Pandit, avec ses travaux sur le changement linguistique et les phénomènes de convergence, a largement contribué au développement de la sociolinguistique en Inde (Pandit, 1979). La sociolinguistique est alors devenue un domaine à part entière auquel se sont consacrés de plus en plus de chercheurs. Certains sociolinguistes se sont spécialisés autour de langues ou de variétés précises, comme l'a fait Zvebil (1969) avec le tamoul. Parmi les thèmes de prédilection des recherches indiennes, on trouve : les variations liées au système de caste, les phénomènes de diglossie, le *code-switching* et le *code-mixing*. Aujourd'hui, les travaux s'ouvrent à des domaines liés à la sociolinguistique appliquée, tels que la planification linguistique et la gestion des langues par l'éducation (Annamalai, 1997).

L'évolution retracée très rapidement ici montre que la sociolinguistique indienne, restée longtemps effacée derrière la linguistique, s'affirme aujourd'hui comme un domaine de recherche à part entière et suscite un intérêt croissant. Les chercheurs indiens et étrangers investissent peu à peu cette « *aire sociolinguistique* » (Pandit, 1972), l'explorent, la questionnent et cherchent à comprendre son histoire.

2.2. Aperçu historique des influences linguistiques

Kachru et Sridhar décrivent la situation de l'Asie du Sud comme :

*a very complex sociolinguistic situation of an ancient subcontinent which has passed through a series of historical phases which have left their impact on the language, culture and society of the area*¹. (Kachru, Sridhar, 1978 : 5)

Ce qui est vrai pour l'Asie du Sud l'est pour l'Inde en particulier qui a connu dans son histoire des influences très diverses. La mise en perspective historique de la présence des langues en Inde découle donc directement de la présentation de l'histoire indienne faite précédemment². Je me place ainsi dans la continuité de Calvet qui pense que « *s'il y a une histoire des langues, elle constitue [...] un chapitre de l'histoire des sociétés, ou mieux, le versant linguistique de l'histoire des sociétés* » (Calvet, 1999 : 10).

Outre certains facteurs géographiques et démographiques, l'histoire de la société indienne permet d'expliquer le fait que de nombreuses langues coexistent aujourd'hui au sein d'un même pays³. Le plurilinguisme social existe sur ce territoire depuis des millénaires. Les langues présentes ont été catégorisées par les linguistes comme appartenant à quatre grandes familles linguistiques : les groupes indo-européen, dravidien, austro-asiatique et sino-tibétain. La présence de chacune de ces familles est liée à des phénomènes migratoires dont certains remontent à des temps très lointains. Les langues indo-iraniennes, appartenant à la famille des langues indo-européennes, ont des formes anciennes telles que le sanskrit védique dont l'utilisation remonte à 1500 ans avant J.C. Leur arrivée en Inde est attribuée à l'arrivée de peuples aryens. Le sanskrit védique, langue d'écriture des Védas, a évolué peu à peu pour constituer différentes langues telles que le sanskrit classique, le pâli et les prâkrits (Thirtha, 1962 : 18). A partir du X^e siècle après J.C., ces langues se sont développées pour aboutir aux langues parlées aujourd'hui dans le nord de l'Inde telles que l'hindi, le bengali, le punjabi, le kashmiri et de nombreuses autres. Les langues dravidiennes, qui constituent la deuxième famille de langues en Inde, sont issues d'une forme ancienne de langue dravidienne qui se serait scindée en différentes branches entre 200 ans avant J.C. et 400 ans après J.C. L'origine de cette langue ancienne est encore inconnue et donne lieu à plusieurs hypothèses comme celle d'un lien avec les langues ouraliennes. Le tamoul, le télougou et le kannada, ayant pour origine cette langue commune, sont aujourd'hui parlées dans le sud de l'Inde. Les langues appartenant à la famille austro-asiatique, parlées dans le centre du pays, sont apparentées à certaines langues d'Asie du Sud-est. On suppose que la présence de ces langues en Inde est

¹ Trad. pers. : « une situation sociolinguistique très complexe d'un ancien sous-continent qui a traversé toute une série de phases historiques qui ont eu un impact sur la langue, la culture et la société de la région ».

² Cf *infra*, p. 93.

³ Pour une carte présentant les zones géographiques d'influence des langues principales, cf *infra* p. 186.

liée à des invasions provenant du nord-est, antérieures à l'arrivée des peuples aryens (*ibid.*). Enfin, les langues sino-tibétaines, parlées par de petites communautés sur les contreforts de l'Himalaya, ont également une présence millénaire en Inde qui s'explique par de nombreux échanges avec les communautés linguistiques locutrices du tibétain ancien.

A cet héritage ancien, s'ajoute un certain nombre d'influences linguistiques plus récentes. La présence historique des langues indiennes qui composent ces quatre familles linguistiques n'exclut pas que d'autres langues soient parlées en Inde. C'est le cas en particulier des langues issues de la colonisation telles que l'anglais, le portugais et le français. C'est également le cas des langues frontalières telles que certaines langues chinoises, le birman ou le persan.

2.3. Les langues parlées aujourd'hui

De cette histoire millénaire traversée de multiples mouvements de population, résulte aujourd'hui une société plurilingue. Les langues qui constituent le tissu sociolinguistique indien sont utilisées par des communautés de locuteurs de tailles variables. Certaines sont parlées par des centaines de milliers d'individus, tandis que d'autres ne sont plus parlées ou comprises que par quelques-uns. Nous approcherons cette situation sociolinguistique selon deux échelles : celle de l'Union indienne dans son ensemble, puis celle de l'Etat du Tamil Nadu et du Territoire de Poudouchéry en particulier. Nous nous attarderons ensuite sur la place occupée par le français dans ces deux ensembles géographiques.

2.3.1. Au niveau national

L'importance numérique de la population indienne constitue un véritable obstacle pour le décompte des langues parlées sur le territoire et de leurs locuteurs. Puisque les chiffres varient d'un auteur à l'autre, j'ai choisi de m'appuyer sur les données recueillies au cours d'une vaste campagne de recensement réalisée à l'initiative du gouvernement dans l'ensemble du pays en 2001¹. Les informations qui en résultent sont d'autant plus pertinentes qu'elles reposent davantage sur une auto-catégorisation des locuteurs que sur une catégorisation rigide imposée par une autorité extérieure. Le recensement national offre un grand nombre d'informations sur

¹ Les résultats du recensement de 2011 ne sont pas intégralement publiés au moment de la rédaction de cette thèse.

la situation démographique et sociale de la population. Parmi les questions posées aux habitants figurait une question directement liée au domaine de la langue. Il s'agissait de la question n°10 portant sur la langue maternelle ("*mother tongue*") de la personne interrogée. Voici comment étaient formulées les instructions destinées aux agents recenseurs portant sur cette question :

- Mother tongue is the language spoken in childhood by the person's mother to the person. If the mother died in infancy, the language mainly spoken in the person's home in childhood will be the mother tongue. In the case of infants and deaf mutes, the language usually spoken by the mother should be recorded. In case of doubt, the language mainly spoken in the household may be recorded.

- Record mother tongue in full, whatever is the name of the language returned by the respondent and do not use abbreviations. Please note the following:

(a) You are not expected to determine if the language returned by a person is a dialect of another language.

(b) You should not try to establish any relationship between religion and mother tongue.

(c) You are bound to record the language as returned by the person as her/his mother tongue and you should not enter into any argument with her/him and try to record any language other than what is returned, and

*(d) If you have reasons to suspect that in any area due to any organised movement, the mother tongue is not being truthfully returned, you should record the mother tongue as actually returned by the respondent and make a report to your supervisory officers for verification. **You are not authorised to make any correction on your own.***

- Since a household may consist of persons related by blood or of unrelated persons or a mix of both, it is absolutely necessary to ask of every person about her/his mother tongue because the mother tongue of each member of a household need not necessarily be the same - these may be different for different members in the household¹².

¹ Instructions complètes disponibles sur le site *Census of India, Ministry of Home Affairs* : http://censusindia.gov.in/Census_Data_2001/Census_Data_Online/Language/gen_note.htm

² Trad. pers. : « - La langue maternelle est la langue parlée dans l'enfance par la mère de la personne à la personne. Si la mère est décédée durant la petite enfance, la langue parlée majoritairement dans la maison pendant l'enfance sera la langue maternelle. Dans le cas des petits enfants et des personnes sourdes et muettes, la langue parlée habituellement par la mère doit être indiquée. En cas de doute, la principale langue parlée à la maison peut être indiquée.

- Indiquez la langue maternelle avec son nom complet, quel que soit le nom de la langue donné par le répondant et n'utilisez pas d'abréviation. Prenez note des indications suivantes :

(a) Vous n'êtes pas censé déterminer si la langue donnée par la personne est un « dialecte » d'une autre langue.

(b) Vous ne tenterez pas d'établir de relation entre la religion et la langue maternelle.

(c) Vous êtes tenu de reporter la langue telle qu'elle est indiquée par la personne comme étant sa langue maternelle et vous ne devez pas débattre avec lui ou elle ni essayer de noter aucune autre langue que celle qui vous est indiquée, et

(d) Si vous avez des raisons de suspecter qu'en raison de quelque mouvement organisé, la langue maternelle qui vous est donnée est volontairement erronée, vous devez reporter la langue maternelle telle qu'elle vous est indiquée par le répondant et faire un rapport à vos supérieurs pour vérification. **Vous n'êtes pas autorisé à effectuer quelque correction que ce soit de votre propre initiative.**

Les instructions concernant la langue, rapportées ici dans leur intégralité, tentent de prendre en compte des configurations familiales particulières (décès de la mère durant la petite enfance, personnes sourdes et « muettes », familles élargies). Elles tentent surtout d'adapter la notion de *langue maternelle* à des situations concrètes, malgré les nombreuses critiques émises quant au caractère non opérationnel de cette notion (voir par exemple Dabène, 1994 ; Martinez, 1996 : 20 en France et Pattanayak, 1981 : 47 en Inde). La « *langue maternelle* » est ici choisie par les instances dirigeantes comme l'élément-clé pour établir un panorama linguistique de la société indienne. Ce choix est à interroger, tout comme la définition qui est donnée à la notion de *langue maternelle* elle-même (*“the language spoken in childhood by the person's mother”*). Pourquoi privilégier la transmission langagière effectuée par la mère ? Pourquoi prendre un critère de transmission filiale plutôt qu'un critère de compétence ? Pourquoi limiter la collecte d'information à une seule langue dans un pays où la norme est le plurilinguisme individuel ? Seuls les initiateurs du recensement pourraient répondre directement à ces questions. Je me contenterai de formuler l'hypothèse selon laquelle la notion de *langue maternelle* fait l'objet d'une représentation socialement partagée bien ancrée au sein de la population, ce qui rend son utilisation pragmatique et économique. Un point important de ces instructions est l'emphase toute particulière donnée au respect de la subjectivité de la personne interrogée. Le nom de la langue doit être strictement rapporté par l'agent recenseur tel qu'il a été formulé. Cette directive fait l'objet de plusieurs procédés visant à marquer son caractère péremptoire : la répétition, l'interpellation directe à l'agent recenseur avec le pronom personnel “you”, l'utilisation de verbes appartenant au registre de l'obligation (*“you are bound to”, “you should”, “you are not authorised”*), le recours à une typographie particulière (caractères gras). Cette volonté affirmée de préserver la formulation intacte des noms de langues tels qu'ils sont énoncés par les personnes interrogées illustre le caractère « sensible » de la question des langues en Inde. Elle peut être interprétée comme la volonté politique de prendre en compte le point de vue des locuteurs. Il s'agit de dresser la carte des langues telles qu'elles sont appréhendées par les individus. Cette démarche laisse une large place aux représentations que les individus ont de leur propre langue (dans la façon dont ils la nomment), ainsi qu'à la dimension identitaire des langues. Un effort tout particulier est fait pour que soient distinguées identité linguistique et identité religieuse. Le recensement

- Une habitation pouvant regrouper des personnes liées par un lien de sang, non apparentées, ou un mélange des deux, il est absolument nécessaire de demander sa langue maternelle à chacune des personnes. La langue maternelle de chacun des membres de la maisonnée n'est pas obligatoirement la même – elles peuvent être différentes pour les différents membres de la maisonnée. »

des « langues maternelles » opéré au cours de l'enquête de 2001 s'appuie donc initialement sur le vécu subjectif des populations plutôt que sur une nomenclature externe imposée par les linguistes.

A l'issue du travail de terrain, les données collectées ont été triées afin de réaliser une synthèse intelligible. Au cours de cette étape, les analystes ont croisé les informations recueillies à l'entrée « langue maternelle » du questionnaire avec les catégories linguistiques traditionnellement utilisées par les linguistes. Ils ont ainsi établi une typologie comprenant les parlars désignés comme « langue maternelle » par plus de 10 000 individus. Ces parlars, lorsqu'ils correspondaient à une catégorie linguistique reconnue, ont été regroupés au sein d'ensembles plus larges, appelés « langues ». La présentation finale des résultats inclut donc une catégorie « langue » (*“language”*) ainsi que des sous-catégories « langues maternelles » (*“mother tongue”*). A titre d'exemple, la catégorie *“Hindi”*¹ comprend les sous-catégories : *“Awadhi, Bagheli / Baghel Khan, Bagri Rajasthani, Banjari, Bhadrawahi, Bharmauri / Gaddi, Bhojpuri, Brajbhasha, Bundeli / Bundelkhan, Chambeali, Chhattisgarhi, Churahi”*. La catégorie *“Tamil”*, de son côté, réunit les groupes suivants : *“Kaikadi, Tamil, Yerukala / Yerukula”* et *“Others”*, ce dernier comprenant les « langues maternelles » déclarées par moins de 10 000 locuteurs, et qui ont été associées à la langue tamoule. Les résultats publiés à l'issue du recensement proposent donc une « relecture » des informations déclarées par les personnes interrogées, à l'aune des catégories construites par les linguistes.

Les deux tableaux suivants proposent une synthèse des résultats du recensement de 2001 sur la question de la langue. J'ai voulu présenter dans ces tableaux les langues présentes en Inde comptant plus de 10 000 locuteurs et retenues dans la présentation des résultats du gouvernement. Celles-ci sont au nombre de 122. Dans un souci de concision, les sous-catégories intitulées « langues maternelles » n'apparaissent pas dans cette synthèse.

¹ Une traduction française de certains noms de langues ou de variétés n'étant pas toujours disponible, j'ai préféré faire apparaître ici les termes anglais, tel qu'ils apparaissent dans les résultats officiels du recensement. Ces résultats sont disponibles intégralement sur le site : http://censusindia.gov.in/Census_Data_2001/Census_Data_Online/Language/Statement1.htm

Nom de la langue	Famille linguistique	Locuteurs (en milliers)	Nom de la langue	Famille linguistique	Locuteurs (en milliers)
Hindi	Indo-européenne	422 048	Koya	Dravidienne	362
Bengali	Indo-européenne	83 369	Ao	Sino-tibétaine	261
Telugu	Dravidienne	74 002	Savara	Austro-asiatique	252
Marathi	Indo-européenne	71 936	Konyak	Sino-tibétaine	248
Tamil	Dravidienne	60 793	Kharia	Austro-asiatique	239
Urdu	Indo-européenne	51 536	English	Indo-européenne	226
Gujarati	Indo-européenne	46 091	Malto	Dravidienne	224
Kannada	Dravidienne	37 924	Nissi / Dafla	Sino-tibétaine	211
Malayalam	Dravidienne	33 066	Adi	Sino-tibétaine	198
Oriya	Indo-européenne	33 017	Thado	Sino-tibétaine	190
Punjabi	Indo-européenne	29 102	Lotha	Sino-tibétaine	170
Assamese	Indo-européenne	13 168	Coorgi / Kodagu	Dravidienne	166
Maithili	Indo-européenne	12 179	Rabha	Sino-tibétaine	164
Bhili / Bhillodi	Indo-européenne	9 582	Tangkhol	Sino-tibétaine	152
Santali	Austro-asiatique	6 469	Kisan	Dravidienne	141
Kashmiri	Indo-européenne	5 527	Angami	Sino-tibétaine	132
Nepali	Indo-européenne	2 871	Phom	Sino-tibétaine	122
Gondi	Dravidienne	2 713	Kolami	Dravidienne	121
Sindhi	Indo-européenne	2 535	Khond / Kondh	Dravidienne	118
Konkani	Indo-européenne	2 489	Dimasa	Sino-tibétaine	111
Dogri	Indo-européenne	2 282	Ladakhi	Sino-tibétaine	104
Khandeshi	Indo-européenne	2 075	Sema	Sino-tibétaine	103
Kurukh / Oraon	Dravidienne	1 751	Kabui	Sino-tibétaine	94
Tulu	Dravidienne	1 722	Lahnda	Indo-européenne	92
Manipuri	Sino-tibétaine	1 466	Yimchungre	Sino-tibétaine	92
Bodo	Sino-tibétaine	1 350	Tibetan	Sino-tibétaine	85
Khasi	Austro-asiatique	1 128	Sangtam	Sino-tibétaine	84
Mundari	Austro-asiatique	1 061	Chakru / Chokri	Sino-tibétaine	83
Ho	Austro-asiatique	1 042	Hmar	Sino-tibétaine	83
Kui	Dravidienne	916	Bhothia	Sino-tibétaine	81
Garo	Sino-tibétaine	889	Bishnupuriya	Indo-européenne	77
Tripuri	Sino-tibétaine	854	Kinnauri	Sino-tibétaine	65
Lushai / Mizo	Sino-tibétaine	674	Paite	Sino-tibétaine	64
Halabi	Indo-européenne	593	Chang	Sino-tibétaine	62
Korku	Austro-asiatique	574	Zeliang	Sino-tibétaine	61
Miri / Mishing	Sino-tibétaine	551	Rengma	Sino-tibétaine	61
Munda	Austro-asiatique	469	Konda	Dravidienne	56
Karbi / Mikir	Sino-tibétaine	419	Monpa	Sino-tibétaine	55

Fig. 13 Langues de groupes de plus de 55 000 locuteurs dans l'Union Indienne¹
(d'après *Census of India*, 2001)

¹ Les noms des langues apparaissent en anglais dans ce tableau. Chaque locuteur comptabilisé a déclaré la langue correspondante, ou un parler qui lui a été affilié, comme étant sa « langue maternelle ».

Nom de la langue	Famille linguistique	Locuteurs (en milliers)	Nom de la langue	Famille linguistique	Locuteurs (en milliers)
Kuki	Sino-tibétaine	52	Mogh	Sino-tibétaine	30
Arabic / Arbi	Chamito-sémitique	51	Nicobarese	Austro-asiatique	28
Parji	Dravidienne	51	Deori	Sino-tibétaine	27
Lepcha	Sino-tibétaine	50	Lalung	Sino-tibétaine	27
Wancho	Sino-tibétaine	49	Gadaba	Austro-asiatique	26
Bhumij	Austro-asiatique	47	Pawi	Sino-tibétaine	24
Koda / Kora	Austro-asiatique	43	Juang	Austro-asiatique	23
Khezha	Sino-tibétaine	40	Anal	Sino-tibétaine	23
Tangsa	Sino-tibétaine	40	Lahauli	Sino-tibétaine	22
Vaiphei	Sino-tibétaine	39	Maring	Sino-tibétaine	22
Jatapu	Dravidienne	39	Zou	Sino-tibétaine	20
Halam	Sino-tibétaine	38	Balti	Sino-tibétaine	20
Khiemnungan	Sino-tibétaine	37	Sherpa	Sino-tibétaine	18
Maram	Sino-tibétaine	37	Tamang	Sino-tibétaine	17
Limbu	Sino-tibétaine	37	Pochury	Sino-tibétaine	16
Lakher	Sino-tibétaine	34	Kom	Sino-tibétaine	14
Korwa	Austro-asiatique	34	Gangte	Sino-tibétaine	14
Shina	Indo-européenne	34	Rai	Sino-tibétaine	14
Liangmei	Sino-tibétaine	34	Sanskrit	Indo-européenne	14
Zemi	Sino-tibétaine	34	Persian	Indo-européenne	11
Mishmi	Sino-tibétaine	33	Chakhesang	Sino-tibétaine	11
Nocte	Sino-tibétaine	32	Afghani / Kabuli / Pashto	Indo-européenne	11
Koch	Sino-tibétaine	31	Simte	Sino-tibétaine	10

Fig. 14 Principales langues de groupes moins de 55 000 locuteurs dans l'Union Indienne¹
(d'après *Census of India, 2001*)

Les 122 langues apparaissant dans ces deux tableaux sont utilisées comme langues premières par des groupes de tailles très variables. L'hindi, avec ses 422 millions de locuteurs, occupe une première place incontestable. A sa suite, le bengali, le télougou, le marathi, le tamoul, l'ourdou, le gujarati, le kannada, le malayalam, l'oriya et le panjabi sont des langues de poids comptant chacune entre 30 et 80 millions de locuteurs. Les langues suivantes, bien que n'arrivant pas dans les premières places, sont tout de même parlées par des millions ou des centaines de milliers de locuteurs. On constate que l'anglais, malgré sa reconnaissance sociale importante, n'arrive qu'en 44^{ème} position lorsqu'on le considère comme langue première. Le sanskrit occupe également une place moindre en apparaissant au 118^{ème} rang. De nombreuses autres langues, à la reconnaissance sociale moindre, possèdent en revanche une vitalité étonnante. Ces données chiffrées, loin de rendre compte entièrement de la diversité

¹ Les noms des langues apparaissent en anglais dans ce tableau. Chaque locuteur comptabilisé a déclaré la langue correspondante, ou un parler qui lui a été affilié, comme étant sa « langue maternelle ».

linguistique indienne (estimée à environ 1 600 langues) permettent à Annamalai d'affirmer que *“the population of many of the linguistic minorities [is] larger than many European countries¹”* (Annamalai, 2001 : 35).

Afin de mieux visualiser les places respectives occupées par les langues principales, le graphique suivant présente les données chiffrées sous forme de pourcentage.

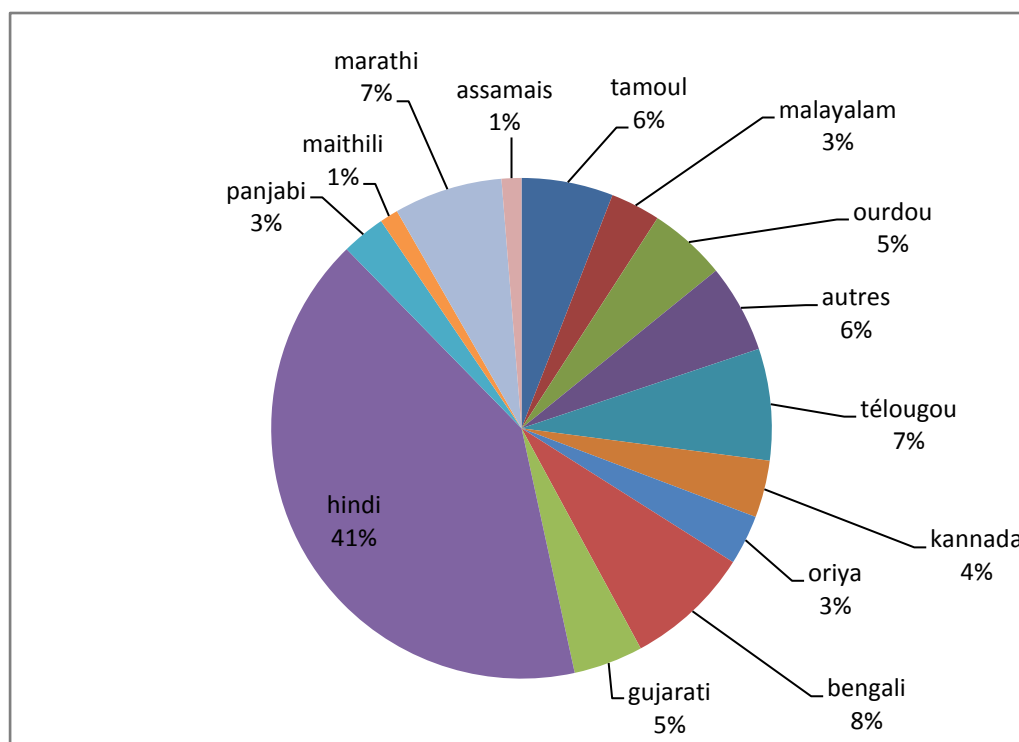


Fig. 15 Répartition des langues dans la population indienne²
(d'après *Census of India, 2001*)

Les statistiques confirment la prédominance de l'hindi par rapport aux autres langues. Elles mettent aussi en évidence la mosaïque qui caractérise la situation sociolinguistique indienne dans son ensemble. Cette situation est multipolaire et se traduit sous la forme d'un plurilinguisme social extrêmement diversifié. N'oublions pas cependant que les données présentées ici ne portent que sur la première langue des individus, langue dite « maternelle ». Aucune information quantitative étayée n'est malheureusement disponible sur les autres langues présentes dans le répertoire des Indiens. La langue anglaise par exemple, dont le nombre de locuteurs est évalué à 0,3 % de la population par le recensement de 2001, pourrait

¹ Trad. pers. : « la population de nombreuses minorités linguistiques est plus importante que celle de nombreux pays européens. »

² Les pourcentages figurant dans ce graphique correspondent à la proportion de population ayant déclaré la langue correspondante, ou un parler qui lui a été affilié, comme étant sa « langue maternelle ».

en réalité être parlée (à différents degrés) par 90 millions d'individus. Leclerc (2011) estime qu'entre 3 % et 11 % des Indiens auraient une maîtrise suffisante de l'anglais pour leur permettre de se placer sur le marché du travail national et international. Mais il ne s'agit là que de projections. Des enquêtes à grande échelle complémentaires seraient nécessaires pour évaluer la place relative des langues dans la société indépendamment (ou en fonction) de leur statut de langue première, seconde, troisième, ou davantage, dans le répertoire des locuteurs.

Tout en palliant certaines limites des données chiffrées, les recherches qualitatives nous apportent un éclairage déterminant pour la compréhension de ce milieu sociolinguistique. Ainsi, certains écrits descriptifs de Gumperz permettent de saisir la complexité linguistique qui caractérise la vie indienne. C'est le cas lorsqu'il distingue les pratiques linguistiques des populations selon leur milieu de vie. D'après lui, une bonne part des populations rurales vivait encore, à la fin des années 1960, majoritairement à l'écart des affaires nationales. Ces populations ont tendance à maintenir des pratiques linguistiques, religieuses et de caste de type traditionnel en subissant très faiblement l'influence de la modernité. Dans certaines zones extrêmement reculées, des groupes dits « tribaux » vivent dans un grand isolement et préservent ainsi leur langue vernaculaire des influences extérieures. Les villes indiennes en revanche, qui sont hautement industrialisées, voient les membres de la classe moyenne participer activement à la communauté intellectuelle anglophone mondiale. Dans les villes, certaines communautés transforment les langues vernaculaires historiques pour les adapter aux différents aspects de la vie moderne, tandis que d'autres tentent de garder intactes les cultures classiques, sanskrite et islamique, fortement valorisées (Gumperz, 1969 : 597).

Outre cette distinction entre monde rural et urbain, il existe des distinctions sociales importantes dans l'usage des langues, que révèlent Gumperz et Wilson (1971) à travers l'exemple du village de Kupwar. Ce village de 3000 habitants situé dans l'Etat du Maharashtra voit circuler quatre langues différentes. Ces langues se répartissent de façon quasi systématique entre des groupes sociaux distincts. Ainsi, les propriétaires terriens contrôlant les terres agricoles du village se répartissent au sein de deux groupes : un groupe de religion jaïn parlant le kannada et un groupe musulman dont la langue est l'ourdou. Dans le village se trouve également un groupe d'Hindous appartenant au culte shivaïte du lingayatisme. Ceux-ci parlent également kannada et sont majoritairement des artisans. On trouve enfin une population parlant le marathi comprenant de nombreuses personnes catégorisées comme « hors-castes » et des ouvriers agricoles, et une dernière population locutrice du télougou

spécialisée dans l'artisanat de la fabrication de cordes. Dans ce village, les locuteurs du kannada sont à la fois les plus nombreux et ceux qui constituent le groupe social dominant. Quant au marathi, il possède le statut de langue régionale et est largement utilisé pour les communications intergroupes (fonction véhiculaire). A l'issue de cette description, Gumperz et Wilson constatent que cette cohabitation des langues a une influence directe sur les systèmes linguistiques puisque les variétés de kannada, d'ourdou et de marathi parlées à Kupwar ont tendance à converger, se distinguant ainsi des variétés standards de ces langues. Outre ce phénomène de convergence, leurs travaux mettent en évidence une répartition des langues qui s'effectue selon des catégories sociales, professionnelles et religieuses précises. A la structure sociale de l'Inde correspond donc une structure linguistique. Hock et Pandharipande effectuent la même mise en parallèle dans leur étude de la situation sociolinguistique du sanskrit, lorsqu'ils déclarent :

There is good reason to believe that the present-day social stratification of Indian life has long-standing historical antecedents (...). It is therefore only natural to expect that the sociolinguistic stratification of the Indian languages should also have a long-standing earlier history¹. (Hock, Pandharipande, 1978 : 11)

Ce que ces chercheurs nomment « la stratification sociolinguistique » est donc un fait ancré dans l'histoire, qui s'est construit en relation avec la stratification sociale prenant la forme du système de castes.

Le plurilinguisme social indien se caractérise par une forte segmentation des usages linguistiques selon les appartenances sociales et les modes de vie. Il est également polarisé différemment selon les zones géographiques. C'est pourquoi il est possible d'associer certaines langues à des régions particulières. Pour la linguiste française Annie Montaut, « *la carte linguistique de l'Inde (...) coïncide, mais seulement partiellement, avec la carte politique des Etats de l'Union.* » (Montaut, 1997 : 10). Il existe en effet des grandes tendances géographiques pour la répartition des langues en Inde. La correspondance entre langues et territoires reste cependant relativement fluide. Khubchandani insiste sur le fait que les langues indiennes ne sont pas associées de façon rigide et systématique avec des territoires particuliers, contrairement à ce qui a pu se produire dans la plupart des pays européens (Khubchandani, 1997 : 182). Il s'avère donc périlleux de dresser une « carte linguistique »

¹ Trad. pers. : « Il y a de bonnes raisons de penser que la stratification actuelle de la vie indienne est liée à des antécédents historiques lointains (...). Il est donc naturel d'imaginer que la stratification sociolinguistique des langues indiennes est elle aussi liée à une histoire ancienne. »

précise de l'Inde. La carte ci-dessous, réalisée par l'Université Columbia¹, constitue une tentative de modélisation spatiale intéressante. Elle donne à voir, avec des cercles de différentes tailles, les zones géographiques approximatives correspondant aux principales langues parlées en Asie du Sud.

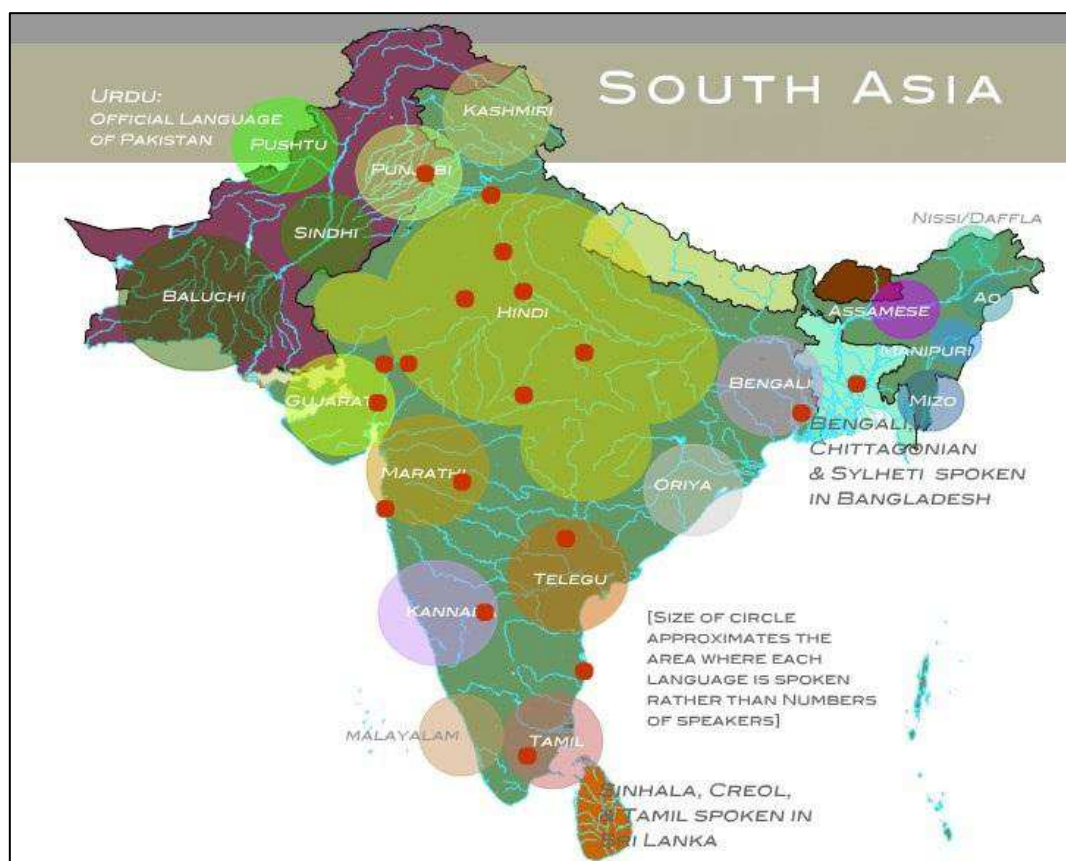


Fig. 16 Localisation des zones d'influence des principales langues d'Asie du Sud (d'après South Asia cultural heritage sites, Columbia University)

Dans les langues apparaissant sur cette carte sur le territoire de l'Union indienne, on retrouve la plupart des principales langues déclarées par les locuteurs au cours du recensement de 2001. Parmi ces dernières, l'une d'entre elles, pourtant très répandue, surprend par son absence. L'ourdou, avec ses 51 millions de locuteurs n'est pas représenté ici. Deux pistes peuvent être formulées pour tenter d'expliquer ce constat. La première est que l'ourdou, dans sa forme orale, est quasiment similaire à la forme orale de l'hindi. Selon les descripteurs, toutes deux sont considérées soit comme une seule et même langue, soit comme deux langues distinctes. Elles se différencient essentiellement par leur graphie (l'hindi s'écrivant avec

¹ Carte interactive accessible sur le site : http://www.learn.columbia.edu/courses/indianart/flash/Sea_map.htm. Les points rouges apparaissant sur la carte indiquent les sites historiques principaux d'Asie du sud et n'ont pas de relation avec les zones d'influence des langues.

l'alphabet devanagari et l'ourdou avec l'alphabet arabo-persan) et par certaines formes lexicales davantage influencées respectivement par le sanskrit ou par l'arabe. Il est donc possible d'imaginer que l'ourdou ait été assimilé à l'hindi lors de la réalisation de cette carte. La seconde explication repose sur une caractéristique culturelle et religieuse de l'ourdou. Cette langue étant une caractéristique identitaire de la communauté musulmane, elle est parlée à travers l'ensemble du pays. L'ourdou n'a donc pas de localisation géographique précise, bien qu'elle soit davantage parlée dans le Nord que dans le Sud.

Les fonctions exercées par les langues dans la société indienne sont largement tributaires de la taille de leur zone d'influence, mais aussi du prestige qui leur est associé. Les langues vernaculaires peu répandues ont une fonction identitaire importante. Elles sont utilisées de préférence dans l'environnement familial et dans le cercle social proche. Les langues plus répandues sont davantage utilisées dans les communications intergroupes et constituent à ce titre des *langues véhiculaires*¹. C'est le cas de l'hindi dans toute la moitié nord du territoire et dans une partie de l'Inde du Sud. C'est également le cas de l'anglais qui bénéficie d'un prestige important en raison de sa place dans l'éducation et dans les structures décisionnelles (administrations, sièges d'entreprises, *etc.*). Ceci dit, les fonctions des langues diffèrent énormément selon les environnements. Telle langue qui a une fonction donnée dans une région ou une famille précise en aura d'autres dans d'autres contextes. Ainsi ourdou et tamoul peuvent être des langues vernaculaires pour certaines populations et véhiculaires pour d'autres. Les langues implantées localement possédant une reconnaissance institutionnelle régionale endossent régulièrement cette double fonction vernaculaire et véhiculaire pour des groupes de personnes différents.

Montaut parle de « *l'hétérogénéité fonctionnelle* » comme étant le mode ordinaire de fonctionnement du plurilinguisme social en Inde (Montaut, 2001 : 2). Selon elle, l'hétérogénéité des langues est fonctionnelle dans la mesure où chaque langue possède pour chaque individu une fonction spécifique et donc un domaine d'usage socialement, culturellement ou économiquement défini. Ce fonctionnement repose sur l'intégration des langues différentes au sein d'un cadre de pratiques communes. Les langues, ayant chacune leur rôle, ne se trouvent pas en concurrence, ce qui contribue à expliquer la stabilité toute

¹ Je m'appuie ici sur la définition de Calvet qui décrit les langues véhiculaires comme des « langues utilisées pour l'intercommunication entre des communautés linguistiques géographiquement voisines et qui ne parlent pas les mêmes langues » (Calvet, 1981 : 23).

particulière du plurilinguisme social indien. Au sein de ce fonctionnement, certaines langues se trouvent en situation de type polyglossique¹. Si l'hindi n'entre pas véritablement dans ce schéma car ses variantes sont principalement régionales, le tamoul en revanche constitue un cas intéressant. La langue tamoule est constituée de plusieurs variétés sociales plus ou moins standardisées endossant alternativement les rôles de « variété haute » ou de « variété basse » selon la variété avec lesquelles elles sont comparées². Dès lors, les différentes fonctions sociales sont réparties entre ces diverses variétés, ce qui participe à l'hétérogénéité fonctionnelle décrite par Montaut.

Si les modalités globales de fonctionnement du plurilinguisme social à l'échelle de l'Union indienne restent vraies pour l'échelle régionale, en revanche, les langues impliquées diffèrent. L'Etat du Tamil Nadu et le Territoire de Poudouchéry dans lesquels j'ai effectué mes enquêtes présentent ainsi des caractéristiques sociolinguistiques qui leur sont propres.

2.3.2. Dans le Tamil Nadu et le Territoire de Poudouchéry

L'Etat du Tamil Nadu et le Territoire de Poudouchéry sont deux entités géographiques et politiques situées dans le sud de l'Inde. Toutes deux présentent des caractéristiques sociolinguistiques proches, bien qu'elles ne possèdent pas le même statut territorial.

Le Tamil Nadu est un Etat d'une superficie de 130 000 km² bordé au nord par l'Etat de l'Andhra Pradesh, au nord-ouest par l'Etat du Karnataka, à l'ouest par celui du Kerala, à l'est et au sud par l'Océan indien. Sa population compte 72,1 millions d'habitants (*Census of India*, 2011), soit davantage que la population française. Une proportion importante de la population de l'Etat, 44 %, vit en zone urbaine. La capitale du Tamil Nadu se nomme Chennai (anciennement *Madras*). Elle se situe sur la côte à plus d'une centaine de kilomètres au nord de la ville de Poudouchéry. Chennai est la 4^{ème} plus grande agglomération d'Inde, après Mumbai, Delhi et Kolkata, avec 6,2 millions d'habitants recensés en 2011. La carte ci-dessous permet de situer le Tamil Nadu, vaste état situé au sud-est de la péninsule indienne, et les

¹ Montaut emploie le terme de « pluriglossie », mais je lui préfère celui de « polyglossie » qui me semble plus conforme à la racine étymologique grecque du terme initial de « diglossie ».

² Dans ce cas précis, on pourrait également utiliser l'expression de « diglossies enchâssées » élaborée par Calvet pour rendre compte des multiples niveaux de hiérarchisation existant entre *variétés hautes* et *variétés basses* (Calvet, 1999a : 47).

différents districts du Territoire de Poudouchéry, disséminés le long des côtes à l'ouest et à l'est de cette même péninsule.

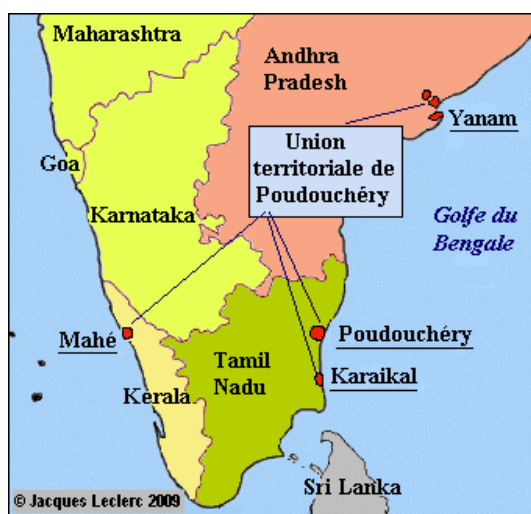


Fig. 17 Situation géographique du Tamil Nadu et du Territoire de Poudouchéry (Leclerc, 2009)

Les langues parlées dans le Tamil Nadu se partagent inégalement entre les familles dravidiennes et indo-européenne. Comme le montre le graphique suivant, les langues dravidiennes, et notamment le tamoul, sont parlées par une large majorité des habitants de l'Etat.

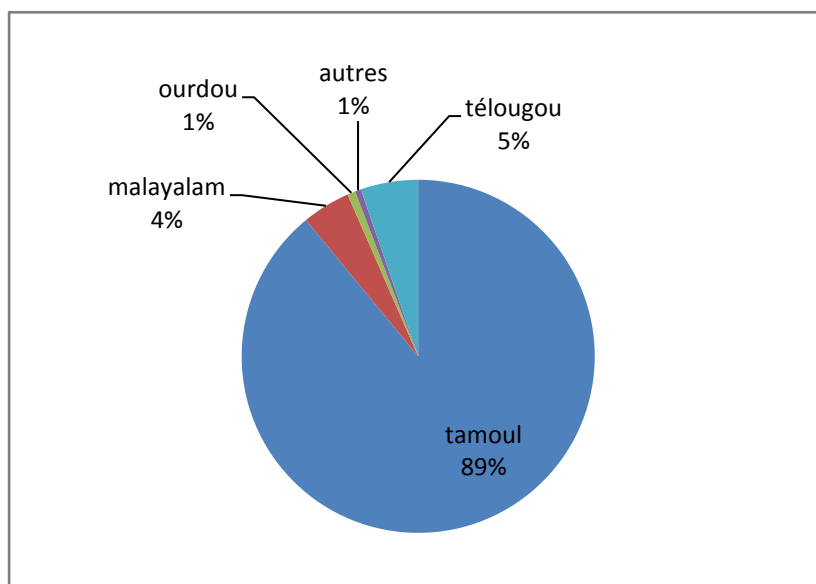


Fig. 18 Répartition des langues dans la population du Tamil Nadu¹ (d'après *Census of India*, 2001)

¹ Les pourcentages figurant dans ce graphique correspondent à la proportion de population ayant déclaré la langue correspondante, ou un parler qui lui a été affilié, comme étant sa « langue maternelle ».

Le tamoul constitue la langue première de 89 % de la population du Tamil Nadu. Deux autres langues dravidiennes, le télougou et le malayalam, regroupent respectivement 5 % et 6 % de la population. Ces proportions relativement élevées s'expliquent par la proximité avec les Etats de l'Andhra Pradesh et du Kerala dans lesquels télougou et malayalam prédominent respectivement. L'ourdou et l'hindi sont tous deux parlés par des minorités, l'un par plus de 1 % de la population, le second par moins de 1 %. Cette présentation de la répartition locale des langues met en évidence le fait que les langues premières sont nettement moins diversifiées dans le Tamil Nadu que dans l'Inde dans son ensemble. Le plurilinguisme social reste néanmoins très développé du fait d'une très large utilisation de l'anglais comme langue seconde et de l'étendue des répertoires plurilingues de la plupart des individus.

Le Territoire de Poudouchéry, de son côté, ne constitue pas un état à proprement parler mais un territoire autonome, également nommé « Territoire autonome de Poudouchéry » ou « Union territoriale de Poudouchéry (*“Union Territory on Puducherry”*) ». La particularité de ce territoire est qu'il se compose de quatre districts disjoints prenant la forme d'enclaves au sein de trois Etats du sud de l'Inde (le Tamil Nadu, l'Andhra Pradesh et le Kerala). Les quatre districts comprennent les villes côtières de Poudouchéry (anciennement *Pondichéry*), Karaikal (*Karikal*), Yanam (*Yanaon*) et Mahé. La superficie totale de ces districts est de 492 km² répartis de la façon suivante : Poudouchéry (293 km²), Karaikal (160 km²), Yanam (30 km²) et Mahé (9 km²). La dislocation géographique du Territoire de Poudouchéry a des causes historiques. Celui-ci regroupe, en effet, les anciennes possessions françaises disséminées sur le territoire indien. Il s'est constitué en 1954 après l'obtention de l'indépendance des comptoirs vis-à-vis de la France. La population totale du Territoire de Poudouchéry est de 974 000 habitants (*Census of India*, 2011). Les trois quarts d'entre elle vivent dans le district de Poudouchéry (75 %), tandis que le reste se répartit entre Karaikal (17,5 %), Yanam (3,7 %) et Mahé (3,7 %). La majorité de la population vit donc dans la capitale du Territoire, la ville de Poudouchéry, ancienne capitale des établissements français de l'Inde (appelée alors *Pondichéry*).

Les langues parlées dans les districts du Territoire de Poudouchéry sont à peu de choses près les mêmes que celles parlées dans les Etats qui les entourent. Ainsi les districts de Poudouchéry et de Karaikal comptent une majorité de locuteurs du tamoul, celui de Yanam est en majorité de langue télougou, et celui de Mahé majoritairement de langue malayalam. Le graphique suivant propose une illustration de la répartition des langues sur la totalité du Territoire.

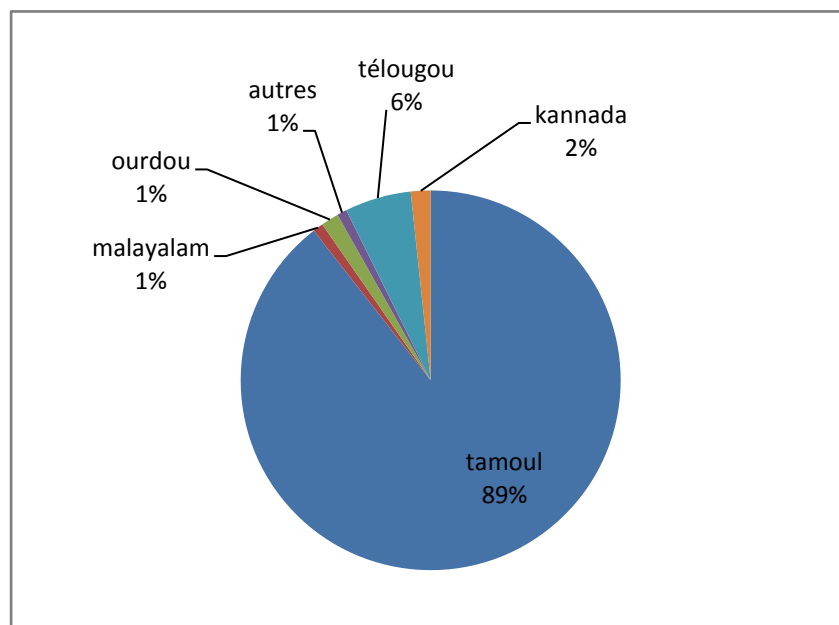


Fig. 19 Répartition des langues dans la population du Territoire de Poudouchéry¹
(d'après *Census of India*, 2001)

Cette répartition est très semblable à celle du Tamil Nadu vue précédemment. Le tamoul domine largement les autres langues, étant la première langue de 89 % de la population. A sa suite se trouve le télougou (6 %), dans une proportion proche de celle du Tamil Nadu. Le malayalam, lui, est parlé par moins de locuteurs que dans le Tamil Nadu malgré la présence du district de Mahé enclavé dans l'Etat du Kerala. Ceci peut s'expliquer par l'éloignement géographique des trois districts les plus habités de Poudouchéry, Karaikal et Yanam par rapport aux frontières du Kerala. Le kannada, langue majoritairement parlée dans le Karnataka, fait une apparition remarquable (2 %). Les langues qui suivent en proportion sont l'ourdou, puis dans la catégorie « autres », l'hindi, le bengali, le gujarati, l'oriya, le marathi, l'anglais, *etc.* L'anglais reste très minoritaire dans la population du Territoire de Poudouchéry

¹ Les pourcentages figurant dans ce graphique correspondent à la proportion de population ayant déclaré la langue correspondante, ou un parler qui lui a été affilié, comme étant sa « langue maternelle ».

en tant que « langue maternelle », bien qu'il soit parlé comme langue seconde ou troisième par près de 17 % de la population (Leclerc, 2009).

Les pratiques linguistiques du Tamil Nadu et du Territoire de Poudouchéry apparaissent comme largement dominées par la langue tamoule. La situation est identique pour les villes de Chennai et de Poudouchéry dans lesquelles j'ai mené mes enquêtes. Si le tamoul est de loin la langue statistiquement la plus importante, elle partage cependant des fonctions de prestige avec l'anglais. Les langues de pouvoir au niveau de l'administration étatique sont ainsi le tamoul et l'anglais. Le tamoul, dans sa variété écrite, possède un prestige important lié à la forte reconnaissance sociale de la culture classique tamoule, et en particulier de la poésie. L'anglais, par contre, est très valorisé dans les domaines de l'éducation, des sciences et technologies et des affaires. L'anglais occupe donc une place non négligeable dans l'espace sociolinguistique malgré le faible nombre de locuteurs l'ayant acquis comme langue première. Il joue un rôle d'autant plus important dans les Etats du sud de l'Inde que, contrairement à l'hindi, il ne représente pas une menace centralisatrice. En conséquence, l'anglais y est davantage utilisé que l'hindi comme langue véhiculaire. En ce qui concerne la fonction identitaire, elle est largement prise en charge par la langue tamoule. En effet, la structure de l'Etat à double niveau (avec un Etat de dimension nationale et un Etat régional) fait que le sentiment d'appartenance à la nation est médiatisé par un sentiment d'appartenance régional. Dès lors, la langue d'identification est celle qui occupe la première place dans l'entité étatique la plus proche. La langue tamoule est donc un puissant marqueur de l'identité régionale du Tamil Nadu, par opposition à l'hindi qui est associé au pouvoir national et à ses tentatives centralisatrices.

La langue tamoule possède des particularités sociolinguistiques qui en ont fait un objet d'étude privilégié pour linguistes variationnistes et sociolinguistes. Dans son article intitulé « Tamil », Zvelebil (1969) propose un panorama des études successives menées par Pillai, Shanmugam, Bright, Ramanujan et lui-même sur les variations spécifiques au tamoul. Il en arrive à distinguer neuf formes distinctes de tamoul : le standard littéraire ("*literary standard*" ou "*centamil*"), utilisé dans les discours oraux formels et à l'écrit, l'oral familier ("*common colloquial*"), le standard oral ("*colloquial standard*"), utilisé dans les communications ordinaires par les Tamouls non-Brahmanes instruits, le tamoul des Brahmanes ("*Brahmin Tamil*"), le tamoul du nord ("*Northern Tamil*"), le tamoul de l'ouest ("*Western Tamil*"), le tamoul de l'est ("*Eastern Tamil*"), le tamoul du sud ("*Southern*

Tamil”), le tamoul sri-lankais (“*Ceylon Tamil*”) et le “*koccai*”, une variété sociale considérée comme vulgaire (Zvelebil, 1969 : 359). Ces différents types de tamoul rendent compte à la fois de variations d’ordre social et géographique et d’un phénomène de type polyglossique. Montaut (2001 : 2) synthétise cette analyse en proposant de distinguer d’un côté une variété haute, formelle, qui se différencie elle-même en un standard écrit¹ et un standard oral, et de l’autre une variété basse, informelle, qui présente des formes géographiques et sociales très diverses. On retrouve ce type de hiérarchie dans les travaux de Ramanujan (1968), proposant une vue globale de la variation dans la langue tamoul sous la forme d’un arbre :

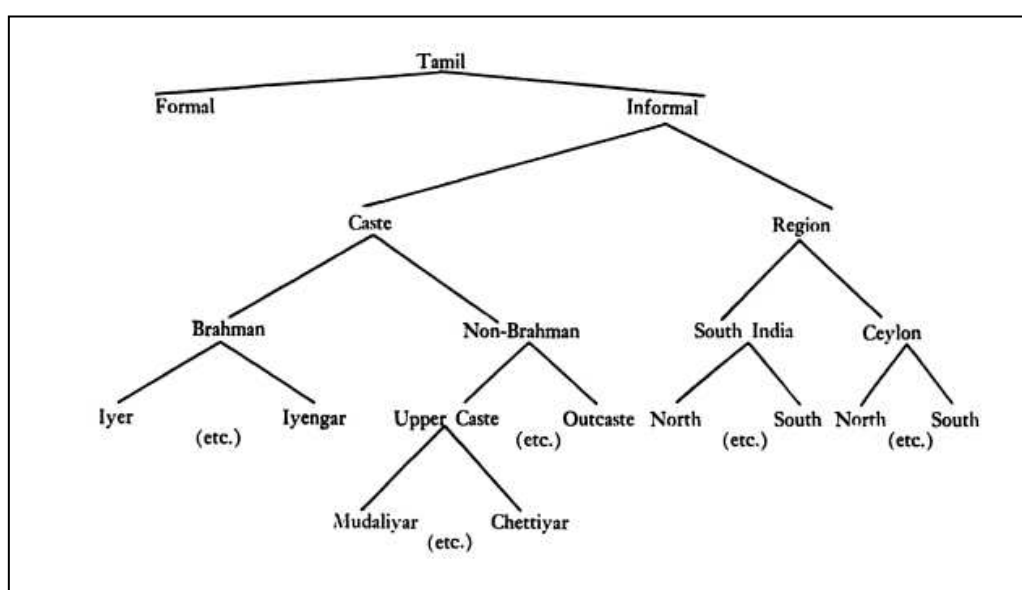


Fig. 20 Variétés de castes et variétés géographiques du tamoul (Ramanujan, 1968 : 462)

Bien qu’il ait présenté dans ce schéma la variation de caste comme étant la variation sociale, Ramanujan précise que la caste ne constitue qu’un des paramètres de la variation sociale. Il inclut donc ce qu’il nomme les « *caste dialects* » au sein des « *social dialects* ». Parmi les autres paramètres, il met notamment en évidence les distinctions instruit/non instruit, urbain/rural et Hindou/Musulman. Par ailleurs, les variables régionales et de castes qu’il a choisi de présenter de façon indépendante dans cet arbre sont en réalité parfois liées (Ramanujan, 1968 : 462). Lorsque l’on considère finalement l’utilisation des différentes variétés du tamoul par les locuteurs, on constate que certaines d’entre elles coexistent dans le répertoire des locuteurs, tandis que d’autres s’excluent. Ainsi les variétés formelles et

¹ La catégorie de « standard écrit » n’est pas approuvée par tous. Beaucoup lui préfèrent celle de « standard littéraire » car elle peut alors s’appliquer à une variété adaptée à l’écrit comme à l’oral formel.

informelles ont tendance à coexister, tandis que les variétés sociales et les variétés régionales s'excluent en général mutuellement.

Dans le registre formel, différences de castes et différences géographiques sont neutralisées. Celui-ci n'est pas homogène pour autant. On peut en effet distinguer dans le tamoul formel une variété littéraire (le tamoul littéraire standard)¹ utilisée pour l'écrit et l'oral formel, et une variété orale (le tamoul oral standard). Zvelebil (1964) a montré que les deux variétés s'éloignaient de plus en plus l'une de l'autre :

*The gap between the two may be very wide indeed, may widen so that Colloquial Tamil and Literary Tamil will be considered as the two opposite poles of the same language*². (Zvelebil, 1964)

Le tamoul littéraire standard est plutôt stable dans le temps. Sa forme écrite s'appuie sur un alphabet spécifique, l'alphabet dravidien, et utilise un système d'écriture alphasyllabaire. Les signes y représentent des syllabes pourvues d'une voyelle par défaut, celle-ci pouvant être modifiée par l'adjonction de signes complémentaires (Leclerc, 2009). La variété littéraire a peu évolué durant les deux derniers millénaires et elle est considérée comme étant "*the Dravidian language least influenced by Indo-Aryan*³" (Shiffman, 1972 : 1). Le tamoul oral standard, en revanche et comme son nom l'indique, est principalement utilisé à l'oral. Il a évolué et continue de le faire. La situation de type diglossique existant entre ces deux variétés n'est pas récente, elle était déjà décrite dans des traités de grammaire datant du III^e siècle avant J.C. Plus récemment, sa répartition fonctionnelle a été présentée par les chercheurs du *Central Institute of Indian Languages* dans un tableau qui est reproduit ici :

¹ Certains sociolinguistes considèrent qu'il existe plusieurs variétés au sein de la variété écrite utilisée actuellement. C'est le cas de Shanmugam Pillai (1965) qui distingue le tamoul des Pandits ("*Pandit Tamil*"), dont l'usage se réduit à certains journaux à visée intellectuelle, et le tamoul littéraire partagé ("*Commonly accepted Literary Tamil*"), présent dans la majorité des journaux et des écrits quotidiens. Le « tamoul littéraire standard » auquel je fais référence correspond à ce dernier.

² Trad. pers. : « L'écart entre les deux peut être très large ; il peut s'élargir de telle façon que le tamoul oral standard et le tamoul littéraire standard seront considérés comme les deux pôles opposés d'une même langue ».

³ Trad. pers. : « la langue dravidienne la moins influencée par l'indo-aryen. »

Situations	Variété utilisée	
	Littéraire	Orale
1. Conversation avec la famille, les amis, les collègues, les employés de maison et les personnes rencontrées dans les lieux publics (commerces, temple, théâtre)		X
2. Discours publics dans des séminaires, des conférences, devant des assemblées		
A. Personne ayant suivi une éducation formelle	X	
B. Personne n'ayant pas suivi d'éducation formelle		X
3. Lettres		
A. Lettres officielles	X	
B. Lettres personnelles		
a. Personne ayant suivi une éducation formelle	X	
b. Personne n'ayant pas suivi d'éducation formelle		X
4. Leçons en classe		
A. Sur la langue et la littérature tamoule	X	
B. Dans les bandes dessinées	X	X
5. Langue d'enseignement	X	
6. Journaux, magazines		
A. Editoriaux, actualités, articles	X	
B. Bandes dessinées	X	X
7. Littérature créative (romans, nouvelles, poésie)		
A. Roman, nouvelles		
a. Narration de l'auteur		X
b. Conversations entre les personnages	X	X
B. Poésie		
a. Poèmes traditionnels	X	
b. Poésie moderne et prose	X	X
8. Littérature traditionnelle (chansons traditionnelles, théâtre, proverbes et expressions)		X
9. Radio et télévision nationale		
A. Actualités	X	
B. Émissions	X	
C. Interviews avec		
a. Personne ayant suivi une éducation formelle	X	
b. Personne n'ayant pas suivi d'éducation formelle		X
D. Actualités destinées aux populations rurales		X
E. Publicité	X	X
10. Films		
A. Drames sociaux		X
B. Films historiques	X	X
11. Communications du gouvernement (lettres, circulaires)	X	

Fig. 21 Distribution fonctionnelle des variétés de tamoul littéraire et orale (d'après *Language Information Service – India*¹)

On constate avec ce tableau que le tamoul oral standard fait parfois des incursions dans le domaine de l'écrit. C'est le cas pour les écrits rapportant du discours oral (bandes dessinées, théâtre, chansons, proverbes), mais aussi dans un certain courant de littérature moderne (roman, poésie en vers et en prose) qui contribue ainsi à une meilleure reconnaissance sociale de cette variété. Le standard oral est également utilisé dans l'ensemble des fonctions orales et

¹ Le *LIS-India* est une plateforme numérique proposant des informations sur les langues indiennes, réalisée dans le cadre d'un projet du CIIL. Le tableau est accessible en anglais à l'adresse : <http://www.lisindia.net/Tamil/Tamil.html>

écrites par toute une catégorie de personnes n'ayant pas eu accès à l'école et donc ne maîtrisant pas le standard littéraire. Ceci met en évidence le rôle primordial et exclusif joué par l'institution éducative pour la transmission de la variété haute en situation de type diglossique. Les deux variétés présentées dans ce tableau constituent donc bien les deux pôles opposés d'une même langue, comme l'écrivait Zvelebil. Cet énoncé et le tableau qui l'accompagne auraient pu cependant être complétés par la prise en compte des nombreuses variétés informelles du tamoul. Celles-ci constituent en effet les autres pôles de la configuration multipolaire du tamoul, *langue tendancielle*, selon l'expression de Blanchet, par excellence.

Les régions tamoulophones que sont le Tamil Nadu et le Territoire de Poudouchéry présentent donc des situations sociolinguistiques particulièrement hétérogènes et complexes. Le tissu complexe que j'ai tenté de décrire correspond à une situation sociale basée sur une répartition sophistiquée des fonctions des langues en présence, mais aussi et surtout, des variétés linguistiques propres à la langue tamoule.

2.3.3. La place du français

Dans les paysages sociolinguistiques nationaux et régionaux dessinés jusqu'ici, la langue française fait figure d'absente. Celle-ci n'apparaît pas parmi les langues recensées par l'Etat indien en 2001. Elle ne constitue pas une langue première significative dans la population indienne. Dans le cadre d'un rapport destiné à l'Ambassade de France à Delhi, elle est mentionnée comme étant parlée par moins d' 1 % de la population totale de l'Inde (Chambon, 2004 : 8). Si le français est présent en Inde, il n'occupe quasiment jamais la première place dans le répertoire de ses locuteurs. Pourtant, le français en Inde n'est pas tout à fait une langue étrangère comme les autres. Il occupe une place un peu particulière qui le distingue d'autres langues telles que l'espagnol ou l'allemand. Deux raisons principales participent à cette situation.

Tout d'abord, il existe des liens historiques forts entre certaines régions de l'Inde et la France. L'épisode de la colonisation française a laissé des traces sur une très petite portion du territoire indien. La langue française a donc joué un rôle important à une époque donnée dans les comptoirs français. Il en est resté aujourd'hui un statut particulier pour le français qui demeure une des langues officielles du Territoire de Poudouchéry aux côtés du tamoul, de l'anglais, du télougou et du malayalam. Il faut toutefois préciser que le français n'est pas,

dans ce territoire, une langue *de jure* définie par la loi, mais qu'il tient son statut du droit coutumier, c'est-à-dire par simple tradition depuis le traité de cession datant de 1954 (Leclerc, 2009). Cette présence française est un élément qui distingue nettement la situation sociolinguistique du Territoire de Poudouchéry de celle des autres Etats, et notamment du Tamil Nadu. A l'heure actuelle, la langue française occupe pourtant à Poudouchéry une place plus symbolique que concrète. Certes, certaines plaques apposées aux murs indiquent encore le nom des rues en français, au côté du tamoul, dans le quartier colonial de la ville de Poudouchéry. Mais la langue n'apparaît que de façon extrêmement minoritaire dans les pratiques linguistiques quotidiennes. Les quelques 7000 Français d'origine indienne qui vivent dans le Territoire de Poudouchéry ont pour langue première le tamoul. Seuls 200 d'entre eux utiliseraient le français dans leurs échanges quotidiens (*ibid.*). Le français langue première est donc l'apanage des quelques centaines de Français d'Europe travaillant dans les institutions françaises de Poudouchéry. En tant que langue seconde (ou troisième, ou davantage), le français serait parlé à des degrés divers par quelque 7600 personnes sur le Territoire de Poudouchéry, soit 1,4 % de la population. Parmi elles, on peut compter les 1400 élèves du Lycée français de Pondichéry et les 400 élèves de l'école de l'Ashram de Sri Aurobindo qui partagent le français comme langue d'enseignement, mais aussi les étudiants de l'Alliance Française de Pondichéry et certains élèves des établissements secondaires et supérieurs de la ville¹. Au final, le français est moins utilisé que l'anglais qui est parlé par 17 % de la population du Territoire (*ibid.*). Il a donc perdu le rôle de langue véhiculaire qu'il endossait pendant la colonisation, au profit de l'anglais. On peut dire aujourd'hui du français qu'il est une langue « résiduelle » (Porcher, 1995 : 87) dans le Territoire de Poudouchéry, qui reste principalement présente dans les statuts du territoire ainsi que dans l'imaginaire de ses habitants.

La seconde raison pour laquelle le français occupe une place particulière en Inde tient à sa présence importante dans le système scolaire. En effet, le français est actuellement la première langue étrangère enseignée dans les établissements indiens² (Mirakamal, 2006 : 19 ; Chambon, 2003 : 8). Il devance ainsi l'allemand, l'espagnol et les autres langues étrangères présentes dans le système éducatif indien. Des causes historiques permettent là encore

¹ Informations tirées du site internet du Rapport d'information pour la Commission des finances du Sénat français, intitulé « L'Inde en mouvement : une chance à saisir pour la France », disponible à l'adresse : <http://www.senat.fr/rap/r98-476/r98-4768.html>

² L'anglais, occupant une place privilégiée dans le système éducatif indien comme dans les politiques linguistiques de l'Etat, n'est pas considéré comme une langue étrangère.

d'expliquer cet état de fait. Selon Krishnan, le français tire sa place actuelle de l'héritage éducatif britannique. Ce sont les Britanniques qui ont introduit cette langue européenne au premier rang des langues enseignées dans les établissements scolaires en Inde. Si l'étude des langues mortes européennes a été remplacée par celle des langues indiennes, le français a en revanche gardé sa place dans les curricula (Krishnan, 1989 : 8). Il n'existe pas, à ma connaissance, de chiffres précis sur le nombre d'apprenants de français dans les établissements indiens¹. Leclerc (2009) estime à 300 000 le nombre d'élèves qui apprennent le français dans les niveaux d'enseignement primaire et secondaire. Dans l'enseignement supérieur, il dénombre environ à 60 000 étudiants inscrits dans un cursus de français. Les motivations de ces apprenants reposent en partie sur les représentations sociales associées à la langue française². La langue et la culture françaises sont également les symboles d'une ouverture vers l'Occident, ce qui n'est plus vraiment le cas de l'anglais depuis son « appropriation » par la culture indienne (Chambon, 2004 : 11).

Malgré ces quelques traits spécifiques concernant la place de la langue française dans la société indienne, celle-ci reste extrêmement circonscrite dans un pays où se côtoient près de 1600 langues locales. Le français ne semble pas appelé à exercer des fonctions particulières dans la vie sociale indienne. Il reste la langue de l'Autre et n'est pas vécu comme implanté sur le territoire national (sauf peut-être pour quelques Poudouchériens). Sa pratique reste anecdotique et elle se limite souvent aux entreprises et instituts français installés en Inde.

Le plurilinguisme social indien se caractérise par une hétérogénéité très forte et une répartition relativement précise des fonctions des langues et des variétés en présence. Si le français n'occupe qu'une place mineure dans ce paysage, il est un élément de la mosaïque de langues présentes sur le territoire de l'Inde. Chaque langue et chaque variété occupent une ou plusieurs fonctions particulières dans la société, chacune est donc un outil, parmi d'autres, à la disposition des locuteurs plurilingues.

3. Les pratiques plurilingues individuelles en Inde

Contrairement à certains pays dans lesquels un plurilinguisme social géographiquement cloisonné peut se traduire par des pratiques langagières monolingues chez les individus, l'Inde

¹ Les attachés de coopération éducative pour le français de l'Ambassade de France à Delhi ne disposaient pas de tels chiffres lors de mes entretiens avec eux en décembre 2007.

² Ces motivations seront examinées plus en détail à travers les analyses du corpus réalisées p. 355.

connait un plurilinguisme individuel extrêmement développé. Les langues n'étant pas cloisonnées sur le territoire indien comme elles peuvent l'être en Suisse par exemple, on y observe une grande fluidité des pratiques linguistiques avec un recours fréquent aux changements de langues et aux mélanges des codes (*code-switching* et *code-mixing*). Dans ses travaux portant sur l'Asie du Sud, Weinreich (1957) a mis en évidence la stabilité du plurilinguisme individuel indien. Bien que répertoires et pratiques langagières puissent différer grandement d'un individu à l'autre, la pluralité et l'hétérogénéité n'en constituent pas moins une norme sociale.

3.1. Les répertoires plurilingues

Le sociolinguiste indien Pandit (1979, cité par Hamers et Blanc, 1983 : 243) illustre le plurilinguisme individuel indien à l'aide d'un exemple caractéristique. Il y décrit les pratiques socio-langagières typiques d'un homme d'affaires indien pratiquant le commerce des épices à Mumbai. La langue première de cette personne est le gujarati. Dans sa vie de famille, il utilise le kathiawari, une variété du gujarati parlée dans la péninsule du Gujarat (les Kathiawaris constituent une communauté dont une partie s'est installée à Mumbai à la fin du XIX^e siècle). Lorsqu'il se rend au marché, cet homme communique avec les vendeurs à l'aide d'une variété du marathi, qui est la langue régionale. Il parle à la gare une forme d'hindoustani (variété neutre intermédiaire entre l'hindi et de l'ourdou servant de langue véhiculaire entre Indiens originaires de régions différentes), lorsqu'il prend le train de banlieue. Dans son métier, il se sert du kachchi qui est la langue associée au commerce des épices. Durant ses loisirs, il se rend au cinéma voir des films en hindoustani. Il lit également le journal en gujarati dans sa forme standard non littéraire. S'il a suivi une éducation secondaire, cet homme pourra aussi regarder un film en anglais à la télévision ou écouter les commentaires en anglais d'un match de cricket à la radio. Cet exemple est instructif à plusieurs titres. D'une part, il montre le degré de complexité que peut atteindre le répertoire plurilingue d'un individu tout à fait ordinaire. Ce répertoire est composé de langues et de variétés, parlées, comprises, lues ou écrites à des degrés divers. La maîtrise d'une variété linguistique peut être complémentaire à la maîtrise de la langue à laquelle celle-ci est apparentée (dans ce cas, la variété standard non littéraire du gujarati et le gujarati), ou indépendante (la variété du marathi parlée par les commerçants). D'autre part, l'utilisation de ces langues et variétés est toujours dépendante de la situation de communication, c'est-à-dire du lieu, de l'interlocuteur et du contexte (professionnel ou familial) dans lequel s'opère l'échange. Cet aspect des pratiques socio-

langagières renvoie à la dimension sociale des langues et à leur répartition fonctionnelle selon les domaines d'usage.

Différents chercheurs ont tenté de mettre en évidence les spécificités du plurilinguisme individuel indien (*indian bilingualism*). Pour Jav Dev Singh (1977, cité par Ishtiaq, 1999 : 102), le plurilinguisme indien traduit d'abord une nécessité : "*bilingualism is primarily a result of the necessity of establishing linguistic communication between two communities speaking different dialects*¹". C'est donc la diversité des langues parlées par les différentes communautés sociales combinée aux besoins de communication entre ces communautés qui expliquerait en premier lieu l'existence de pratiques plurilingues. R. N. Srivastava (1977) précise cette idée en situant ces principaux besoins au niveau des contacts liés : à l'activité professionnelle, au mariage, à l'éducation, à la vie de groupe, à la migration, à la compétitivité et aux affaires. Il ajoute à ces facteurs permettant d'expliquer le plurilinguisme la nécessité sociale de l'expression d'une identité de caste. Pour Gill (1977, cité par Ishtiaq, 1999 : 102), les répertoires plurilingues indiens se composent de compétences de deux types : le "market type", correspondant à des compétences linguistiques d'un très faible niveau et le "school type"², issu d'un apprentissage scolaire des langues. Cette distinction entre compétences acquises « sur le marché » ou en milieu scolaire est intéressante quoique réductrice. Elle présente l'intérêt de distinguer les contextes d'acquisition/apprentissage des langues et des variétés et de les mettre en lien avec un niveau de compétence. La fréquentation de la société indienne tend pourtant à faire penser que les choses ne sont pas si simples. En effet, une langue apprise en milieu scolaire peut donner lieu à des compétences (orales et écrites) très limitées, tandis que les langues ou variétés apprises au quotidien sur le marché révèlent parfois des compétences linguistiques et sociolinguistiques importantes. Selon moi, ce qui distingue les deux contextes d'acquisition relève davantage du type de compétences développées que du niveau global atteint. Un apprentissage scolaire sera ainsi davantage orienté vers l'écrit et passera par l'intermédiaire d'un métalangage grammatical, tandis qu'une acquisition *in vivo* sera concentrée sur l'oral, mettant l'accent sur les connaissances lexicales et le développement de stratégies sociolinguistiques et pragmatiques adaptées à la situation de communication. Par ailleurs, il me semble utile d'ajouter à cette typologie un troisième type de contexte correspondant à des compétences que l'on pourrait

¹ Trad. pers. : « le bilinguisme est d'abord un résultat de la nécessité d'établir une communication linguistique entre deux communautés parlant différentes variétés linguistiques ».

² Trad. pers. : « le type du marché » et « le type scolaire ».

qualifier de “family type”. Les langues acquises en milieu familial, et tout particulièrement celles acquises durant la petite enfance, sont le résultat d’une fréquentation assidue de la langue auprès d’un ou plusieurs membres de la famille proche ou éloignée. Cette acquisition « naturelle » se traduit par un ensemble structuré de compétences, portant principalement sur l’oral, et intégrant des composantes linguistiques, sociolinguistiques et stratégiques adaptées aux besoins communicatifs.

Weinreich est le premier à avoir établi, en contexte indien, un lien logique entre l’étendue du répertoire plurilingue d’un individu et les langues qui s’y trouvent. Selon lui, le nombre de langues parlées par un individu est inversement proportionnel à l’étendue relative de sa première langue et au statut social de cette langue (Weinreich, 1957 : 221). Ce constat sera repris par R. N. Srivastava (1977) qui, plutôt que « d’étendue relative » de la langue, parlera du nombre de fonctions prises en charge par la langue. Le plurilinguisme individuel est donc d’autant plus développé que les fonctions sociales exercées par la première langue de l’individu sont réduites et peu légitimées sur le marché des langues. Ce sont en effet les fonctions et surtout les valeurs sociales des langues qui donnent du sens à la construction du répertoire plurilingue des individus. Ainsi Kachru et Sridhar brossent un portrait sociolinguistique de l’Asie du Sud de la façon suivante :

The picture becomes more meaningful if South Asian multilingualism is studied with reference to the roles and functions of languages and dialects in village, urban, regional and national contexts. (...) [In India], at the village level, dialects (or sometimes languages) serve as symbols of “in”-group relationships, occupational roles, and, on occasion, religion. As we leave the village, dialects or languages cut across village boundaries or the caste hierarchy. At the village or district level, primarily the dialects and the regional languages predominate. At the state level, the regional language, Hindi, and/or English come into the picture. At the national level, the languages are primarily English and Hindi. At each level the dialects and/or languages vary in the administration, legal system, and education¹.
(Kachru, Sridhar, 1978 : 6)

Cette analyse (déjà ancienne à l’aune de perspectives plus dynamiques des faits plurilingues) permet de rapporter chaque langue ou variété langagière à des fonctions précises

¹ Trad. pers. : « On comprend mieux la situation globale lorsque l’on étudie le plurilinguisme en référence avec les rôles et les fonctions des langues et des dialectes dans les différents contextes villageois, urbain, régional et national. [en Inde], au niveau du village, des dialectes (ou parfois des langues) symbolisent les relations d’appartenance à un groupe, les rôles occupationnels et parfois la religion. Lorsqu’on quitte le village, les dialectes et les langues traversent les frontières de villages ou la hiérarchie de caste. Au niveau du village ou du district, les dialectes puis les langues régionales prédominent. Au niveau de l’Etat régional, la langue régionale, l’hindi et/ou l’anglais font leur entrée. Au niveau national, les langues qui priment sont l’anglais et l’hindi. Pour chaque niveau, les dialectes et/ou les langues ne sont pas les mêmes dans l’administration, le système législatif et l’éducation. »

au sein d'ensembles géographiques allant du plus petit (le village) au plus grand (l'Etat fédéral). Si elle se révèle pertinente pour la compréhension de la majorité des Etats régionaux indiens, on notera tout de même son inadéquation avec le contexte particulier du Tamil Nadu. En effet, la langue régionale dominante dans cet Etat est le tamoul, qui se trouve devant l'anglais, lui-même étant devant l'hindi. La situation qui était décrite par Kachru et Sridhar en 1978 a quelque peu évolué avec le développement économique extrêmement rapide de l'Inde. Les pratiques sociolinguistiques en milieu rural ont été moins influencées que les pratiques urbaines par les effets de la mondialisation. Celles-ci sont en revanche marquées par une importance accrue de l'anglais dans le domaine professionnel. Les pratiques plurilingues en contexte urbain se caractérisent donc par un certain nombre de choix langagiers effectués en lien avec des motivations distinctes. Si certains choix sont motivés par des appartenances identitaires (par exemple une variété villageoise lorsque la famille est originaire du monde rural ou le choix de l'ourdou pour une famille musulmane), d'autres sont liés à des considérations strictement pragmatiques (par exemple le choix de l'anglais pour faciliter la mobilité professionnelle).

Les répertoires plurilingues construits par les individus sont le résultat d'un ensemble de déterminations géographiques et sociales mais aussi de choix individuels. A ce titre, ils reflètent à la fois la diversité des individualités et une certaine unité liée au modèle social indien. Montaut présente le plurilinguisme individuel indien comme un modèle organique, qu'elle oppose à un modèle de type structurel. Pour elle, « *les différentes identités linguistiques du plurilingue fonctionnent] comme une unité globale de communication, où l'usage de divers répertoires hétérogènes est fonction de l'étiquette et répond à une grande fluidité de fonctionnement* » (Montaut, 2001 : 2). Ce modèle organique repose sur l'intégration des différences au sein d'un cadre de référence commun. On retrouve dans cette analyse le thème très présent dans la culture indienne de « la diversité dans l'unité », érigé comme emblème au niveau politique. Ce cadre commun est largement implicite puisqu'il correspond à ce que Montaut nomme « *l'étiquette* ». L'utilisation des langues, et leur intégration dans le répertoire de l'individu, répondent donc à des grandes tendances qui sont transversales à la société indienne. Ces propos rejoignent l'analyse de Leclerc qui distingue lui aussi quelques grandes tendances dans son étude centrée sur les répertoires plurilingues des habitants du Territoire de Poudouchéry. En s'appuyant sur les résultats du recensement de 1981, qui comprend des informations sur les langues parlées par les groupes ayant la langue première en commun, le chercheur canadien analyse l'acquisition des langues pour chacun

des groupes linguistiques présents sur le territoire. Par exemple, les locuteurs du kannada première langue acquièrent ou apprennent généralement le tamoul en seconde langue, puis l'anglais et enfin l'hindi. Le tableau récapitulatif suivant permet de synthétiser ces tendances :

Langue première	Langues composant le répertoire plurilingue (dans l'ordre d'acquisition)
anglais	anglais + tamoul + hindi
assamais	assamais + hindi + bengali
bengali	bengali + anglais + hindi + tamoul
gujarati	gujarati + anglais + tamoul + hindi
hindi	hindi + anglais + tamoul + gujarati
kannada	kannada + tamoul + anglais + hindi
malayalam	malayalam + tamoul + anglais + hindi
marathi	marathi + tamoul + anglais + hindi
oriya	oriya + anglais + hindi + tamoul
ourdou	ourdou + tamoul + anglais + hindi
panjabi	panjabi + anglais + hindi + tamoul
sindhi	sindhi + anglais + hindi + tamoul
tamoul	tamoul + anglais + télougou
télougou	télougou + tamoul + anglais + hindi

Fig. 22 Composition des répertoires plurilingues selon la langue première des individus dans le Territoire de Poudouchéry (d'après *Census of India*, 1981)

Ces données ne permettent pas de connaître la proportion des individus bilingues, trilingues ou quadrilingues sur le Territoire de Poudouchéry. Elles dessinent en revanche les grands traits de répertoires incluant trois ou quatre langues, bien que ceux-ci puissent s'arrêter à deux, voire une langue. Les nombreuses variétés géographiques et sociales ainsi que les variétés de type diglossique ne sont pas évoquées dans ce tableau. Pour Leclerc, cette composition des répertoires indique que « *les individus plurilingues ont tendance à acquérir d'abord une autre langue de la même famille que celle qu'ils parlent* » (Leclerc, 2009). Ainsi, une personne parlant le tamoul aura tendance à apprendre l'anglais comme langue véhiculaire, puis le télougou, une autre langue dravidienne. Les locuteurs de l'assamais, du bengali, de l'oriya, du panjabi et du sindhi apprendront l'hindi (langue indo-européenne) avant le tamoul. Les locuteurs du gujarati et de l'ourdou, en revanche et contre toute attente, apprendront le tamoul avant l'hindi, qui est pourtant de la même famille que leur première langue. Il serait intéressant, au cours d'une enquête à plus grande échelle, de vérifier si ces tendances se retrouvent dans la population de l'Inde toute entière. On perçoit néanmoins avec cette étude géographiquement délimitée que la composition des répertoires plurilingues n'est pas

aléatoire. Une matrice organisationnelle se fait jour à un niveau global bien que les pratiques individuelles puissent être marquées par une certaine hétérogénéité liée à l'imprévisibilité des trajectoires individuelles.

Les langues ne coexistent pas seulement dans l'espace social, elles coexistent également dans les répertoires verbaux des individus. Plurilinguisme social et individuel sont donc deux phénomènes intrinsèquement liés qui participent l'un à l'autre. Dans un tel contexte, les contacts entre les langues sont permanents et se traduisent par des formes de métissage variées.

3.2. Des langues qui se côtoient et se mélangent

Les pratiques langagières indiennes portent les traces des diverses influences que les langues peuvent avoir les unes sur les autres. Certains sociolinguistes indiens, à l'instar de B. B. Kachru, se sont spécialisés dans l'étude des marques transcodiques qui résultent de ces mélanges. Plusieurs phénomènes ont ainsi été mis en évidence dans le contexte de l'Inde : ce que l'on appelle une « indianisation » de l'anglais (Kachru, 1965), mais aussi une « anglicisation », une « persianisation » et une « sanskritisation » des langues dravidiennes et indo-aryennes (Bahri, 1960 ; Sridhar, 1975). Les influences sont donc multilatérales.

Les différents mélanges qui s'opèrent entre langues indiennes et perse ou entre langues indiennes et sanskrit revêtent des significations sociales tout à fait particulières. L'insertion de segments perses dans une langue indienne (principalement le kashmiri et l'hindustani) permet par exemple d'identifier un locuteur par des caractéristiques religieuses et professionnelles précises. Le perse étant associé à la culture musulmane, il s'agit d'un marqueur religieux fort. Par ailleurs, le fait que la langue des tribunaux emprunte un lexique important au perse fait également de ce dernier un marqueur professionnel. Dans certaines régions, on peut donc identifier le métier d'un locuteur par son utilisation d'une langue mixte langue indienne/perse. Pour ce qui est du sanskrit, il constitue à la fois un marqueur de religion (l'hindouisme) et un marqueur de caste (la caste des Brahmanes). Les insertions de sanskrit dans les langues indiennes traduisent donc un certain statut d'exclusivité du locuteur qui se positionne dans la sphère privilégiée des plus hautes castes hindoues. La variété qui résulte du mélange du sanskrit à l'une des langues indiennes est fréquemment utilisée dans le discours philosophique, littéraire ou religieux. Ces deux procédés de « persianisation » et de

« sanskritisation » ont donc des fonctions particulières pour les locuteurs qui les utilisent. Ils font tous deux appel à la dimension traditionnelle de langues reconnues pour l'héritage culturel qu'elles véhiculent. Ils ne traduisent pas en revanche le degré de modernité élevé qu'expriment les mélanges avec l'anglais.

L'anglais qui, comme nous l'avons vu, est parlé en tant que première langue par une toute petite minorité d'individus, fait figure de langue de la modernité. Il s'agit d'une langue fortement valorisée, qui est utilisée par une élite urbaine socialement privilégiée. Pour Kachru et Sridhar, l'anglais (qu'ils nomment « anglais indien ») a contribué à créer une communauté sociale à part :

In the urban context, the use of Indian English has resulted in a linguistic elitism and a super-linguistic caste. In one sense, Indian English has united urban India, but, on the other hand, it has created a division¹. (Kachru, Sridhar, 1978 : 7)

L'anglais semble donc être à la fois un facteur d'unification linguistique (entre les élites urbaines) et de différenciation sociale (entre les populations anglophones et non-anglophones). A ce double titre, la langue bénéficie d'un prestige important qui se traduit par une forte influence de l'anglais sur les autres langues indiennes. L'« anglicisation » des langues indiennes s'est effectuée à plusieurs niveaux. On note tout d'abord une intégration de certains traits phonétiques de l'anglais dans le système phonétique des langues indiennes. Le niveau lexical porte également les marques d'une forte influence de l'anglais. De nombreux changements ont enfin été mis en évidence au niveau de la syntaxe, qui est pourtant le niveau le plus résistant aux mélanges. Tiwari (1966 : 296, cité par Kachru 1978 : 42) a ainsi montré que la construction de la phrase hindi subissait une influence de l'anglais, puisque la structure anglaise (sujet – verbe – complément) était de plus en plus fréquemment utilisée par les locuteurs de l'hindi au détriment de la structure traditionnelle (sujet – complément – verbe). Cette influence est particulièrement marquée dans les zones urbaines. L'anglais y est mêlé à un très grand nombre de langues dans des contextes très divers. Ces mélanges donnent au locuteur qui les utilise des apparences de modernité, de position socio-économique élevée, et marquent son identité comme faisant partie d'une élite. Il est caractéristique de la classe moyenne indienne et traduit l'expression de l'autorité et du pouvoir (Kachru, 1978b : 38). Kachru donne ainsi l'exemple d'une Indienne éduquée qui parle un hindi très anglicisé avec

¹ Trad. pers. : « Dans le contexte urbain, l'usage de l'anglais indien est à l'origine d'un *élitisme* linguistique et d'une caste super-linguistique. D'un côté, l'anglais indien a permis d'unir l'Inde urbaine, mais de l'autre, il a créé une nouvelle division. »

les membres de sa famille, mais s'adresse à ses domestiques dans un hindi non anglicisé, sauf pour les emprunts courants. Cette même Indienne peut donc converser en hindi, en anglais ou dans un mélange d'hindi et d'anglais selon les compétences de ses interlocuteurs et selon les caractéristiques identitaires qu'elle souhaite afficher (*ibid.*).

Il existe une réciprocité dans l'influence de l'anglais sur les langues indiennes observées dans les pratiques langagières. En effet, l'anglais subit lui aussi un influence très forte des langues indiennes, et en particulier de l'hindi. L'« indianisation » de l'anglais qui s'est opérée depuis les débuts de la présence de cette langue sur le territoire indien a contribué à l'élaboration d'une nouvelle variété plus ou moins stabilisée appelée « anglais indien » (*indian English*). Certains linguistes et locuteurs utilisent également l'appellation de “*broken English*” qui tire peut-être son origine (ou est à l'origine) de la notion *broken language* élaborée par Ferguson et DeBose (1977, cités par Hamers, Blanc, 1983 : 197). Cette appellation fait référence à une utilisation perçue comme altérée de la forme standard¹. La forte connotation négative associée à l'adjectif *broken* (cassé) traduit une forme d'incomplétude qui ne participe pas à la reconnaissance de cette forme d'anglais comme une variété à part entière. Je lui préfère donc la dénomination d'*anglais indien*. Cet anglais indien est le résultat d'un *code-mixing* qui s'est opéré à différents degrés (Kachru, 1978b). Plus qu'une forme figée, il s'agit davantage de plusieurs formes qui s'échelonnent le long de différents continuums, s'étendant sous la forme d'un soleil depuis un pôle central constitué par l'anglais britannique à plusieurs pôles correspondant aux langues indiennes. Le long de ces continuums, et en particulier sur l'axe anglais-hindi, on peut situer les différentes catégories « anglais indien » ou “*Inglish*” (situé du côté du pôle anglais) et “*Hinglish*” (situé à mi-chemin de l'anglais et de l'hindi). La continuité existant entre ces différentes formes fait que de nombreux chercheurs renoncent à les différencier. B. B. Kachru se limite à l'utilisation du terme “*Hinglish*”, tandis que Leclerc (2009) utilise tour à tour et de manière indistincte les termes “*Inglish*”, “*Hinglish*”, “*broken English*” et “*Indian English*” qu'il décrit parfois comme une « *forme d'hindi* » et parfois comme une variété d'anglais. Quel que soit le terme choisi pour décrire ces pratiques linguistiques mélangées, celles-ci traduisent l'existence d'un véritable phénomène de convergence entre les différentes langues en présence. Les formes qui

¹ Pour Hamers et Blanc, le *broken English* est le résultat de différentes « *stratégies de modifications* » appliquées à l'anglais standard. On peut identifier parmi elles des procédés de simplification et de réduction, de surgénéralisation, d'interférence et de transfert, mais aussi ce que les deux auteurs nomment des « *prefabricated routines* », c'est-à-dire des « *expressions apprises globalement sans qu'elles soient comprises analytiquement* » (Hamers, Blanc, 1983 : 197).

résultent de cette convergence ne sont pas homogènes puisqu'elles varient d'une région à une autre, d'un milieu social à un autre et d'un locuteur à l'autre. L'anglais indien est devenu la langue véhiculaire d'une partie importante de la classe moyenne et devient une variété à la mode. Il fait ainsi l'objet d'une reconnaissance de plus en plus importante dans le cinéma et les médias. Il se répand largement grâce au cinéma de Bollywood, produit à Mumbai, qui diffuse ses productions dans l'ensemble de l'Inde, et grâce aux canaux de la télévision (avec en particulier la publicité) et de la radio nationale. L'écrit commence lui aussi à accorder une place à ces formes mixtes puisque le premier journal en Hinglish a fait l'objet d'une publication récente (Menon, Nigam, 2007 : 90). Selon David Crystal, auteur de la *Cambridge Encyclopedia of the English Language* (cité par Leclerc, 2009), la réussite économique et la masse de la population de l'Inde pourraient faire de cette forme d'anglais la variante la plus parlée au XXI^e siècle. En effet, si l'anglais britannique a été la norme internationale de l'anglais au XIX^e siècle, et l'anglo-américain l'a remplacé au XX^e siècle, il est possible que l'anglais du XXI^e siècle soit l'Hinglish ou une variété d'anglais fortement influencée par l'Inde.

Les recherches menées sur le *code-mixing* par Kachru (1965, 1978a, 1978b, *etc.*), tendent à montrer que les changements de langue ont des fonctions qui dépendent des rôles assignés aux langues présentes dans le répertoire des locuteurs et aux représentations qu'elles véhiculent. Les mélanges de langues, qui sont issus de pratiques individuelles, se fondent alors dans un phénomène collectif qui contribue à alimenter les représentations sociales et à orienter la constitution des répertoires plurilingues. On peut regretter que ces recherches, et à la suite celles de Sridhar (1975, 1978), aient principalement porté sur des mélanges anglais/langue indo-aryennes observés dans le nord de l'Inde. Des études complémentaires décrivant les mélanges impliquant les langues dravidiennes, et en particulier le tamoul, auraient permis d'améliorer la compréhension des pratiques langagières mixtes des locuteurs du Tamil Nadu et du Territoire de Poudouchéry.

Les notions développées tout au long de ce chapitre ont constitué un ensemble d'outils ouvrant une voie pour la compréhension du plurilinguisme en Inde. J'ai choisi d'aborder cette question par le biais de la coexistence des langues dans la société indienne. La diversité des langues en Inde est intrinsèquement liée à des influences historiques multiples ainsi qu'à l'immensité du territoire. Si les données recueillies au cours du recensement de 2001 ont permis d'esquisser un premier aperçu des langues premières présentes au sein de la population indienne, des recherches sociolinguistiques qualitatives permettent d'entrer davantage dans la

complexité de ce paysage linguistique. Les fonctions des langues et variétés sont diversifiées et se rattachent tantôt à une dimension communicative tantôt à une dimension identitaire, qui peuvent donc varier et ne restent pas attachées de façon immuable à chacune des langues et variétés. Tandis que la dimension communicative vise à traverser frontières géographiques et sociales, la composante identitaire contribue à développer un sentiment d'appartenance polarisé autour d'enjeux régionaux (appartenance à un village, à un Etat), sociaux, religieux, ou de caste. Ces deux dimensions participent au maintien d'un plurilinguisme social fonctionnant selon le mode de « *l'hétérogénéité fonctionnelle* » (Montaut, 2001). C'est la même situation que l'on retrouve dans l'Etat du Tamil Nadu et le Territoire de Poudouchéry qui sont marqués par une prédominance de la langue tamoule. Depuis près de deux millénaires, le tamoul reproduit ainsi au niveau intralinguistique avec ses différentes variétés (standard littéraire, standard oral et variétés informelles d'ordre géographique ou social) une répartition fonctionnelle du même type que celle qu'on peut observer entre les différentes langues. Au niveau individuel, le plurilinguisme se manifeste par la possession de répertoires plurilingues vastes pouvant fonctionner avec une grande fluidité (Khubchandani, 1997). La constitution de ces répertoires varie d'un individu à l'autre, bien que l'on retrouve des grandes tendances qui traversent la société indienne. Ces répertoires trouvent leur matrice organisationnelle dans la répartition fonctionnelle des langues et variétés au niveau de la société. A l'image des répertoires, les pratiques langagières qui s'expriment dans l'espace social sont largement métissées. On y observe une absence de cloisonnement rigide qui est à l'origine d'une grande souplesse dans les pratiques. Celle-ci se traduit à son tour par une influence réciproque, voire une interpénétration, des codes maîtrisés à différents degrés par l'individu.

Ces quelques éléments de compréhension du fonctionnement social et individuel du plurilinguisme nous ont permis de baliser le terrain indien pour pouvoir aborder maintenant le traitement des langues dans les domaines politiques et éducatifs.

CHAPITRE 5

Politiques linguistiques dans l'éducation

Après avoir étudié la place et les fonctions des langues dans la société indienne, nous allons maintenant nous intéresser à la gestion de ces langues par la sphère politique. Il s'agira d'examiner le statut des langues, mais aussi les efforts qui ont été faits pour définir leur place dans l'éducation. Nous pourrons alors envisager les aspects didactiques de l'enseignement des langues (et par les langues) dans le système éducatif indien. Ce chapitre vise donc à proposer une articulation entre les aspects politiques et didactiques des langues dans l'éducation en Inde.

1. Politique et planification linguistiques

Ce premier volet porte sur la question de la politique et de la planification linguistiques. Il débute par une réflexion théorique autour de ces deux notions qui nous permettront de penser la gestion du plurilinguisme social dans les frontières d'un Etat. Nous verrons ensuite quels sont les processus qui sont à l'origine des politiques linguistiques indiennes. Pour finir, nous examinerons le statut actuel des langues en Inde, au niveau de l'Etat fédéral puis au niveau de l'Etat du Tamil Nadu et du Territoire de Poudouchéry.

1.1. Approche théorique des concepts

Chacune des expressions « politique linguistique » et « planification linguistique » fait référence à deux niveaux de compréhension distincts. Elles correspondent toutes deux à la fois aux interventions menées sur le langage et à la discipline académique consacrée à l'étude

de ces interventions. Si les interventions sur les langues ont toujours plus ou moins existé, la discipline académique correspondant à ces deux notions est en revanche relativement récente. La politique et la planification linguistiques en tant qu'objets de recherche sont des domaines d'application de la sociolinguistique. Ils sont issus d'une problématique qui a émergé dans les années 1960-1970, avec les décolonisations et les problèmes linguistiques rencontrés lors de la constitution de nouveaux Etats. L'expression de "*language planning*" est d'abord apparue sous la plume du linguiste américain Haugen en 1959, dans ses travaux sur la situation linguistique de la Norvège, et celle de "*language policy*" sous celle de Fishman (1970). Les deux expressions ont longtemps coexisté sans que soit délimité clairement leur champ sémantique. Dans la langue française, Louis-Jean Calvet contribuera largement à établir une distinction précise entre les deux termes « politique » et « planification » (Calvet, 1999 [1^{ère} éd. 1987]).

Politique et planification linguistiques se rapportent toutes deux à « *l'intervention sur les langues et sur les relations entre les langues* » (Calvet, 2011 : 110 [1^{ère} éd. 1993]). Pour Calvet, la distinction repose sur la différence entre l'élaboration d'une idée et sa mise en œuvre. Il définit ainsi la politique linguistique comme « *un ensemble de choix conscients concernant les rapports entre langue(s) et vie sociale* » et la planification linguistique comme « *la mise en pratique concrète d'une politique linguistique, le passage à l'acte en quelque sorte* » (*ibid.*). Selon lui, tandis que n'importe quel groupe social est à même d'élaborer une politique linguistique, seul l'état possède le pouvoir et les moyens de passer au stade de la planification¹. Chaudenson, de son côté, distingue trois niveaux dans la gestion des situations linguistiques, puisqu'il ajoute aux deux précédents l'expression d'« aménagement linguistique », issue du contexte canadien. Pour lui, tandis que la politique linguistique « *consiste à prendre les décisions majeures, supranationales ou nationales* », la planification « *implique la définition précise des modalités et délais de réalisation des objectifs définis par la politique en fonction des réalités et des moyens économiques et humains dont on peut effectivement disposer* », et l'aménagement correspond à « *la mise en œuvre concrète, nécessairement différenciée et adaptée, des actions définies dans le cadre de la politique et programmées dans celui de la planification* » (Chaudenson, 1996 : 116). Ainsi la « politique

¹ L'expression « politique linguistique » est fréquemment appliquée à d'autres structures que celles des états. Les littératures scientifiques anglophone et francophone traitent par exemple de « politiques linguistiques familiales » ou "*family language policy*" (voir notamment Cooper, 1989 : 28, Deprez, 1996). Je me limiterai pour cette étude à considérer la politique linguistique opérée par les structures étatiques.

linguistique » de Calvet correspond à l'addition de la « politique linguistique » et de la « planification » de Chaudenson, et l'« aménagement » de Chaudenson correspond à la « planification » de Calvet. Pour me situer au milieu de ce débat, je me réfère aux travaux anglophones qui nourrissent ma réflexion sur la situation indienne. Les deux syntagmes anglais correspondant à ceux de « politique linguistique » et « planification linguistique » sont respectivement *“language policy”* et *“language planning”*. Bien que les définitions diffèrent en anglais également, je m'appuie sur la distinction posée par le sociolinguiste britannique Gibson Ferguson, qui, à la suite de Kaplan et Baldauf (2003), rapporte *“language policy”* aux *“decision-making processes and the setting of goals”*¹ et *“language planning”* à *“the implementation of plans attaining these goals”*² (Ferguson, 2006 : 16). Je laisse donc de côté l'expression « aménagement linguistique » de Chaudenson, qu'il ne me semble pas utile de distinguer du processus de planification. Mon utilisation de l'expression « politique linguistique » fera ainsi référence à l'élaboration d'objectifs, tandis que la « planification » comprendra l'ensemble des différents procédés mis en œuvre pour la réalisation de ces objectifs.

Une fois éclaircis les usages terminologiques, il convient de s'interroger sur les modalités de l'étude des politiques et planifications linguistiques. Ager (2001) rappelle que politique et planification linguistiques sont habituellement divisées en trois domaines distincts. Une politique linguistique peut s'appliquer au statut des langues, à leur corpus ou à leur acquisition. Dans le premier cas, il s'agit d'intervenir sur le statut et donc sur le prestige des langues et variétés à l'intérieur d'une société donnée. Cette intervention affecte alors la façon dont les langues sont perçues par les individus et les communautés. La politique qui porte sur le corpus correspond à une volonté d'action sur la forme de la langue. Elle peut se traduire par des opérations de standardisation ou de modernisation. Enfin, l'intervention sur l'acquisition comprend les efforts réalisés en faveur de l'acquisition, de l'apprentissage ou du maintien des langues dans un groupe social. Selon Cooper, l'analyse de ces trois composantes de la politique et de la planification linguistiques doit passer par l'étude des huit marqueurs présents dans la question suivante : *“What actors attempt to influence what behaviours of which people for what ends, under what conditions, by what means, through what decision-*

¹ Trad. pers. : « processus décisionnels et à l'établissement d'objectifs ».

² Trad. pers. : « la mise en place de programmes pour atteindre ces objectifs ».

making process, *with what effect*¹?” (Cooper, 1989 : 89). Trois types d’acteurs peuvent être identifiés en matière de politique linguistique : les individus, les communautés et les états. Dans le cadre de cette recherche, je m’intéresserai aux décisions prises par le pouvoir étatique. Au regard de la spécificité de la construction politique indienne articulée à deux niveaux, les décisions étatiques en matière de langue sont abordées des points de vue fédéral et régional. Les composantes de la question de Cooper sur lesquelles je me focalise sont celles du *processus décisionnel*, de ses *finalités* et de ses *effets*, en particulier dans le domaine de l’éducation. De la même manière, je laisse de côté l’intervention sur le corpus, ce que Calvet nomme « *l’action sur la langue* », pour me concentrer sur les aspects statutaires et acquisitionnels correspondant à l’ « *action sur les langues* » (Calvet, 1999 [1^{ère} éd. 1987] : 156).

La problématique de l’action sur les langues par le politique interroge le rapport entre la décision politique et la situation sociale. Les matériaux de base des politiques linguistiques sont les usages sociolangagiers présents dans la société à une époque donnée. Ceux-ci se caractérisent par une hétérogénéité de pratiques, qui est le fruit de choix individuels et de processus sociaux. Les pratiques linguistiques individuelles sont à la fois aléatoires et organisées socialement, mais elles ne procèdent pas d’un choix global fait dans l’intérêt du plus grand nombre. En intervenant sur cette situation, l’Etat tente d’infléchir, parfois de contraindre, les choix individuels afin qu’ils aillent dans le sens d’un objectif qu’il s’est fixé. Par ce moyen, il vise la modification de la situation sociolinguistique globale. Ce fonctionnement peut être modélisé sous la forme de la boucle rétroactive suivante : la situation sociolinguistique détermine dans une certaine mesure les politiques linguistiques, qui elles-mêmes modifient la situation sociolinguistique.

L’intervention de l’Etat sur les questions de langues a fait l’objet de plusieurs réserves et critiques, y compris parmi les chercheurs spécialistes des politiques et de la planification linguistique. Khubchandani qualifie cette intervention de mouvement “*top-downward*”, c’est-à-dire partant du pouvoir pour aller vers le peuple (Khubchandani, 2002). Pour Calvet, il s’agit d’une « *gestion in vitro* » des langues (Calvet, 1999 [1^{ère} éd. 1987] : 156). Selon lui, ce type de gestion, qu’il oppose à une gestion naturelle *in vivo*, est d’une utilité qui mérite d’être questionnée. Il s’interroge sur la capacité des institutions à influencer sur les langues et les

¹ Trad. pers. : « Quels *acteurs* tentent d’influencer quels *comportements* de quelles *personnes* dans quel *but*, sous quelles *conditions*, par quels *moyens*, à l’aide de quels *processus décisionnels*, pour quels *effets* ? ».

rappports entre les langues en soulevant la question suivante : « *quel est le degré de planificabilité de la langue ?* » (*idem* : 159). A sa suite, G. Ferguson fait preuve de scepticisme concernant l'efficacité des politiques linguistiques. Pour le chercheur britannique, une condition essentielle de cette efficacité est la prise en compte du contexte sociologique. Il reprend ainsi la conclusion de Romaine (2002), selon lequel :

*Language policy is not autonomous from the economic, social, political and attitudinal forces that shape patterns of language use, and is rarely effective when it attempts to operate against rather than with sociological dynamics*¹. (Ferguson, 2006 : 12, d'après Romaine, 2002)

Il semble donc que pour être acceptées et efficaces, les interventions de l'Etat ne doivent pas s'opposer frontalement aux dynamiques socio-langagières du milieu mais aller dans leur sens. Le sociolinguiste indien Annamalai estime pour sa part que les politiques linguistiques menées en contexte plurilingue doivent nécessairement s'appuyer sur le plurilinguisme social présent sur le territoire. Pour lui, les politiques linguistiques sont condamnées à faire face à la tension qui résulte de la coexistence de deux objectifs distincts : le fonctionnement de la nation et la liberté du choix de langue par les individus (Annamalai, 1999 : 29). Il évoque plusieurs possibilités dans la gestion du plurilinguisme :

*The policy may range from attaining and maintaining dominance for one language (or a few languages) against others to balancing the power of languages by containing the dominance of one language (or a few languages) exercised at the cost of others*². (Annamalai, 2002)

Entre la domination et l'équilibre des pouvoirs, Annamalai choisit la seconde possibilité. Il se positionne en faveur de politiques linguistiques qui permettent de préserver le plurilinguisme social en garantissant des opportunités équitables pour les locuteurs des différentes langues. Il s'oppose également à toute forme de discrimination liée à la langue. Le modèle qu'il promeut est celui d'une « *functionally distributed multilingual policy*³ », qu'il présente comme un système organisé, mais aussi ouvert aux changements que pourraient apporter de nouvelles langues dans l'organisation établie (*ibid.*).

¹ Trad. pers. : « La politique linguistique n'est pas autonome par rapport aux forces économiques, sociales, politiques et attitudinales qui modèlent les usages langagiers. Elle est rarement efficace lorsqu'elle tente d'opérer à contresens plutôt que dans les sens des dynamiques sociologiques ».

² Trad. pers. : « La politique peut assumer différentes positions. Elle peut permettre et préserver la domination d'une langue (ou de quelques langues) sur les autres, ou au contraire équilibrer les pouvoirs des langues en contenant cette domination qui est exercée au détriment des autres langues ».

³ Trad. pers. : « une politique plurilingue à distribution fonctionnelle ».

L'Inde, caractérisée par une répartition fonctionnelle des langues dans les usages sociaux, a-t-elle fait le choix d'une telle politique linguistique elle aussi fonctionnelle ? Si l'on en croit Gibson Ferguson, les pays nouvellement décolonisés ont constitué une arène propice à l'élaboration de politiques linguistiques et à leur mise en œuvre. La situation sociolinguistique de ces Etats était en effet perçue comme plus flexible, et moins établie que celle des Etats européens plus anciens. Les enjeux y étaient multiples, et comportaient notamment celui de mener une politique de développement allant de pair avec l'établissement de formes de gouvernance démocratiques et la construction d'une forme de cohésion nationale. Quels ont été les choix effectués par l'Inde pour répondre à ces enjeux ?

1.2. Les politiques linguistiques indiennes : entre intégration nationale et revendications identitaires

Les politiques linguistiques successives menées en Inde se trouvent au cœur d'une tension entre l'objectif de cohésion nationale et des forces centrifuges associées à des revendications identitaires multiples. Elles prennent racine dans l'élan démocratique qui suit la colonisation britannique. L'enjeu pour les décideurs était alors de parvenir à dépasser la rivalité et les conflits liés aux questions linguistiques issus de la coexistence de différentes communautés sur un même territoire. Ce qui résulte de cette tension est une situation dans laquelle les langues ont été hiérarchisées en termes de statut afin que soient réparties entre elles les différentes fonctions officielles.

1.2.1. Une approche démocratique et pluraliste

Comme le souligne Blommaert, les politiques et la planification linguistiques sont solidement ancrées dans les "*contingent historical and socio-political realities*"¹ (Blommaert, 1996 : 205). La réalité historique et sociopolitique qui a vu émerger les premières mesures explicites de politique linguistique en Inde est celle du post-colonialisme.

Au moment de l'indépendance, l'élaboration d'une politique linguistique répondait à un enjeu démocratique important. Dans cet Etat naissant caractérisé par une société extrêmement plurilingue, il s'agissait de trouver une place pour chacun, quelle que soit sa langue. Pattanayak déclare ainsi que « *pour le maintien d'une démocratie participante, il est*

¹ Trad. pers. : « réalités contingentes historiques et sociopolitiques ».

important que chaque adulte votant puisse avoir la chance de participer à l'administration et au développement socio-économique du pays » (Pattanayak, 1981 : 44, cité par Choudhry, 1996 : 138). Cette participation de chacun, pour être effective, nécessitait une organisation de l'espace public sur le plan linguistique. Les dirigeants indiens se sont efforcés de mettre en place une politique linguiste complexe : *“complex language policy reflecting complex linguistic situation”*¹ (Ramamoorthy, 2010 : 40).

L'Inde est un contre-exemple d'un propos de Chaudenson, qui formulait en 1996 l'amer constat que : « La politique linguistique, quand elle veut s'affirmer comme telle, fait meilleur ménage avec les dictatures qu'avec les systèmes démocratiques » (Chaudenson, 1996 : 125). L'engagement du chercheur français sur le terrain africain l'avait amené à conclure que les dirigeants de régimes démocratiques étaient généralement peu soucieux de s'engager dans des politiques linguistiques ambitieuses. Celles-ci demandent en effet de surmonter de nombreuses résistances populaires pour promouvoir une vision axée sur le long terme. Au moment de l'indépendance de l'Union indienne, les membres du Congrès ont pourtant eu le courage d'ouvrir un tel chantier. L'Inde s'est donné les moyens d'une politique linguistique ambitieuse qui serait appelée à se complexifier davantage avec le temps. Son fonctionnement démocratique a ainsi permis que des changements soient opérés dans la politique établie initialement, même si les ajustements ne se sont pas faits sans conflits. Il s'agit donc de l'une des rares démocraties à avoir abordé le problème de front. Comme nous allons le voir, les mises en œuvre sont parfois lacunaires mais le chantier a été ouvert dans la perspective du développement du pays sur le long terme.

Voici les principes sur lesquels repose la politique nationale de l'Inde d'après l'analyse de Choudhry :

1. *Renforcer les droits constitutionnels des minorités linguistiques ;*
2. *promouvoir les langues régionales (mentionnées dans la dernière version de la Constitution indienne) à un statut officiel ;*
3. *réaliser l'intégration de l'Inde par l'usage de deux langues pan-indiennes – le hindi (comme première langue officielle) et l'anglais (comme langue officielle associée).* (Choudhry, 1996 : 128)

¹ Trad. pers. : « une politique linguistique complexe, reflet d'une situation linguistique complexe ».

Il est intéressant de noter que le premier principe présenté par Choudhry concerne les droits des minorités, alors que celui-ci ne fait l'objet d'une préoccupation que relativement récente. C'est en effet l'objectif d'intégration nationale, correspondant à la valorisation de langues pan-indiennes, qui a constitué la première préoccupation des dirigeants politiques indiens. Comme l'a montré Blommaert (1996 : 212) dans ses travaux, les politiques linguistiques élaborées à l'époque de la décolonisation correspondaient généralement à une vision de la diversité linguistique comme étant un obstacle au processus de construction d'une nouvelle nation. Cette vision était directement issue de l'influence idéologique des premiers nationalistes européens. C'est pourquoi l'objectif de ces politiques linguistiques a d'abord été d'attribuer des fonctions officielles à un nombre limité de langues. La revalorisation de la diversité linguistique est arrivée bien plus tard, lorsque s'est développé un souci de protection des langues minoritaires allant de pair avec une préoccupation pour les questions d'égalité sociale pour les groupes minoritaires. Les politiques linguistiques indiennes ont suivi ce mouvement global pour aboutir aujourd'hui à un équilibre entre objectif nationaliste et objectif d'égalité sociale.

Les politiques linguistiques de l'Inde ont pris naissance dans les balbutiements de la démocratie indienne. Elles ont d'abord été centrées sur deux langues, l'hindi et l'anglais, afin d'organiser l'intégration nationale autour d'un socle commun. Elles se sont ensuite élargies, pour prendre en compte un nombre croissant de langues : d'abord les langues dites « régionales », puis les langues dites « minoritaires ». L'enjeu était à la fois de faire la promotion de quelques langues véhiculaires tout en reconnaissant l'importance de toutes les langues pour les fonctions identitaires. Les politiques linguistiques se sont ainsi complexifiées pour prendre en compte et gérer progressivement le plurilinguisme social qui leur préexistait.

1.2.2. Des politiques élaborées pour canaliser les tensions identitaires

Dans son analyse de la situation indienne, Ager (2001) estime que les politiques linguistiques qui se sont développées successivement sont le résultat de plusieurs conflits difficiles. Il considère que ces politiques sont néanmoins une grande réussite puisqu'elles sont parvenues à canaliser les enjeux identitaires pouvant mener à des conflits communautaires :

Despite [its] complexity and size, India is the world's largest democracy and by common consent the country in which community conflict, although ever-present, is by now managed as well as, if not better than, in any other part of the world¹. (Ager, 2001 : 25)

Son argument est que la force de la nécessité a guidé les politiques linguistiques en Inde : *“This situation [of the Indian language policy] is the result of pure necessity”* (idem : 28). Ce mécanisme concerne le maintien de l'anglais après la colonisation, mais aussi la place accordée aux langues indiennes autres que l'hindi. La réorganisation des Etats selon des critères linguistiques² a amené de nombreuses populations à espérer que leur langue allait bénéficier d'un statut officiel dans l'Etat régional. Ager distingue ainsi deux couches dans les politiques linguistiques : la première se situe au niveau de l'Etat fédéral et la seconde au niveau des Etats régionaux. Ces politiques linguistiques se sont construites dans un état de tension permanent entre le gouvernement central et les revendications des populations locales. Le gouvernement central s'est opposé fermement à toute demande de sécession, allant jusqu'à utiliser la force avec le recours à l'armée comme dans le cas des conflits du Cachemire, de l'Assam et du Panjab. Par contre, lorsque les revendications indépendantistes ont cessé, il a parfois accédé à certaines demandes d'ordre identitaire en concédant de revoir les frontières d'un Etat et de reconnaître une langue régionale comme cela a été le cas avec la langue tamoul au Tamil Nadu. Les concessions accordées ne l'ont été que sous deux conditions : une demande populaire suffisamment importante et une demande politique locale. C'est dans ce climat de tension que s'est révélée la nécessité de procéder à des ajustements de politique linguistique : *“In effect, power at the center has responded only to sufficient demonstration of power in the periphery³”* (idem : 27).

Un des exemples les plus caractéristiques des tensions identitaires indiennes est la rivalité historique qui a existé entre l'hindi et l'ourdou depuis le XIX^e jusqu'au milieu du XX^e siècle. Au moment de l'indépendance s'est posée la question du choix de la langue nationale. Dans ce contexte de tension, Gandhi s'est prononcé pour l'hindoustani qui constituait un compromis entre les revendications des communautés hindoues et musulmanes. L'hindoustani avait en effet été créé dans une tentative de trouver une langue commune qui fasse abstraction

¹ Trad. pers. : « En dépit de sa complexité et de sa taille, l'Inde est la plus grande démocratie du monde et, d'un avis commun, le pays dans lequel les conflits communautaires, bien que toujours présents, sont aussi bien gérés, sinon mieux, que dans le reste du monde ».

² Cf *infra*, p. 116.

³ Trad. pers. : « Dans les faits, le pouvoir central ne répondait que face à des démonstrations de force suffisantes de la part des pouvoirs périphériques ».

des caractéristiques identitaires associées aux deux religions¹. Cette langue possédait pourtant l'inconvénient d'être issue d'un registre familier, ce qui demandait à ses locuteurs d'importer du lexique issu du persan ou du sanskrit pour pouvoir l'utiliser dans des situations formelles (Montaut, 1997 : 10). Il a donc été convenu que l'hindoustani ne pouvait pas remplir toutes les fonctions propres à une langue nationale. L'hindi, écrit avec l'alphabet *devanagari*, a été retenu après nombre de débats houleux, mais il a été associé provisoirement à l'anglais comme seconde langue officielle pour une période de quinze ans. Il s'agissait de laisser le temps aux organismes nationaux de diffusion du hindi de faire leur œuvre, notamment dans les états non hindiphones. Pour Y. Kachru et Bhatia,

*The search for a common language for the multilingual speech community of India naturally led to Hindi, which had rapidly assumed some of the roles of Sanskrit of ancient times. Not only was Hindi spoken by a major part of the Indian population, it was also the most familiar of all Indian languages in all parts of India*². (Kachru, Bhatia, 1978 : 49)

Le choix de l'hindi sera confirmé avec la partition de l'Inde et du Pakistan, qui était aussi, pour Sarangani, une partition de l'hindi et de l'ourdou, chaque langue renforçant l'identité nationale de l'un des deux Etats (Sarangagni, 2009, cité par Haque, 2012 : 160). La langue hindie s'est donc imposée comme langue officielle de l'Inde pour des raisons à la fois démographiques et identitaires. D'après Montaut (1997 : 10), la variété du hindi qui a été valorisée officiellement et diffusée est fortement influencée par le sanskrit. En cela, elle diffère non seulement de la langue parlée, mais aussi de l'esprit de la Constitution qui voulait lui donner une vocation intégrative. Les différents organismes de standardisation de l'hindi ont élaboré une terminologie technique, scientifique et administrative en utilisant des affixes tirés du sanskrit, afin qu'ils soient compatibles avec les bases correspondantes (*ibid.*). On constate donc que la politique de standardisation du hindi, plutôt que de prendre en compte les pratiques langagières orales et de les intégrer dans la norme, s'est renfermée autour de la tradition écrite du hindi et de ses racines sanskrites. Cette politique de standardisation a pourtant vu ses effets réduits en raison de l'influence du cinéma commercial de Bollywood. La variété de l'hindi présente dans les films reflète en effet davantage les caractéristiques de la langue parlée et se rapproche de l'hindoustani. Le cinéma a donc constitué une voie non

¹ Cf *infra*, p. 105.

² Trad. pers. : « La recherche d'une langue commune pour la communauté plurilingue de l'Inde a conduit naturellement à faire le choix de l'hindi, qui a très vite assumé certains des rôles occupés par le sanskrit des temps anciens. Non seulement l'hindi était parlé par une majeure partie de la population indienne, mais c'était aussi la langue indienne la plus familière dans l'ensemble des régions de l'Inde. »

officielle pour la promotion de l'hindi, permettant une large diffusion d'une forme populaire de la langue, allant ainsi à contresens de la planification sur le corpus initiée par l'Etat.

La seconde rivalité linguistique exacerbée au moment de l'indépendance est celle de l'anglais et de l'hindi. Un certain nombre de personnalités politiques, dont Ambedkar, qui était leader des Hors-castes¹, s'était alors prononcé en faveur de l'anglais comme langue officielle. Le choix de l'anglais permettait de ne pas favoriser la communauté hindiphone au détriment des locuteurs d'autres langues indiennes. Mais l'association de l'anglais avec la colonisation et son éloignement de la masse parlante rendait gênante son adoption comme langue officielle (*ibid.*). L'anglais a donc été associé à l'hindi comme seconde langue officielle pour une période de quinze ans. A l'issue de ces quinze années, la situation n'ayant guère évolué, ce statut de l'anglais a été maintenu. L'anglais occupe donc aujourd'hui une place à part dans la politique linguistique indienne. Pour Calvet, les dirigeants indiens ont tenté de démontrer que l'Inde pouvait se passer de l'anglais, langue du colonisateur pour fonder un Etat moderne. La situation actuelle résulte de la distinction qui peut exister entre le pratique et le symbolique : « *l'anglais reste en Inde langue officielle pour des raisons pratiques, on a tenté de lui substituer l'hindi pour des raisons symboliques* » (Calvet, 1999 [1^{ère} éd. 1987] : 181). L'Inde ne s'est donc pas débarrassée de l'héritage colonial. Elle a conservé l'anglais comme « butin de guerre », contrairement à ce qui s'est passé dans d'autres pays, tel l'Algérie, où la politique linguistique a tenté d'éjecter la langue du colonisateur (voir Ager, 2001 : 29). Les politiques linguistiques indiennes ont alors construit un modèle de hiérarchie officielle des langues au sein duquel l'anglais a été assimilé et dont il constitue aujourd'hui l'une des parties.

Une des raisons principales pour lesquelles l'anglais a conservé son statut de langue officielle associée est la contestation de l'hindi dans les Etats du sud. Cette contestation multiforme a été étroitement liée aux revendications linguistiques des communautés dravidophones de l'Inde. Le climat de tension résultant de cette situation a contribué à infléchir les politiques et la planification linguistiques du pays. On peut citer notamment le cas de Potti Shri Ramulu qui a entrepris en 1952 une grève de la faim pour obtenir la création d'un Etat télougou. Sa mort a donné lieu à de violentes émeutes qui ont forcé le gouvernement à faire voter la création de l'Etat d'Andhra Pradesh en août 1953, Etat dont la langue officielle

¹ Cf *infra*, p. 108.

est le télougou (Calvet, 1999 [1^{ère} éd. 1987] : 172). Ramaswamy mentionne également le suicide d'un tamoul qui s'est immolé par le feu en 1964 en criant « *Mort à l'hindi ! Que le tamoul s'épanouisse !* » (Ramaswamy, 1997 : 1, cité par Haque, 2012 : 161). Ces évènements ont donné lieu à des manifestations populaires anti-hindis parfois violentes qui ont largement influé sur les politiques linguistiques, que cela concerne le découpage des Etats selon des frontières linguistiques ou le statut des langues dans l'Etat fédéral.

La reconnaissance officielle des langues qui résulte de ces différents conflits et tensions est suffisamment pragmatique pour permettre une coexistence relativement pacifique des communautés avec leurs différentes composantes sociales, religieuses et ethniques. D'après Ager (2001 : 29), la caractéristique des politiques linguistiques indiennes est qu'elles accordent une place centrale à deux langues : l'hindi et l'anglais, tout en laissant suffisamment d'espace pour que les millions d'Indiens qui ne parlent pas ces langues se sentent à l'aise avec l'identité de l'Etat-nation. Il semble donc que ces politiques linguistiques soient à la fois construites et souples, ce qui permet la stabilité du plurilinguisme social, malgré les nombreuses poussées nationalistes qui revendiquent une solution politique basée sur des critères d'identité linguistique. Ce fonctionnement correspond à la « *politique plurilingue à distribution fonctionnelle* » décrite par Annamalai (2002) : il s'appuie sur un système organisé, mais suffisamment ouvert pour évoluer en fonction de nouvelles revendications linguistiques.

1.2.3. La stricte hiérarchie des statuts des langues

La Constitution indienne, entrée en vigueur le 26 novembre 1949, est plus explicite en ce qui concerne la question des langues que la plupart des constitutions nationales rédigées dans le monde. Elle comporte une section entière consacrée à la question des langues : la partie XVII, intitulée « *official language* »¹. Cette section débute avec l'affirmation, dans l'article 343, des places respectives associées à l'hindi et à l'anglais :

¹ La section XVII de la Constitution indienne est reproduite dans son intégralité en annexe 1.

(1) *The official language of the Union shall be Hindi in Devanagari script. [...]*

(2) *Notwithstanding anything in clause (1), for a period of fifteen years from the commencement of this Constitution, the English language shall continue to be used for all the official purposes of the Union for which it was being used immediately before such commencement¹. (Constitution of India, 1949, art. 343)*

L'hindi se trouve en première position avec le statut de langue officielle de l'Union indienne, tandis que l'anglais est toléré pour les usages officiels pendant une durée de quinze ans. Même si l'on sait que le statut officiel de l'anglais perdure encore aujourd'hui, cette hiérarchie est représentative de la volonté postcoloniale de se soustraire de l'influence britannique.

Dans un second chapitre, la partie XVII de la Constitution aborde la question des langues régionales en accordant le droit aux Etats régionaux de choisir la ou les langues qu'ils souhaitent pour les usages officiels :

Subject to provisions of articles 346 and 347, the Legislature of a State may by law adopt any one or more of the languages in use in the State or Hindi as the language or languages to be used for all or any of the official purposes of the State². (Constitution of India, 1949, art. 345)

Les Etats ont ainsi la possibilité de choisir eux-mêmes, par le biais de leur propre système législatif, leur(s) langue(s) officielles pourvu que celle(s)-ci fasse(nt) l'objet d'une demande de la part d'une proportion suffisamment importante de la population. Le choix peut se faire entre une ou plusieurs langue(s) parlée(s) localement et/ou l'hindi. A la suite de la constitution, des lois ont donc été votées dans les Etats régionaux entre 1950 et 1987 pour mettre en place des politiques linguistiques décentralisées (*State Official Language Acts*).

Par ailleurs, la Constitution indienne contient une autre précision fondamentale contribuant indirectement à la reconnaissance officielle de certaines langues régionales. Il s'agit d'une liste de langues présentée en annexe 8 (*Eight Schedule*) du texte constitutionnel³ et introduite de la façon suivante :

¹ Trad. pers. : « (1) La langue officielle de l'Union est l'hindi, écrit avec l'alphabet Devanagari. [...] (2) Nonobstant une disposition du paragraphe (1), pendant une période de quinze ans, à compter de la date de promulgation de cette Constitution, l'anglais doit continuer d'être utilisé aux fins officielles de l'Union pour lesquelles il était déjà utilisé immédiatement avant la promulgation ».

² Trad. pers. : « Sous réserve des dispositions des articles 346 et 347, la législature d'un Etat peut, par loi, adopter une ou plusieurs des langues en usage, ou l'hindi, pour la totalité ou une partie des fins officielles de l'Etat ».

³ L'annexe 8 de la Constitution indienne est reproduite en annexe 1.

It shall be the duty of the Union to promote the spread of the Hindi language, to develop it so that it may serve as a medium of expression for all the elements of the composite culture of India and to secure its enrichment by assimilating without interfering with its genius, the forms, style and expressions used in Hindustani and in the other languages of India specified in the Eighth Schedule, and by drawing, wherever necessary or desirable, for its vocabulary, primarily on Sanskrit and secondarily on other languages¹. (Constitution of India, 1949, art. 351)

Cet extrait de la Constitution révèle que la liste de langues de l'annexe 8 avait pour objectif initial de favoriser la planification linguistique du corpus de la langue hindie. Afin d'enrichir l'hindi, les rédacteurs de la Constitution proposaient de puiser dans « *les formes, le style et les expressions* » de ces langues et de l'hindoustani. Cet article qui était donc originellement destiné à assurer la promotion de l'hindi, a largement contribué à promouvoir les grandes langues régionales de l'Inde. Les nombreuses références qui sont faites aujourd'hui à cette annexe 8 dans les textes de loi et les textes scientifiques illustrent le fort degré de reconnaissance officielle acquise par ces langues dites « constitutionnelles » (*scheduled languages*). La liste, qui comptait 14 langues en 1949, en compte 22 depuis l'amendement de 2003 : l'assamais, le bengali, le bodo, le dogri, le gujarati, l'hindi, le kannada, le kashmiri, le konkani, le maithili, le malayalam, le manipouri, le marathi, le népali, l'oriya, le panjabi, le sanskrit, le santhali, le sindhi, le tamoul, le télougou et l'ourdou. L'existence de cette liste témoigne du fait qu'un même acte législatif peut servir à la fois la planification opérée au niveau du corpus des langues et celle opérée au niveau du statut (Groff, 2003 : 5).

Les langues disposant d'un statut officiel dans l'Union indienne, dans les Etats régionaux et dans les Territoires de l'Union apparaissent dans les tableaux suivants :

Etat	Langue officielle	Langue officielle associée
Union Indienne	hindi	anglais

Fig. 23 Langues officielles de l'Union indienne

¹ Trad. pers. « L'Union a pour devoir de promouvoir la diffusion de l'hindi, de développer cette langue de manière à ce qu'elle serve de moyen d'expression à tous les éléments de la culture composite de l'Inde et d'assurer son enrichissement par l'assimilation, sans interférer avec son génie, de formes, du style et d'expressions propres à l'hindoustani et aux autres langues de l'Inde énumérées dans l'annexe 8. Chaque fois que ce sera nécessaire ou désirable, l'hindi puisera, pour son vocabulaire, en priorité dans celui du sanskrit, puis dans celui d'autres langues ».

	Etat	Langue(s) officielle(s)	Langue(s) officielle(s) associée(s)
1	Andhra Pradesh	télougou	ourdou (co-officiel dans certains districts)
2	Arunachal Pradesh	anglais	
3	Assam	assamais	bengali et bodo (co-officiels dans certains districts)
4	Bengale occidentale	bengali	népali (co-officiel dans le district de Darjeeling)
5	Bihar	hindi	ourdou (co-officiel dans les services gouvernementaux)
6	Chhattisgarh	hindi - chhattisgarhi	
7	Goa	konkani	
8	Gujarat	gujarati - hindi	
9	Haryana	hindi	
10	Himachal Pradesh	hindi	
11	Jammu-et-Cachemire	ourdou	
12	Jharkhand	hindi	
13	Karnataka	kannada	anglais
14	Kerala	malayalam - anglais	tamoul et kannada (co-officiels dans certains districts)
15	Madhya Pradesh	hindi	
16	Maharashtra	marathi	ourdou (co-officiel dans certains districts)
17	Manipur	manipouri	
18	Meghalaya	anglais	khasi (co-officiel dans quatre districts), garo (co-officiel dans quatre districts)
19	Mizoram	mizo	
20	Nagaland	anglais	
21	Orissa	oriya	
22	Panjab	panjabi	
23	Rajasthan	hindi	
24	Sikkim	népali	bhotia, lepcha, limboo, newari, gurung, mangar, mukhia, rai, sherpa, tamang (co-officiels à des fins de préservation de la culture et des traditions)
25	Tamil Nadu	tamoul	
26	Tripura	anglais - bengali - tripouri	
27	Uttaranchal	anglais - hindi	
28	Uttar Pradesh	hindi	ourdou (co-officiel dans certains districts)

Fig. 24 Langues officielles des Etats régionaux (d'après Leclerc, 2009)

	Territoire	Langue(s) officielle(s)	Langue(s) officielle(s) associée(s)
1	Andaman-et-Nicobar	anglais - hindi	
2	Chandigarh	panjabi - hindi	
3	Dadra-et-Nagar-Haveli	marathi - gujarati	
4	Daman-et-Diu	gujarati - anglais	
5	Delhi (district fédéral)	anglais - hindi	ourdou et panjabi
6	Laccadive	malayalam - tamoul	
7	Poudouchéry	tamoul - anglais - français	malayalam et télougou (co-officiels respectivement à Mahé et Yanam)

Fig. 25 Langues officielles des Territoires (d'après Leclerc, 2009)

La comparaison entre les données comprises dans ces tableaux et la liste des langues présentes dans la Constitution nous amène aux constats suivants :

- La plupart des langues constitutionnelles possède un statut officiel dans un ou plusieurs Etats, excepté le sanskrit, le dogri, le kashmiri, le maithili, le santhali et le sindhi.
- Certaines langues officielles ou co-officielles ne sont pas constitutionnelles. C'est le cas notamment du français, mais aussi du chhattisgarhi, du khasi, du garo, du mizo, du bhotia, du lepcha, du limboo, du newari, du gurung, du magar, du mukhia, du rai, du sherpa, du tamang et du tripouri.

La reconnaissance des langues opérée par le biais de la Constitution de l'Union et celle opérée par le biais des lois des Etats ne correspondent donc pas exactement. De plus, chacun de ces deux types de reconnaissance s'échelonne sur plusieurs niveaux. D'un côté, la Constitution distingue une langue officielle, une langue officielle associée et des langues constitutionnelles. De l'autre, les Etats et Territoires distinguent une ou plusieurs langue(s) officielle(s), une ou plusieurs langue(s) officielles associées pour l'ensemble de leur territoire, et parfois une ou plusieurs langue(s) officielle(s) associées attachées à certains de leurs districts. Ce panorama témoigne de degrés très divers de reconnaissance officielle des langues, se traduisant par des types de statuts variés.

Pour Leclerc, « *force est de constater qu'il y a autant de politiques linguistiques que d'États* » dans l'Union Indienne (Leclerc, 2009). Le sociolinguiste canadien estime que le fédéralisme linguistique de l'Union indienne contribue à protéger les langues régionales officielles du pays en permettant une séparation territoriale des langues. Les échanges au sein de la fédération s'opèrent de façon très structurée puisque l'administration publique régionale

fonctionne dans la ou les langues de l'Etat, mais elle communique avec le gouvernement central par le biais des langues officielles de l'Union, c'est-à-dire l'hindi ou l'anglais. Dans l'Etat du Tamil Nadu, la langue officielle est le tamoul. La situation est plus compliquée dans le Territoire de Poudouchéry. Dans le Territoire, le "*Pondicherry Official Language Act*" reconnaît cinq langues pour les usages officiels : le tamoul, le télougou, le malayalam, l'anglais et le français. Chaque district possède ses propres spécificités. Ainsi le tamoul et l'anglais peuvent être utilisés à des fins officielles dans l'ensemble du territoire, le malayalam peut être utilisé à Mahé et le télougou à Yanam. Le français, quant à lui, reste langue officielle aussi longtemps que les élus représentants du peuple n'en décident pas autrement (Ramamoorthy, 2010 : 7). Le gouvernement de Poudouchéry a créé une cellule de développement du tamoul afin de promouvoir l'utilisation du tamoul pour les fonctions officielles. Malgré cela, l'anglais domine encore largement les usages officiels. La transition de l'anglais au tamoul semble donc plus longue et difficile que ce qui a pu être observé dans l'Etat voisin du Tamil Nadu.

Bien que les Etats aient choisi une organisation linguistique majoritairement bilingue ou monolingue pour des commodités administratives, il ne faut pas oublier que la diversité interne des Etats est très importante. Les langues qui n'ont pas de fonction officielle sont tout de même évoquées par d'autres biais dans les textes constitutionnels. Elles apparaissent notamment dans les décisions en relation avec les droits linguistiques, c'est-à-dire les droits des communautés à faire perdurer leurs langues et leurs cultures. Ainsi, l'article 30 de la Constitution indique : "*All minorities, whether based on religion or language, shall have the right to establish and administer educational institutions of their choice*¹" (*Constitution of India*, 1949, art. 30). Cet article va dans le sens d'une protection des minorités contre les discriminations. Il leur accorde le droit de pourvoir à l'éducation dans leur propre langue, ce qui est destiné à favoriser le maintien des langues minoritaires. Une commission pour les minorités linguistiques a d'ailleurs été créée dans la continuité de ces principes (Sharma, 2001). La protection accordée par la Constitution aux langues des minorités constitue, pour Groff (2003 : 6), une forme implicite de planification linguistique puisqu'elle contribue à légitimer les langues dont il est question.

¹ Trad. pers. : « Toutes les minorités, qu'elles soient basées sur la religion ou la langue, doivent avoir le droit de fonder et d'administrer les institutions éducatives de leur choix ».

Les langues qui ne sont pas mentionnées dans l'annexe 8 de la Constitution sont généralement appelées « langues non-répertoriées » (*non-scheduled languages*). Parmi elles se trouvent des langues « tribales » (*tribal languages*). Les langues tribales tirent leur appellation d'une reconnaissance institutionnelle puisque ce sont les langues des « tribus répertoriées » (*scheduled tribes*) identifiées par la Constitution. La notion de « tribu » en Inde est une notion à la fois administrative, politique et juridique. En effet, les tribus désignées ne forment pas une catégorie socioculturelle homogène. De la même façon, la notion de « langue tribale » n'est pas définie selon des critères linguistiques (Abbi, 2005 : 26). Les langues de ces « tribus répertoriées » possèdent des droits spécifiques garantis par la Constitution. Dès lors, il existe un certain enjeu à définir telle langue ou telle variété comme une « langue tribale », puisqu'elle peut alors bénéficier de la protection accordée aux minorités linguistiques (voir notamment *Constitution of India*, 1949, art. 350 A et 350 B).

La planification linguistique indienne se traduit donc par l'attribution aux langues de statuts extrêmement codifiés et hiérarchisés. La hiérarchie qui résulte de ce processus concorde avec les différents objectifs établis par les politiques linguistiques. Il s'agit d'une part de promouvoir les langues officielles de l'Union, et principalement l'hindi, afin que celui-ci puisse exercer des fonctions véhiculaires plus larges. Il s'agit ensuite d'accorder une reconnaissance aux langues régionales officielles en leur attribuant des fonctions administratives, politiques et juridiques au sein d'un espace géographique délimité. Le dernier objectif consiste à protéger les minorités linguistiques afin d'œuvrer pour le maintien de la langue et de lutter contre les inégalités sociales qui découlent de leur situation. Si les deux premiers objectifs sont en voie d'être atteints, le dernier en revanche pose de sérieux problèmes dans sa mise en œuvre. Choudhry souligne que la situation des minorités linguistiques est encore très précaire et que le maintien de nombreuses langues minoritaires n'est pas assuré. La réorganisation linguistique des Etats, qui a permis une reconnaissance des langues régionales, s'est opérée au détriment des langues minoritaires. Le chercheur indien fait ainsi le constat que « *Les Etats qui ont accompli leur autonomie linguistique sont réticents à l'accorder à aucun de leurs groupes ethniques* » (Choudhry, 1996 : 133). Il semblerait donc que les instances étatiques tendent toujours à favoriser les langues dominantes au détriment des langues minoritaires, phénomène que Calvet qualifie de « *pulsion du pouvoir vers le monolinguisme* » et qui consiste à « *imposer sa langue à ses administrés* » (Calvet, 1999 [1^{ère} éd. 1987] : 183).

Les politiques linguistiques menées au niveau de l'Etat fédéral et des Etats régionaux sont vouées à la promotion de certaines langues et à la protection d'autres. Voyons comment le domaine de l'éducation est mis à contribution pour la réalisation de ces objectifs.

2. Les politiques linguistiques dans l'éducation

La gestion du plurilinguisme par la société passe en partie par l'institution scolaire. Je vais donc m'intéresser à la place accordée aux langues dans le système éducatif indien. Mes enquêtes, menées dans des établissements scolaires privés de Chennai et de Poudouchéry, se doivent d'être contextualisées par l'étude des grandes lignes des politiques linguistiques éducatives indiennes. Je débiterai cette section en examinant d'un point de vue théorique les spécificités du domaine de l'éducation en ce qui concerne l'intervention sur les langues. Ensuite, un bref retour dans l'histoire me permettra d'aborder les choix de langues dans l'éducation au cours de la colonisation britannique. Je présenterai ensuite l'architecture actuelle du système éducatif indien, pour me pencher finalement sur la place des langues au sein de ce système.

2.1. L'éducation : un domaine de choix pour l'intervention sur les langues

Le domaine de l'éducation porte souvent une grande partie du poids des politiques et de la planification linguistiques. Plusieurs raisons permettent d'expliquer ce constat. Dans la plupart des pays, l'éducation est largement financée et contrôlée par l'Etat et peut donc faire l'objet d'interventions étatiques effectives. De plus, les établissements scolaires sont des cibles de choix pour la planification car ils constituent un des lieux principaux de socialisation des futurs citoyens. Les élèves qui s'y trouvent constituent une assemblée captive sur laquelle il est possible d'agir. Enfin les programmes scolaires sont une opportunité pour l'Etat de modeler représentations, attitudes et comportements de la prochaine génération (Ferguson, 2006 : 34). Annamalai (2002) met en évidence le domaine de l'éducation comme étant à la source de l'action gouvernementale sur les relations entre les langues. L'école est perçue comme l'institution qui transmet les compétences et les attitudes linguistiques permettant aux individus d'être à l'aise avec le fonctionnement linguistique de l'administration ou de la justice.

Dans l'histoire, les Etats ont fréquemment eu recours à l'éducation pour opérer des transformations à l'échelle nationale, notamment en ce qui concerne les questions linguistiques. Cela a été le cas de la France, avec les lois de Jules Ferry dans les années 1880 qui ont largement contribué à la diffusion et à la légitimation de la langue déclarée « nationale », au détriment des langues vernaculaires parlées dans les familles. L'éducation a également été un des instruments essentiels des politiques de revitalisation des langues régionales, comme en France avec le breton notamment, en Espagne avec le catalan et le basque ou au Royaume-Uni avec le gallois. Dans ce type de situation, le changement consiste à combattre l'hégémonie linguistique des langues standards mise en place par des Etats centralisés. L'introduction à l'école de langues longtemps minorées par le pouvoir permet alors de faciliter leur transmission intergénérationnelle tout en augmentant le prestige et la reconnaissance sociale de ces langues.

Si l'éducation sert souvent d'instrument pour atteindre des objectifs de politique linguistique à grande échelle, elle fait parfois l'objet d'une politique linguistique qui lui est spécifiquement dédiée. Différentes dénominations ont été proposées pour décrire cette réalité. Cooper parle ainsi de "acquisition planning" ou « planification de l'acquisition » (Cooper, 1989 : 33). Ferguson lui préfère l'expression plus englobante de "language planning in education", c'est-à-dire « la planification linguistique dans l'éducation » (Ferguson, 2006 : 34). J'utiliserai pour ma part l'expression francophone de « politique linguistique éducative », à la suite notamment de Beacco et Byram (2003), pour faire référence aux décisions prises par le pouvoir politique concernant la place et la fonction des langues dans le système éducatif. Pour Ferguson, ce type de politique répond à des problématiques diverses dont les principales sont :

- le choix du médium d'enseignement (ou langue de scolarisation) pour les différents niveaux du système éducatif ;
- le rôle de la (ou des) langue(s) familiale(s)¹ dans le processus éducatif ;
- le choix des langues secondes/étrangères, en tant qu'objets d'un enseignement disciplinaire (ou langues enseignées) dans les curricula, ainsi que le niveau auquel

¹ Ferguson utilise l'expression "home language", qu'il précise en indiquant entre parenthèses : "or "mother tongue"". L'utilisation des guillemets dans le texte indique les précautions qu'il prend en faisant appel à cette notion contestée en sociolinguistique.

celles-ci sont introduites, leur caractère obligatoire ou optionnel et la proportion d'élèves à laquelle l'enseignement est destiné ;

- le type de variété considéré comme norme dans l'enseignement (Ferguson, 2006 : 34-35).

L'ensemble de ces décisions a une portée éducationnelle autant que politique. Elles ont des retombées concrètes à la fois sur la réussite scolaire des élèves et sur la présence et la perception des langues dans la société. Beacco et Byram (2003 : 21), dans leur *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, insistent sur le fait qu'il est important de reconnaître la nature politique des questions portant sur l'enseignement des langues. Parmi les nombreux enjeux politiques qui découlent de la planification linguistique éducative, on peut compter notamment l'égalité devant l'éducation en termes d'accès à la langue de scolarisation et la sélection par les langues (contribuant à la régulation et au contrôle de l'élite) (Ager, 2001 : 12).

Billiez et Trimaille, dans leurs travaux sur l'insertion scolaire des enfants issus des migrations en France, mentionnent un certain nombre d'éléments importants à prendre en compte pour une meilleure compréhension des politiques et de la planification linguistiques au sein du système éducatif. Ces éléments s'articulent deux par deux et méritent d'être étudiés conjointement. Ils sont regroupés dans les articulations suivantes : entre la décision politique et l'accueil des décisions chez les acteurs du terrain, entre les langues à statuts formel et informel, entre le curriculum réel (tel qu'il est présenté par l'institution) et le curriculum caché (dans lequel les choix de langues des élèves servent d'autres objectifs que la maîtrise d'un simple système linguistique), entre la langue standardisée et les pratiques langagières effectives, entre une autonomie et une ingérence pédagogique, *etc.* (Billiez, Trimaille, 2001 : 109). Il s'agit donc de prendre en compte ces différents éléments pour tenter de comprendre les opérations de planification linguistique menées dans le système éducatif indien ainsi que leurs conséquences.

Je commencerai l'étude des politiques linguistiques éducatives indiennes par une mise en perspective historique en effectuant un rapide retour sur la période coloniale.

2.2. Politiques linguistiques éducatives au cours de la colonisation

Pour comprendre la place qu'occupent les langues dans l'éducation indienne aujourd'hui, il est important de considérer l'héritage éducatif laissé par les Britanniques. L'historien français Jacques Weber (2006), spécialiste de l'Inde, rapporte un débat ayant eu lieu chez les colonisateurs sur la question de la langue et des contenus de la scolarisation à la fin du XVIII^e et durant la première moitié du XIX^e siècle. Ce débat a vu s'opposer des thèses « anglicistes » aux thèses « orientalistes », ces dernières perdant peu à peu du terrain pour laisser le champ libre à la mise en place d'une éducation de type occidental.

Dès la fin du XVIII^e siècle, quelques gouverneurs, dont Lord Hastings à Calcutta (1773-1784), Thomas Munro à Madras (1820-1827) et Mountstuart Elphinstone à Bombay (1819-1827), se sont mobilisés pour mettre en œuvre un enseignement en langues vernaculaires afin de compléter le système éducatif traditionnel existant déjà en Inde. Cette politique était soutenue par de nombreux intellectuels britanniques, admirateurs de la civilisation indienne, qui défendaient une vision dite « orientaliste » de l'éducation. Dans leur ambition quelque peu paternaliste de protéger les Indiens dans leurs croyances, on retrouvait également le souci politique de ménager les susceptibilités de la population indienne afin de faire perdurer les échanges commerciaux.

A ce mouvement de pensée s'opposaient les « anglicistes » prônant la diffusion de valeurs occidentales par l'intermédiaire de la langue anglaise. Parmi eux, Charles Grant, l'un des pionniers de la politique angliciste, vantait la « *mission civilisatrice* » de l'Angleterre qui permettrait d'organiser la société indienne en la sortant de « *l'obscurité, [du] vice et [de] la misère* » dans laquelle elle aurait été plongée (cité par Weber, 2006 : 199). A sa suite, l'historien et parlementaire Thomas Macaulay affirmait que « *faire du commerce avec des civilisés est infiniment plus rentable que de gouverner des sauvages* » (*ibid.*). Dans la continuité de ces idées, plusieurs établissements d'enseignement supérieur ouvrirent, proposant un enseignement de type occidental. L'anglais y était l'unique medium d'enseignement et les disciplines proposées correspondaient aux sciences occidentales. Cette vision angliciste a véritablement pris le dessus avec la circulaire de Macaulay parue le 2 février 1835. Macaulay y défendait l'idée que seule une éducation en anglais pourrait permettre de constituer une classe d'individus « *Indian in blood and colour, but English in*

*taste, in opinions, in morals, and in intellect*¹” à même de servir d’intermédiaire entre le pouvoir colonial et le peuple indien (cité par Phillipson, 1992 : 110, dans Ferguson, 2006 : 114). Dès lors, le budget de la Compagnie britannique destiné à l’instruction a été affecté exclusivement à des institutions diffusant le savoir occidental en anglais, avec une priorité pour l’enseignement supérieur. La même année, la décision a été prise de remplacer le persan par l’anglais comme langue de l’administration et de la justice.

Cette analyse des événements est tempérée par Evans (2000, cité par Ferguson, 2006 : 114), pour qui l’éducation en langue anglaise n’a pas été imposée de façon globale à l’ensemble de la population indienne. Evans relativise en effet l’importance du propos de Macaulay et met en évidence les points suivants :

- La politique linguistique coloniale du XIX^e siècle menée en Inde a été autant marquée par les restrictions financières que par une idéologie langagière.
- L’objectif des responsables de l’Empire était de développer une éducation en langue vernaculaire pour le peuple indien, bien qu’ils ne soient pas tous d’accord sur le moyen d’y parvenir.
- La circulaire de Charles Wood de 1854 donne autant d’importance aux langues vernaculaires qu’à l’anglais pour la diffusion des « connaissances européennes » : *“We have declared that our object is to extend European knowledge throughout all classes of people. We have shown that this object must be affected by means of the English language in the higher branches of institution, and by that of the vernacular languages of India to the great masses of the people”*² (cité par Evan, 2002 : 276, dans Ferguson, 2006 : 114).
- L’expansion de l’éducation en langue anglaise en Inde à la fin du XIX^e siècle reflète une augmentation de la demande de la population pour l’anglais en milieu urbain, cette langue étant perçue comme donnant accès aux emplois proposés par le gouvernement.

¹ Trad. pers. : « Indiens de sang et de couleur, mais Anglais d’affinités, d’opinions, de moralité et d’intellect ».

² Trad. pers. : « Nous avons déclaré que notre objectif est de répandre les connaissances européennes à travers toutes les classes de la société. Nous avons montré que cet objectif doit être atteint par le moyen de la langue anglaise dans les branches supérieures de l’institution, et par celui des langues vernaculaires de l’Inde dans les masses populaires ».

- Les politiques linguistiques coloniales ont été révisées au début du XX^e siècle lorsque les colons se sont aperçus que l'éducation en langue anglaise pouvait constituer une menace potentielle pour la stabilité du régime colonial.
- A partir de cette période, la politique linguistique coloniale a consisté à limiter l'enseignement de l'anglais et favoriser le développement de l'éducation en langue vernaculaire. L'objectif n'était pas tant de promouvoir les langues locales que de perpétuer la domination du pouvoir colonial sur des sujets soumis (*ibid.*).

La thèse d'Evans offre une vision de la politique linguistique menée par l'Empire britannique plus axée sur la protection de ses intérêts que sur une volonté de diffusion de grande envergure de la langue anglaise. L'éducation en langue anglaise est volontairement limitée à une élite disposée à servir le pouvoir colonial. Les classes populaires en revanche, malgré l'intérêt qu'elles pourraient avoir pour cette langue, n'y ont pas accès. L'anglais n'est pas mis à la disposition de la population par peur que celle-ci ne transforme la langue du colonisateur en « *langue de libération* » (Ferguson, 2006 : 115).

La distinction posée à partir de la colonisation entre des élites éduquées en anglais et les classes sociales inférieures éduquées en langue vernaculaire est plus que jamais présente dans l'Inde indépendante au moment de l'entrée dans le XXI^e siècle. Nous allons voir que ces différences entre langues de scolarisation imprègnent la structure même du système éducatif indien. Mais avant cela, considérons le fonctionnement de ce système éducatif et de ses différentes composantes.

2.3. Structure du système éducatif actuel

Bien avant l'arrivée des Britanniques, la transmission des savoirs a connu des formes variées sur le territoire indien. Dans l'Inde ancienne, l'éducation s'est d'abord effectuée sur un mode uniquement oral, et a ensuite eu parfois recours à l'écrit avec l'utilisation de feuilles de palmes. Elle était dispensée de maître (*guru*) à disciple, principalement dans les temples et des centres communautaires. Avec l'arrivée du bouddhisme¹, l'accès à l'éducation s'est généralisé dans certaines régions et de grandes institutions éducatives ont vu le jour. Des écoles primaires et secondaires ont été mises en place par les Musulmans dès le XI^e siècle. Des universités ont également été créées. Le système d'éducation primaire était alors pris en

¹ Cf *infra*, p. 105.

charge par les communautés villageoises locales. L'enseignement religieux occupait une place importante parmi les contenus d'enseignement. Ainsi, dans les pratiques éducatives hindoues traditionnelles,

Les brahmanes valoris[aient] l'enseignement des Védas et d'autres sujets considérés comme une part essentielle de l'éducation des sections privilégiées de la population [...]. Les membres des castes autres que les brahmanes ne bénéfici[aient] que d'un enseignement très parcimonieux. (Buisson, 2005 : 466)

La plus grande partie de l'effort éducatif concernait donc les populations appartenant aux castes supérieures. Dans ce fonctionnement traditionnel, la transmission des savoirs était principalement orale et s'appuyait sur le procédé de mémorisation. L'enseignant était respecté, voire vénéré, car il était considéré comme l'unique détenteur du savoir. Avec la colonisation britannique, et l'arrivée de missionnaires européens, une éducation de type britannique s'est mise en place. Celle-ci restait inégalitaire et touchait principalement les couches de population les plus proches du pouvoir colonial.

L'Inde indépendante a tenté de transformer et d'améliorer l'héritage britannique par le biais de nombreuses réformes éducatives. L'éducation s'est généralisée et la scolarisation est devenue gratuite et obligatoire de l'âge de 6 ans jusqu'à l'âge de 14 ans (Marius-Gnanou, 1997 : 36). Selon l'UNESCO, le système éducatif actuel ne permet pourtant pas à lui seul d'atteindre l'objectif d'éducation universelle. C'est pourquoi des initiatives d'éducation non formelle se sont mises en place spontanément afin de compléter l'offre éducative. Ces initiatives concernent à la fois l'alphabétisation des adultes, mais aussi les exclus du système scolaire et notamment les enfants au travail (UNESCO, 2000 : 28).

Le système éducatif formel a connu des évolutions importantes dans son mode de gestion depuis l'Indépendance. Avant 1976, l'éducation dépendait uniquement de la responsabilité des Etats régionaux. En 1976, un amendement constitutionnel a partagé cette responsabilité entre le gouvernement central et les Etats. Ensuite, le pouvoir du gouvernement central s'est encore renforcé avec notamment le lancement de programmes de recherches dans l'éducation et la mise en place d'instituts de Recherche et d'Application. En 1992, un nouveau changement dans la Constitution a conduit à une décentralisation de la gestion éducative au sein des Etats régionaux. Les élus au sein des districts et villages ont ainsi été invités à gérer les fonds éducatifs (*ibid.*).

Même si le gouvernement central finance de grands programmes d'éducation, chaque Etat possède son budget propre. Actuellement, la répartition du budget est considérée comme problématique. La part moyenne du financement de l'éducation élémentaire s'élève à 48,2 %, celle de l'éducation secondaire à 32 % et celle de l'éducation universitaire à 12 %. La moitié du budget est donc consacrée à l'éducation élémentaire, alors que les besoins sont estimés aux deux tiers du budget. En outre, la charge qui pèse sur les Etats régionaux est très élevée : 90 % du total environ en 1996 (Saglio-Yatzimirsky, Marius-Gnanou, 2002 : 113). Dans les faits, les Etats ont des politiques et des moyens qui peuvent être très variables.

Dans son ensemble, la scolarité primaire et secondaire dure douze ans, suivant le modèle 10+2. Mais l'organisation de la scolarité peut différer selon les Etats. Elle se compose en général des étapes suivantes :

- l'enseignement primaire : classes I à V (de l'âge de 6 à 11 ans environ) ;
- l'enseignement secondaire 1^{er} cycle : classes VI à X (de l'âge de 11 à 15 ans environ) ;
- l'enseignement secondaire 2^{ème} cycle : classes XI à XII (de l'âge de 15 ans à 17 ans environ).

A la suite de cette formation générale, l'enseignement supérieur permet d'obtenir une spécialisation dans un domaine particulier. Il comprend différents types d'établissements tels que les : *colleges*, *universities* et les *technical schools*, tels que les *IIT (Indian Institutes of Technology)*. La formation universitaire, à l'image du modèle britannique, se divise en trois cycles :

- l'enseignement supérieur 1^{er} cycle : *College* (3 ans d'études), débouchant sur les diplômes de *B.A. (Bachelor of Arts)*, *B.Sc. (Bachelor of Science)*, *B.Com. (Bachelor of Commerce)*, *B.B.A. (Bachelor of Business administration)*, *B.E. (Bachelor of Engineering)*, *B.Ed. (Bachelor of Education)*, etc. ;
- l'enseignement supérieur 2^{ème} cycle : Universités et grandes écoles (2 ans d'études), débouchant sur les diplômes de *M.A. (Master of Arts)*, *M.Sc. (Master of Science)*, *M.B.A. (Master of Business administration)*, *M.E. (Master of Education)*, etc. ;

- l'enseignement supérieur 3^{ème} cycle : Universités, débouchant sur les diplômes de *M.Phil.* (*Master of Philosophie*, 1 an d'études), et *Ph.D.* (*Doctorate*, 3 ans minimum).

Ce qui complexifie singulièrement cette organisation est le fait que la scolarité puisse être suivie dans des établissements affiliés à différentes instances appelées "*Boards of Studies*". Ces *Boards of Studies* sont en réalité des comités constitués en lien avec le gouvernement central ou régional, dans le but de définir des programmes d'études et de formuler les réglementations des établissements (Mirakamal, 2006 : 20). Ils sont constitués à la fois d'enseignants et de fonctionnaires issus des ministères de l'éducation (Krishnan, 1989 : 18). Il en existe plusieurs, d'importances variables, dont le *SBSE* (*State Board of Secondary Education*), le *CBSE* (*Central Board of Secondary Education*), le *CISCE* (*Council for the Indian School Certificate Examination*), etc. A ces comités généraux s'ajoutent des comités spécifiques à certaines régions tels que le *Matriculation Board* au Tamil Nadu, qui s'applique dans certains établissements aux programmes allant jusqu'à la classe X (les classes XI et XII suivent alors les programmes du *SBSE*). Le système éducatif primaire et secondaire est donc structuré autour de ces différents *Boards of Studies* qui correspondent à différents types d'affiliations institutionnelles. Pour cette recherche, les établissements sélectionnés à Chennai sont rattachés aux deux comités principaux, soient le *CBSE* et le *SBSE*, respectivement dépendants du ministère de l'Education central et du ministère de l'Education du Tamil Nadu. Il s'agit également d'établissements privés, puisque le français n'est pas enseigné dans les établissements publics de la ville. L'enseignement privé n'est pas un fait marginal en Inde : le droit d'ouverture d'une école privée est entériné dans la Constitution. Parmi les écoles privées, certaines sont indépendantes de l'Etat et gèrent elles-mêmes leur financement, tandis que d'autres sont liées à l'Etat par des accords qui leur permettent de bénéficier d'enseignants fonctionnaires de l'Etat à condition qu'elles dispensent un enseignement suivant les programmes officiels. Ces écoles sont sélectives et ne sont accessibles qu'aux familles qui possèdent des revenus suffisants. Elles se situent essentiellement en milieu urbain¹.

En prenant en compte ces différentes informations, il est donc possible d'établir plusieurs types de classification au sein du système éducatif indien. On peut ainsi caractériser les écoles selon :

¹ Informations disponibles sur le site de l'Unesco, à l'adresse : http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/india/rapport_1_1.htm

- leur statut (government school, private school) ;
- leur affiliation en termes de programme d'enseignement (*CBSE, SBSE, etc.*) ;
- une éventuelle affiliation religieuse (hindu schools, madrasas gérées par des Musulmans, "convent" schools gérées par des Chrétiens, *etc.*) ;
- le genre des élèves (all-girls, all-boys, co-educational) ;
- la langue de scolarisation (English medium, Tamil medium, Hindi medium, *etc.*).

Certaines de ces distinctions vont de pair. C'est le cas notamment de la langue de scolarisation et du statut. Ainsi, dans l'Etat du Tamil Nadu, la majorité des écoles gouvernementales proposent un enseignement en tamoul, tandis que les écoles privées proposent, pour la plupart, un enseignement en anglais.

2.4. Langues de scolarisation et langues enseignées

Je vais m'intéresser maintenant aux modalités selon lesquelles la place des langues est pensée au sein de ce système éducatif. Mon propos porte à la fois sur la question de la langue d'enseignement et sur celle des langues enseignées en tant que disciplines scolaires. Peut-on dire qu'il existe une éducation plurilingue en Inde ? Je débiterai par une réflexion plus générale sur la présence des langues dans le système éducatif et la politique linguistique éducative dite « des trois langues » (*The Three Languages Formula*). Je me centrerai ensuite davantage sur mon terrain d'enquêtes, en abordant la situation du Tamil Nadu et du Territoire de Poudouchéry ainsi que la question de l'enseignement du français.

2.4.1. Une éducation partiellement plurilingue qui reste dominée par l'anglais

Les politiques et pratiques éducatives indiennes découlent directement de la hiérarchie des langues instituée par la Constitution du pays. Ainsi, la planification linguistique élaborée au niveau de l'Union indienne et au niveau des Etats régionaux a des implications pour l'éducation plurilingue. Selon Mackey (dans Moreau, 1997 : 62), le système éducatif d'un pays peut avoir pour objectif de perpétuer le plurilinguisme de la population (plurilinguisme de maintien) ou d'assimiler des populations qui utilisent dans la famille une autre langue que la (ou les) langue(s) officielle(s). Nous allons voir que l'Inde se situe quelque part entre ces deux pôles. En cohérence avec ses politiques linguistiques, elle tente de préserver le plurilinguisme social, tout en favorisant la diffusion des langues officielles régionales et

nationales. Le succès rencontré par ces différentes tentatives est inégal, en particulier lorsque celles-ci s'opposent à la forte demande sociale qui existe en faveur de la scolarisation en langue anglaise.

Sharma estime que *“the Indian education system is truly multilingual in its character¹”* (Sharma, 2001). Il donne ainsi l'exemple de l'Etat du Karnataka qui gère des écoles primaires en huit langues de scolarisation différentes et de celui du Bengale occidental qui propose quatorze langues optionnelles à ses élèves dans le secondaire. En effet, les langues de scolarisation et les langues enseignées sont nombreuses à travers le territoire indien. Choudhry, travaillant à l'institut statistique indien de Kolkata, chiffrait à 67 le nombre de langues enseignées dans le primaire dans toute l'Inde en 1996 et à 80 dans les cours d'alphabétisation (Choudhry, 1996 : 130). L'enquête menée par le NCERT en 1999 intitulée *“The Sixth All India Education Survey”* dénombrait 41 langues enseignées en tant que disciplines scolaires, 19 d'entre elles étant utilisées comme langues de scolarisation à différents niveaux (Mallikarjun, 2004). Cette grande diversité est liée à la protection des droits linguistiques offerte par la Constitution, qui garantit aux minorités le droit d'administrer des institutions scolaires dans leur langue. Outre la diversité des langues présentes dans les curricula, Sharma souligne l'existence d'institutions bilingues dans lesquelles deux langues de scolarisation se côtoient :

There are 500 Central Schools with the bilingual medium consisting of English and Hindi. There is also a compulsory language, Sanskrit, in addition. There are 500 Navodaya Vidyalayas where some competence is English and Hindi is imparted simultaneously². (Sharma, 2001)

Un certain nombre d'établissements scolaires indiens propose donc une scolarisation bilingue qui permet une transmission des savoirs disciplinaires en anglais et en hindi. Ces initiatives sont pourtant limitées aux régions hindiphones et présentent l'inconvénient majeur de ne pas être poursuivies au-delà de l'enseignement secondaire. Les élèves scolarisés dans ces établissements bilingues se dirigent donc dans des universités où la langue anglaise reste la seule langue de scolarisation. C'est pourquoi Sharma, bien qu'ayant souligné le caractère plurilingue de l'éducation en Inde, formule le constat suivant : *“the Indian education system*

¹ Trad. pers. : « le système éducatif indien est véritablement plurilingue par son caractère même ».

² Trad. pers. : « Il y a 500 établissements scolaires affiliés au gouvernement central dans lesquels le médium bilingue est l'anglais et l'hindi. Une autre langue y est obligatoire : le sanskrit. Il y a 500 établissements *Navodaya Vidyalayas* dans lesquels des compétences en anglais et en hindi sont transmises simultanément ».

*blocks multilingualism as one moves into higher education*¹”. Le paradoxe de ce système éducatif est le suivant : l’éducation y est plurilingue dans le sens où le passage d’un établissement à l’autre demande fréquemment un changement de langue de scolarisation, mais le passage d’une langue de scolarisation à l’autre n’est pas ou peu préparé, et le système débouche sur un enseignement supérieur presque exclusivement en langue anglaise.

Finalement, le monopole dont bénéficie la langue anglaise dans le supérieur a des retombées sur les choix de langues effectués par les familles aux niveaux primaire et secondaire. En effet, les écoles en langue anglaise bénéficient d’un prestige important du seul fait de leur langue de scolarisation. Cette prédilection pour l’anglais pose de nombreux problèmes, dont celui de favoriser les inégalités socio-économiques au sein de la population. Pour Ferguson,

*There is considerable circumstantial evidence, for example, that English, or more exactly literacy skills in standard varieties, are a necessary, though not sufficient, resource for gaining access to better-paid white collar employment, to higher education, to global culture and to prestigious "middle-class" identities*².
(Ferguson, 2006 : 140)

Cette remarque de Ferguson portant sur les pays anciennement colonisés est particulièrement vraie dans le cas de l’Inde qui voit se développer rapidement une classe moyenne anglicisée. Dans ce contexte, la maîtrise de compétences écrites dans une variété standard de l’anglais d’inspiration britannique, ouvre des perspectives professionnelles importantes. En conséquence, l’offre des établissements scolaires privés est presque exclusivement centrée sur l’anglais. Les établissements privés en langue anglaise (*English medium schools*), dont l’accessibilité se limite souvent aux enfants issus de la classe moyenne aisée, participent ainsi largement au processus de reproduction sociale des élites indiennes. Le comportement des élites va donc dans le sens inverse des politiques linguistiques qu’elles contribuent à promouvoir. En finançant pour leurs enfants des études coûteuses dans des écoles en langue anglaise, les élites mettent en œuvre ce qu’Annamalai nomme un « agenda caché » (*“hidden agenda”*) dans les politiques linguistiques éducatives, à l’image du curriculum caché qui peut exister dans l’éducation (Annamalai, 2002). Dès lors, l’exemple montré par les classes aisées

¹ Trad. pers. : « le système éducatif indien bloque le plurilinguisme lorsque l’élève entre dans l’enseignement supérieur ».

² Trad. pers. : « Il existe de nombreuses preuves qui démontrent par exemple que l’anglais, ou plus exactement des compétences de littéracie dans les variétés standards, sont une ressource nécessaire, bien que non suffisante, pour obtenir l’accès aux postes administratifs bien rémunérés, à l’enseignement supérieur, à la culture mondiale et aux prestigieuses identités de "classes moyennes" ».

tend à décrédibiliser la volonté du gouvernement à promouvoir une éducation en langue vernaculaire : *“The policy of native language medium may be perceived as a mean of keeping the privileges of the colonial language to themselves by the elite¹”* (ibid.). Dans le même ordre d'idée, Choudhry (1996 : 130) constate que les politiciens qui dénoncent publiquement l'usage de l'anglais veillent à ce que leurs enfants soient éduqués dans les meilleures écoles anglaises.

On voit ici que la volonté de l'Etat de promouvoir le plurilinguisme s'oppose, non pas à une volonté individuelle de privilégier un modèle social monolingue, mais à des intérêts socio-économiques qui poussent les individus à acquérir et à vouloir s'identifier à la langue socialement dominante. Les politiques menées au niveau de l'Etat et les choix individuels diffèrent dans leurs stratégies. Tandis que l'Etat tente d'influer sur les rapports de force du marché linguistique, les choix des individus et communautés sont modelés par le marché tel qu'il est. Ainsi, il existe en Inde une véritable demande sociale en faveur de l'anglais comme langue de scolarisation. Annamalai (2002) analyse cette demande résultant du principe d'efficacité du marché et constate qu'elle va dans le sens d'une réduction de la diversité linguistique. Pour Ferguson, les choix individuels, bien que rationnels à leur niveau, participent collectivement au maintien d'une situation dans laquelle la majorité des enfants est désavantagée (Ferguson, 2006 : 141). Tout en prenant acte de cette situation de blocage, les auteurs d'un rapport publié par le Ministère national du Développement des ressources humaines réaffirmaient en 1993 leur position en faveur d'une éducation primaire en langue première :

La question du moyen d'instruction, particulièrement en début de vie, ne sera pas complètement résolue tant que nos sections de la société qui sont dominantes et connectées à l'extérieur continueront à accorder plus d'importance aux grâces élémentaires dans une langue étrangère, qu'aux connexions intimes avec le savoir vernaculaire que nos enfants acquièrent durant chaque semaine de leur croissance, avant qu'ils n'aillent à l'école. (Government of India, 1993, cité par Choudhry, 1996 : 133)

L'anglais est qualifié dans ce rapport de « *langue étrangère* », il est associé aux classes dominantes et à leur intérêt pour « *l'extérieur* » du pays. Les langues premières des enfants, en revanche, sont désignées à l'aide d'un lexique évoquant le cercle familial : elles renvoient au « *vernaculaire* », aux « *connexions intimes* », ainsi qu'à la période de la petite enfance. Ce

¹ Trad. pers. : « La politique de la langue native comme medium de scolarisation est parfois perçue comme un moyen pour l'élite de conserver pour elle-même les privilèges de la langue coloniale ».

qui est dénoncé ici par les auteurs est la préférence pour l' « étranger » au détriment du « familier ». La question de la langue de scolarisation y revêt une tonalité quasi nationaliste.

La préférence pour les langues de scolarisation dotées d'un certain prestige social ne se limite pas aux classes dominantes, ni à la langue anglaise. Les locuteurs de langues minoritaires sont aussi largement touchés par cette tendance. Annamalai (2002) estime que ceux-ci ne sont généralement pas demandeurs d'une éducation dans leur langue. Ils privilégient l'anglais ou une langue régionale bénéficiant d'une reconnaissance officielle. Sharma (2001) explique en partie ce choix par une tradition indienne consistant à réserver l'usage de la langue première à la sphère domestique et à apprendre une langue dominante pour les pratiques langagières à l'extérieur de la maison. Ce choix a pour conséquence le fait que les enfants effectuent leurs apprentissages dans une langue autre que la leur, avec un matériel qui n'est pas adapté à leur réalité. On le retrouve certes dans bien d'autres pays que l'Inde. Mais il a toujours pour conséquence une forme de dévalorisation dans le milieu scolaire de la langue première de l'enfant ou des langues vernaculaires moins prestigieuses. Pour les familles qui font le choix, ou qui sont dans l'obligation, de faire suivre une éducation en langue vernaculaire à leur enfant, le même processus de dévalorisation est susceptible de se produire plus tard avec l'entrée dans un établissement dont la langue de scolarisation est dominante. A l'issue de son enquête menée au sein d'une Université de Varanasi dans le nord de l'Inde, LaDousa (2010 : 209) a montré que les étudiants ayant suivi une scolarité en langue vernaculaire souffraient d'anxiété lorsqu'ils étaient confrontés à des étudiants scolarisés en anglais. La chercheuse met en évidence ce qu'elle désigne comme un « complexe » d'infériorité ou de supériorité chez ces groupes d'étudiants respectifs. Tandis que les individus scolarisés en langue vernaculaire connaissent l'insécurité linguistique quant à leur admission dans le 1^{er} cycle universitaire, les autres font parfois preuve d'arrogance ("*snobbishness*") du fait de leurs compétences en langue anglaise (*idem* : 610).

Finalement, on observe qu'il se crée une véritable rupture entre les enfants éduqués dans des établissements en langue anglaise, qui se destinent à des carrières prestigieuses mais dont le niveau dans leur(s) langue(s) familiale(s) est faible, et les enfants issus d'établissements en langue régionale qui souffrent d'un complexe d'infériorité et ont des difficultés à bénéficier des fruits de la croissance économique rapide de l'Inde (Groff, 2003 : 9). En Inde, comme dans la plupart des Etats postcoloniaux, la langue de la colonisation joue encore un rôle important de sélection scolaire. La persistance de cette langue dans le système éducatif indien

peut en partie s'expliquer par des raisons pratiques, puisque l'Etat indien s'est appuyé sur l'existant. Une raison sous-jacente est l'attachement des élites dirigeantes à la langue anglaise. Cette dernière est à l'origine d'une sélection socio-économique qui perpétue les privilèges de la classe au pouvoir, maintenant le reste de la population n'ayant pas accès à l'éducation formelle privée en langue anglaise dans une situation socialement inférieure. Une intervention de l'Etat fédéral sous la forme d'une politique linguistique éducative a pourtant tenté d'infléchir cette situation, mais avec de maigres résultats.

2.4.2. Les résistances régionales à la politique nationale « des trois langues »

La principale décision de politique linguistique éducative prise au niveau national depuis l'indépendance de l'Inde est désignée sous l'intitulé de « politique des trois langues » (*Three Languages Formula*). Elle constitue un exemple caractéristique de l'énoncé d'une politique linguistique sans véritable planification associée (Annamalai, 1999 : 34). La mise en œuvre de cette politique a rencontré des obstacles tels que, formulée quelques années après l'Indépendance, elle n'est toujours pas appliquée à l'heure actuelle. La répartition des pouvoirs entre le Centre et les Etats régionaux est notamment en cause. En effet, si cette politique a été décidée par le gouvernement central, elle ne peut être appliquée que par les Etats régionaux chez lesquels l'éducation constitue une prérogative.

La « politique des trois langues » a été conçue dès 1949, dans l'objectif de mettre fin aux conflits linguistiques et de faire reculer la place de l'anglais dans le système éducatif. Elle a ensuite été révisée plusieurs fois par des commissions du gouvernement central en 1957, 1964 et 1968 (Madanagobalane, Kichenamourty¹). Sa finalité était que chaque élève scolarisé apprenne au minimum trois langues dans son cursus scolaire afin de développer l'intégration nationale par le biais des langues. Son principe est le suivant :

- 1^{ère} langue apprise : une langue familiale (*mother tongue*) ou une langue régionale (pour une durée de 10 ans).
- 2^{nde} langue apprise : une langue officielle de l'Union, soit l'hindi ou l'anglais (pour une durée de 6 ans minimum).

¹ Sur le site internet de l'AITF : <http://www.aitf.in/franc.html>

- 3^{ème} langue apprise : une autre langue moderne indienne (pour une durée de 3 ans minimum).

Outre la langue locale, l'hindi et l'anglais devraient donc être en principe appris par l'ensemble des élèves des établissements scolaires indiens. La troisième langue apprise est supposée dépendre de la région dans laquelle l'école se trouve. Pour les élèves des Etats du sud (de l'Andhra Pradesh, du Karnataka, du Kerala ou du Tamil Nadu), cette langue sera l'hindi ou une autre langue officielle d'un Etat du nord. Pour les élèves vivant dans les Etats du nord, la troisième langue sera une langue officielle du sud, soit le télougou, le kannada, le malayalam ou le tamoul. L'objectif visé est de permettre une communication en langue indienne entre individus vivant dans des régions éloignées d'un même pays.

Cette politique a donné lieu à de fortes résistances dans différents Etats. Chaque Etat régional est théoriquement libre d'élaborer sa propre politique linguistique éducative dans les limites posées par la Constitution et selon les directives émises par le gouvernement central. Pourtant de nombreux Etats se sont affranchis de la directive de la « politique des trois langues » pour forger leur propre cadre linguistique. La contestation a été particulièrement virulente dans les Etats du sud, historiquement récalcitrants à tout compromis en faveur de la langue hindie. Le Tamil Nadu a ainsi supprimé l'hindi des langues obligatoires pour aboutir à une « politique des deux langues » limitée au tamoul et à l'anglais. Mais les Etats du nord ne sont pas en reste. Parmi eux, le Gujarat a décidé de soustraire les langues dravidiennes aux langues obligatoires en limitant l'apprentissage au gujarati et à l'hindi (Sharma, 2001). En effet, la motivation pour l'apprentissage d'une langue du sud est faible dans les Etats du nord, étant donné la faible valeur économique de ces langues pour l'élève. Pour contourner cet apprentissage obligatoire, certains Etats de la zone hindiphone ont choisi de rendre l'évaluation optionnelle dans la langue en question ou de ne pas compter la note correspondante dans la note finale qui permet le passage à la classe supérieure (*ibid.*). Ces différentes mesures et stratégies de contournement rendent alors caduque la politique linguistique éducative élaborée au niveau fédéral.

Par ailleurs, les établissements qui dépendent de l'autorité directe du gouvernement central, affiliés au *CBSE*, restreignent eux-mêmes à deux le nombre de langues obligatoires dans leur curriculum. Ces établissements, visant principalement les enfants de fonctionnaires qui sont affectés dans différents Etats au cours de leur carrière, proposent un programme commun à l'échelle nationale. La langue de scolarisation ainsi que les langues enseignées sont

donc sensiblement les mêmes d'un établissement à l'autre. C'est pourquoi les deux langues principales proposées comme objet d'apprentissage sont l'anglais et l'hindi, associées à une scolarisation en langue anglaise (Annamalai, 1999 : 35). On peut donc constater avec le fonctionnement de ces établissements qu'il existe un manque de cohérence sur les questions linguistiques au sein même de la gestion éducative faite par le gouvernement fédéral.

Outre la question de la troisième langue, la « politique des trois langues » pose également le problème de la place de la langue familiale des élèves lorsque celle-ci est différente de la langue officielle de l'Etat régional. Bien qu'une langue minoritaire puisse théoriquement être enseignée comme première langue à l'école, elle prend alors la place de la langue régionale dans le curriculum. En conséquence, les minorités linguistiques ont le choix entre privilégier leur langue vernaculaire au détriment de la langue régionale ou étudier cette dernière en laissant de côté leur langue d'appartenance. Un recours possible à cette alternative est l'étude de leur langue vernaculaire en complément de la langue régionale. Dans ce cas, les minorités se voient contraintes par le principe de la « politique des trois langues » d'apprendre en réalité quatre langues durant leur scolarisation. Dans les faits, les minorités linguistiques qui gèrent leurs propres écoles choisissent souvent de remplacer la langue régionale par leur langue vernaculaire, en ajoutant une seule langue seconde qui est alors l'anglais ou l'hindi. L'exemple de l'apprentissage des langues minoritaires montre que les décisions de l'Etat en matière de politique linguistique éducative sont dictées par des considérations strictement politiques. La réflexion pédagogique n'a pas véritablement sa place dans cette « politique des trois langues ». Ce n'est pas le développement langagier de l'enfant qui est pris en compte, mais la cohésion de la nation, prise dans la contradiction entre une volonté d'unité et le respect de la diversité.

Les observateurs s'accordent sur le fait que cette politique n'a pas été appliquée. Elle ne pourra d'ailleurs pas l'être tant que les problématiques liées aux minorités linguistiques ou aux rivalités nord/sud ne seront pas prises en compte. Annamalai (1999 : 35) explique les résistances rencontrées par l'existence d'un double conflit d'intérêt entre l'Etat fédéral et les Etats régionaux d'une part, et entre l'Etat et les individus d'autre part. Un document intitulé *National Curriculum Framework for School Education : A Discussion Document* résumait ainsi la situation en 2000 :

In a number of states/organizations/boards, however, the spirit of the formula has not been followed and the mother tongue of the people has been denied the status of the first language... [...] Some states follow only a two-language formula whereas in some others classical languages like Sanskrit and Arabic are being studied in lieu of a modern Indian language. Some boards/institutions permit even European languages like French and German in place of Hindi. In this scenario, the three-language formula exists only in our curriculum documents and other policy statements¹. (cité par Mallikarjun, 2004)

La politique linguistique éducative promue par l'Etat fédéral est effectivement restée lettre morte. Sa non-application généralisée laisse encore une grande marge de manœuvre aux concepteurs de programmes en ce qui concerne les langues proposées dans les différents types d'établissements scolaires. C'est pourquoi le sanskrit, le français, l'allemand, mais aussi l'arabe, le chinois, le japonais, le russe, le persan et l'espagnol sont toujours enseignés en tant que matières optionnelles dans un certain nombre d'écoles indiennes (Mallikarjun, 2001).

2.4.3. Des configurations variées dans le Tamil Nadu et le Territoire de Poudouchéry

A la suite des initiatives prises par le gouvernement fédéral, les dirigeants du Tamil Nadu ont eux aussi tenté d'encadrer l'offre éducative par le biais d'une loi promulguée en 1968. Cette loi imposait l'apprentissage de deux langues dans un ordre précis : la langue familiale ou la langue régionale dans un premier temps, puis l'anglais. Cette décision surnommée « la politique des deux langues » (*two languages formula*) a été prise selon "*the perceived political interest of the people of the State*", c'est-à-dire dans ce que l'Etat percevait comme étant l'intérêt commun (Annamalai, 1999 : 34). Cet « intérêt commun », dicté par l'Etat, allait dans le sens de la promotion du tamoul dans un contexte de rivalité avec l'hindi. Les difficultés rencontrées pour la mise en œuvre de cette « politique des deux langues » furent semblables à celles qui s'étaient révélées au niveau national. Les minorités télougou, malayalam, ourdou et kannada choisissaient souvent leur langue vernaculaire comme première langue apprise à l'école, l'anglais comme seconde langue, et sortaient du système scolaire sans avoir appris le tamoul. Pour faire face à cette situation, le gouvernement modifia

¹ Trad. pers. : « Dans un certain nombre d'Etats / d'organisations / de *boards*, quoi qu'il en soit, le principe de la "politique des trois langues" n'a pas été suivi et la langue familiale des individus n'a pu accéder au statut de première langue à l'école... [...] Certains Etats proposent seulement deux langues à l'école tandis que d'autres proposent des langues classiques telles que le sanskrit ou l'arabe au lieu d'une langue moderne indienne. Certains *boards* / institutions permettent même l'enseignement de langues européennes telles que le français ou l'allemand à la place de l'hindi. Dans ces circonstances, la "politique des trois langues" n'existe que dans nos directives curriculaires et dans les déclarations d'ordre politique ».

la loi de 1968 en 1997 et rendit obligatoire l'apprentissage du tamoul pour tous de la classe I à la classe VIII. Mais cette loi donna lieu à un certain nombre de recours faits à la Cour Suprême par des groupes minoritaires. Ceux-ci s'appuyaient sur la Constitution indienne pour revendiquer le droit à une éducation dans leur langue. Cette bataille juridique aboutit à un assouplissement de la loi et accorda plus de flexibilité aux établissements dans leurs choix de langues. En 2001, le nombre d'écoles primaires proposant une scolarisation dans une langue autre que le tamoul ou l'anglais était le suivant : 279 écoles en ourdou, 352 en télougou, 90 en malayalam, 47 en kannada, 4 en hindi et 2 en gujarati (Leclerc, 2009). Pour leur part, les établissements affiliés au gouvernement central conservèrent une grande liberté d'action et proposent souvent l'hindi, le sanskrit et le français au même titre que le tamoul en tant que seconde langue après l'anglais.

A l'image de l'Inde dans son ensemble, le Tamil Nadu voit ainsi cohabiter des écoles ayant une langue de scolarisation régionale (le tamoul) ou minoritaire (le télougou, le malayalam, l'ourdou, le kannada, *etc.*) et d'autres ayant pour langue de scolarisation l'anglais. Il n'existe donc pas d'uniformité dans l'offre éducative au niveau linguistique. La distinction entre établissements privés et publics accentue encore les disparités. En effet, si le gouvernement a tenté de réguler le modèle linguistique des écoles publiques par une modification des curricula, il n'a en revanche que peu de contrôle sur les choix linguistiques des établissements privés. En conséquence, la situation éducative du Tamil Nadu n'est pas différente de celle des autres Etats, dans lesquels :

There are then parallel streams of education with native language medium in public (government) schools poorly funded and English medium in private schools richly endowed creating a divisive society¹. (Annamalai, 2002)

Les parents possédant les ressources suffisantes pour scolariser leurs enfants dans des établissements privés n'hésitent pas à faire le choix de l'anglais. En choisissant une langue de scolarisation bénéficiant d'un prestige social important, ils tentent de s'approprier une partie de ce prestige à titre personnel. La division sociale décrite par Annamalai reflète donc une division éducative qui a pour support la langue de scolarisation.

¹ Trad. pers. : « Il existe donc deux courants d'éducation parallèles avec, d'un côté, la langue native comme langue de scolarisation dans des écoles publiques ayant peu de moyens et, de l'autre, l'anglais dans des écoles privées richement pourvues. Ces deux courants créent une division au sein de la société ».

Du côté du Territoire de Poudouchéry, il n'existe pas de réglementation spécifique aux langues dans l'éducation. Si le Territoire a élaboré sa propre politique linguistique en matière de langues officielles, il n'a en revanche pas développé de politique linguistique spécifique au domaine de l'éducation. En la matière, le Territoire adopte les politiques menées par les Etats adjacents. L'éducation formelle est ainsi prise en charge par les Etats du Tamil Nadu, du Kerala et de l'Andhra Pradesh. Les élèves scolarisés sur le Territoire de Poudouchéry passent donc les examens finaux organisés par ces différents Etats (Ramamoorthy, 2010 : 17). Les enclaves de Mahé et de Yanam suivent la « politique des trois langues » adoptée par le Kérala et l'Andhra Pradesh, tandis que Poudouchéry et Karaikal suivent la « politique des deux langues » établie par le Tamil Nadu. C'est pourquoi les premières langues étudiées dans les établissements publics de ces régions respectives sont le malayalam, le télougou et le tamoul. L'anglais arrive en seconde langue. Les élèves de Mahé et de Yanam étudient également l'hindi à partir de la classe V, quelle que soit leur langue de scolarisation. Parallèlement à cette situation globale, les établissements urbains de la ville de Poudouchéry proposent un curriculum particulier, lié à un certain attachement à la langue française. Les établissements scolaires de la ville, à la fois publics et privés, proposent pour la plupart la langue française comme discipline d'étude au même titre que l'hindi, avec le tamoul ou l'anglais comme langue de scolarisation. Le nombre de langues enseignées et leur caractère obligatoire ou optionnel varie alors d'une école à l'autre (*ibid.*).

Dans la réalité, et contrairement à ce que laissent présager les directives de politiques linguistiques éducatives, les offres éducatives en matière de langues sont donc extrêmement diversifiées. Ramamoorthy (2010) a mené, dans la ville de Poudouchéry, une enquête au cours de laquelle il a observé de grandes différences entre établissements publics et privés, mais également entre différents établissements privés. Il relève ainsi cinq catégories d'établissements :

- ceux dans lesquels le tamoul est obligatoire jusqu'à la classe IV (*Patric Schools*) ;
- ceux dans lesquels le tamoul est obligatoire jusqu'à la classe X sans que l'hindi ou le français ne soient proposés, même à titre optionnel (*Immaculate*) ;
- ceux dans lesquels le tamoul et l'hindi sont obligatoires (*Stella Mary's, Dan Basco*) ;
- ceux dans lesquels le tamoul est obligatoire, ainsi que le sanskrit jusqu'à la classe VIII (*Sankara Vidhyala*) ;

- ceux dans lesquels l'hindi est obligatoire, ainsi que le sanskrit de la classe V à IX (*CBSE schools*). (Ramamoorthy, 2010 : 17-18).

Au niveau de l'enseignement secondaire 2^{ème} degré (*Higher Secondary level*), les langues suivantes sont proposées en option, aux côtés de l'anglais, langue de scolarisation :

- tamoul ou hindi (Vivekanandha, Thiruvalluvar) ;
- tamoul ou français (Immaculate, Dan Basco) ;
- tamoul ou hindi ou français (dans la plupart des établissements privés) ;
- tamoul ou hindi ou sanskrit ou français (Patric).

On constate ainsi que le malayalam et le télougou, pourtant langues officielles du Territoire, ne sont pas proposées dans les établissements de la ville de Poudouchéry (*ibid.*). Par contre, il semble que le français conserve une place importante dans les écoles bien qu'il ne joue plus aucun rôle officiel dans les administrations de la ville ou du Territoire.

2.4.4. La langue française marginalisée par les politiques linguistiques éducatives

Madanagobalane et Kichenamourty, effectuant des recherches dans le cadre de l'AITF (*Association of Indian Teachers of French*), soulèvent dans leurs écrits la question de la place laissée au français par la politique fédérale « des trois langues »¹. Le français n'entrant dans aucune des trois catégories imposées par le gouvernement central, il se retrouve à la marge de cette politique, réduit à occuper la place de quatrième langue. Cette politique suscite une grande inquiétude chez les enseignants de français qui voient leur discipline reléguée à l'arrière-plan par les politiques linguistiques. S'appuyant sur le constat que la politique des trois langues n'a été mise en œuvre ni dans le nord, ni dans le sud, les deux chercheurs placent tout de même provisoirement le français en troisième langue, après la langue régionale et l'anglais. En dépit des politiques linguistiques éducatives menées par l'Etat fédéral et les Etats régionaux, le français reste depuis plus d'un siècle une langue largement présente dans le système éducatif indien. Son enseignement bénéficie d'une structure bien implantée sur le territoire.

¹ Sur le site internet de l'AITF : <http://www.aitf.in/franc.html>

L'enseignement du français dans le Tamil Nadu s'appuie sur cet héritage historique pour perdurer dans un certain nombre d'établissements privés affiliés au gouvernement central et au gouvernement régional¹. Il est encore très implanté dans le Territoire de Poudouchéry et en particulier dans la ville de Poudouchéry elle-même.

Pour le sociolinguiste indien Ramamoorthy, la présence du français dans les écoles de Poudouchéry exprime davantage qu'un simple attachement au passé :

The French language in Pondicherry is not only a sign of the past, providing connection with the past and at times nostalgic history, but also it is used as a link language to establish and continue existing ties with France. (Ramamoorthy, 2010 : 18)

La France reste présente dans la ville par l'intermédiaire d'un certain nombre d'établissements participant à la diffusion de la langue et de la culture française. C'est le cas des centres de recherches de l'Institut français et de l'Ecole française d'Extrême-Orient, mais aussi de structures d'enseignement telles que l'Alliance française de Pondichéry, établie en 1956, et le Lycée français, ouvert en 1826, qui propose une éducation en langue française. Au sein du système scolaire indien, le français est proposé comme langue enseignée dans des écoles publiques et privées. Quelques établissements publics ouverts par le gouvernement de Poudouchéry ont même le français pour langue de scolarisation². De plus, des filières de français aux niveaux B. A. et M. A. sont proposées au niveau universitaire par l'Université de Poudouchéry.

Ramamoorthy observe que les politiques linguistiques dans le domaine de l'éducation du Territoire de Poudouchéry sont volontairement restreintes. Il estime que le gouvernement tente ainsi de préserver les différentes communautés présentes sur le territoire et de lutter contre les possibles rivalités. Il existe des groupes de pression en faveur de l'expansion de la langue tamoule qui militent activement contre la domination des communautés locutrices de langues bénéficiant d'un prestige important. Le sociolinguiste note toutefois que le français occupe une place à part dans ces rivalités linguistiques : *“the very interesting aspect with regard to French language is that both the Government and the [Tamil] purists do not*

¹ En 2008, Matthieu Leblic, expert sectoriel de l'Ambassade de France pour l'Inde du Sud m'indiquait que le français était enseigné dans 30 établissements affiliés au CBSE dans le Tamil Nadu et dans 90 établissements affiliés au SBSE dans la seule ville de Chennai.

² Ces établissements sont nommés : « écoles indiennes à programme français » et comptent notamment le Pensionnat de Jeunes filles de la rue Dumas et le Collège Calvet, rue des Missions, destiné aux garçons. En tant qu'établissements publics, leur accès est gratuit. Ils accueillent des enfants de nationalités indienne et française.

oppose French¹” (Ramamoorthy, 2010 : 24). Le français semble être une langue « neutre » ou plutôt non menaçante. Il véhicule l'image d'un héritage français présenté comme prestigieux. On peut imaginer en effet que cette langue n'étant parlée que par une petite minorité d'individus, elle ne constitue pas une menace pour les identités linguistiques. La langue et la culture françaises donnent un aspect folklorique à la ville de Poudouchéry. Elle ne porte pas d'enjeux importants comme le font l'hindi, qui représente la domination du centre sur les régions, ou l'anglais, qui illustre la domination des élites sur le reste de la population.

Au-delà des directives gouvernementales, il s'agit maintenant d'examiner les choix linguistiques effectués au niveau des établissements scolaires eux-mêmes. Pour cela, je m'intéresserai plus particulièrement à la situation de la ville de Chennai, capitale du Tamil Nadu. Quelle place occupe le français dans les établissements de Chennai ? Quelles sont les langues proposées aux côtés du français et comment s'articulent les curricula ? Une analyse des données recueillies dans dix établissements scolaires privés de Chennai me permettra d'envisager quelques réponses à ces questions. Des enquêtes menées au Lycée français de Pondichéry apporteront un éclairage complémentaire quant aux possibilités d'un enseignement parallèle du français et des langues locales. Ces analyses seront l'occasion de se pencher sur le point de vue des enseignants. Comment ces individus, sur lesquels repose l'action du système éducatif indien, considèrent-ils les langues qu'ils enseignent ? Comment conçoivent-ils l'enseignement et l'apprentissage de ces langues ? Enfin quelle cohérence perçoivent-ils entre leur métier d'enseignant de langue et la société plurilingue dans laquelle ils tentent d'insérer leurs élèves ?

¹ Trad. pers. : « Ce qui est très intéressant par rapport à la langue française est que ni le gouvernement ni les puristes tamoul ne s'opposent au français ».

PARTIE 3

La gestion éducative du plurilinguisme : éléments de compréhension

Cette troisième partie présente les résultats des enquêtes menées dans les huit établissements scolaires de Chennai dans le Tamil Nadu. Ces résultats seront complétés d'un éclairage sur l'enseignement du français au Lycée français de Poudouchéry et à l'Alliance française de Madras, située elle aussi à Chennai. Mon développement rendra compte d'une analyse à dominante qualitative, bien que des données quantitatives recueillies avec des grilles de recension soient également mobilisées. L'objectif de cette analyse est de tenter de comprendre comment est accueilli le plurilinguisme des élèves et le plurilinguisme social dans les établissements scolaires étudiés. Les pratiques et représentations des enseignants de langue seront au centre de mon questionnement. Les résultats obtenus seront ensuite mis en relation avec les décisions de politique linguistique éducative et celles de politique linguistique générale prises au niveau régional et national. Il s'agira d'examiner ainsi la cohérence globale de la gestion du plurilinguisme dans le domaine politique et dans le domaine éducatif, à travers l'exemple de quelques établissements d'enseignement. Une attention particulière sera portée au traitement de la langue française par ces établissements, en comparaison avec les institutions françaises situées en Inde que sont le Lycée français et l'Alliance française. Cette partie se découpe en deux chapitres. Le premier traite de la place théorique des langues dans les curricula et de celle, plus concrète, des langues dans les cours visant un apprentissage linguistique. Le second aborde la question de l'enseignant de langue et de ses représentations.

CHAPITRE 6

La place des langues dans les établissements et dans les classes

Les résultats présentés dans ce chapitre se rapportent aux choix méthodologiques et linguistiques effectués par différents acteurs du milieu éducatif indien. J'aborderai pour commencer les choix curriculaires faits au niveau des établissements et leurs liens avec les programmes établis par les instances du *CBSE* et du *SBSE* au niveau national et régional. Afin d'entrer plus avant dans la réalité de la classe, je m'intéresserai ensuite aux méthodes d'enseignement des langues mises en œuvre par les enseignants. Je me focaliserai pour finir sur les pratiques langagières en classe, en portant mon attention à la fois sur l'enseignant et sur les apprenants.

1. Des choix curriculaires différents selon l'établissement et son affiliation

La place des langues dans les établissements secondaires visités varie d'un établissement à l'autre. Même s'il existe quelques constantes, nous allons voir qu'il n'y a pas de modèle uniforme concernant les curricula. Le choix des langues enseignées, leur place dans les programmes et leur caractère optionnel ou obligatoire diffèrent selon les structures. Après un bref état des lieux de cette diversité, je mettrai en perspective les choix opérés en fonction de l'affiliation des établissements secondaires indiens au *board* du *CBSE* ou à celui du *SBSE*, avec un éclairage complémentaire sur le Lycée français et son affiliation au ministère français de l'éducation nationale.

1.1. Diversité des curricula

La diversité des situations sera traitée à travers les questions suivantes : quelles langues sont enseignées dans quels établissements ? Comment ces langues sont réparties dans les curricula ? Comment s'effectue l'orientation des élèves en rapport avec les choix de langues ?

1.1.1. Regard sur les langues proposées à l'apprentissage

Les données issues des grilles de recension nous offrent un panorama des langues enseignées dans les établissements secondaires visités. Les établissements appartenant à cet échantillon ayant été sélectionnés en raison de la présence du français, ils ont pour premier point commun de proposer le français comme objet d'enseignement/apprentissage. D'autres caractéristiques leur sont communes. J'ai déjà mentionné qu'il s'agissait d'établissements privés, le français n'étant pas enseigné dans les établissements publics du Tamil Nadu. A l'instar de la majorité des établissements privés, tous fonctionnent avec l'anglais comme langue de scolarisation. Un récapitulatif des langues enseignées est présenté dans le tableau suivant :

	Nom de l'établissement	Nombre d'élèves approx.	Langue de scolarisation	Langues enseignées						
				angl.	tam.	hindi	fran.	sansk.	malay.	allem.
1	MCC (SBSE)	1 200	anglais	x	x	x	x			
2	Lady Andal (SBSE)	1 400	anglais	x	x	x	x	x		x
3	Anna Adarsh (SBSE)	3 000	anglais	x	x	x	x	x		
4	Asan Memorial (SBSE)	500	anglais	x	x	x	x		x	
5	Maharishi (CBSE)	4 200	anglais	x	x	x	x	x		
6	SBOA (CBSE)	9 500	anglais	x	x	x	x			
7	Sherwood Hall (CBSE)	800	anglais	x	x	x	x			
8	Vani Vidyalaya (CBSE)	2 400	anglais	x	x	x	x	x		

Fig. 26 Synthèse des langues enseignées dans les établissements

Ce tableau nous permet de constater qu'il n'existe pas de relation stricte entre le nombre de langues proposées et les effectifs scolaires de l'établissement. Parmi les langues enseignées, trois langues sont communes aux huit établissements visités, en dehors du français : l'anglais, le tamoul et l'hindi. Les autres langues font une apparition plus sporadique. Le sanskrit est présent dans quatre établissements sur huit (deux affiliés au CBSE, deux au SBSE). L'allemand et le malayalam ne sont chacun présents que dans un seul

établissement. La présence du malayalam à *Asan Memorial* s'explique par le fait que l'établissement compte un nombre important d'élèves dont les familles sont originaires du Kerala. On y trouve donc une forte demande en faveur de l'apprentissage scolaire du malayalam, langue familiale de ces élèves. En revanche, il n'existe pas d'explication de ce type quant à la présence de l'allemand à *Lady Andal*. Cette langue européenne y a fait une apparition récente et son enseignement, qui débutait il y a quelques années à la classe XI, commence maintenant à la classe VIII. Cet engouement récent pour la langue allemande n'est pas isolé puisqu'on peut l'observer dans d'autres établissements de Chennai que ceux mentionnés ici. Cette tendance correspond aux efforts fournis par le *Goethe Institute* (équivalent allemand des Alliances françaises) pour développer l'enseignement de la langue allemande dans le système scolaire indien, comme en témoigne un article paru en 2009 dans le journal *The Hindu*¹.

1.1.2. Apprentissage consécutif et simultané

Les curricula se rapportant aux disciplines linguistiques diffèrent tous d'un établissement à l'autre. Ils ont cependant en commun le fait de proposer au moins trois langues à l'apprentissage (la troisième langue étant selon le cas obligatoire ou optionnelle), et d'imposer l'anglais en tant que première langue. Les établissements visités ne suivent donc pas la politique linguistique éducative énoncée au niveau de l'Etat du Tamil Nadu. La langue régionale, au lieu d'être la première langue enseignée, se trouve reléguée à la seconde, voire troisième place. Il est même possible, dans certains établissements, de suivre une scolarisation entière sans apprendre le tamoul. L'anglais, en revanche, en tant que langue de scolarisation et première langue enseignée occupe une place plus importante que celle prévue dans la « politique des deux langues » spécifique au Tamil Nadu. Par ailleurs, ces établissements vont au-delà de l'offre des deux langues voulue par les instances politiques en proposant systématiquement au moins trois langues à l'apprentissage, dont certaines ne correspondent à aucun groupe minoritaire au sein de l'école (le sanskrit, le français et l'allemand).

¹ Article intitulé « German to re-enter the curriculum », paru dans *The Hindu* le 13 janvier 2009. Cet article fait état de la signature d'accords entre le *Goethe Institute* et trois établissements scolaires de la ville de Chennai concernant l'enseignement de l'allemand. La directrice de l'Institut y déclare que celui-ci financera des laboratoires de langue allemande ("German language media centers") dans les établissements qui proposeront l'apprentissage de l'allemand.

Il est possible de distinguer différentes configurations d'apprentissage des langues dans les curricula. Bien qu'il existe autant de curricula différents que d'établissements, deux modèles d'apprentissage se côtoient : un apprentissage simultané et un apprentissage consécutif de plusieurs langues. Ainsi les deuxième et troisième langues scolaires peuvent être apprises simultanément ou l'une après l'autre. Certains curricula permettent même l'apprentissage de quatre langues en combinant apprentissages simultanés et successifs. Dans les faits, nous allons voir que ces deux modalités d'apprentissage sont souvent proposées conjointement dans les mêmes établissements selon des articulations différentes. Les exemples des établissements *SBOA (CBSE)* et *Anna Adarsh (SBSE)* illustrent la diversité des parcours possibles.

A *SBOA*, la place des langues dans le curriculum peut être schématisée de la façon suivante :

Cycle	Classe	1 ^{ère} langue	2 ^{ème} langue	3 ^{ème} langue	
Pré-primaire	Lower Kinder Garden	anglais			
	Upper Kinder Garden				
Primaire	Classe I		tamoul ou hindi		
	Classe II				
	Classe III				
	Classe IV				
	Classe V				
Secondaire 1 ^{er} degré	Classe VI		tamoul ou hindi ou français	hindi (avec tamoul 2 ^{ème} langue), tamoul (avec hindi 2 ^{ème} langue)	
	Classe VII				
	Classe VIII				
	Classe IX				
	Classe X				
Examen de la classe X					
Secondaire 2 ^{ème} degré	Classe XI				
	Classe XII				
Examen de la classe XII					

Fig. 27 Les langues dans le curriculum à SBOA

Ce tableau, élaboré à partir de données recueillies grâce au procédé de recension et aux entretiens, propose une synthèse des différents choix de langues possibles. Si l'anglais est la première langue obligatoire de tous les élèves, le tamoul, l'hindi et le français peuvent entrer dans la catégorie institutionnelle de « deuxième langue », et seuls le tamoul et l'hindi peuvent être choisis en tant que « troisième langue ». Le tableau illustre le caractère artificiel de ces catégories scolaires qui ne correspondent pas toujours à l'ordre dans lequel les langues sont réellement apprises mais réglementent plutôt la durée des apprentissages. Ainsi les apprenants qui opteront pour le français en classe VI auront le français comme « deuxième langue » mais

ils auront déjà appris à l'école l'anglais et le tamoul ou l'hindi. Le statut de « deuxième langue » accordé au français signifie alors que ces élèves auront cinq séances de cours hebdomadaires, alors qu'ils n'en auraient eu qu'une seule s'il s'agissait d'une « troisième langue ».

L'apprentissage du français de la classe VI à XII, après celui du tamoul ou de l'hindi de la classe I à V, illustre la possibilité d'un apprentissage consécutif de ces langues à SBOA. Un apprentissage simultané est également possible dans le cas où les apprenants choisissent en classe VI de poursuivre l'apprentissage de la deuxième langue qu'ils ont étudiée jusque-là (tamoul ou hindi). Ils ont alors l'obligation de suivre en parallèle les cours de « troisième langue » dans la langue indienne qu'ils n'avaient pas choisie en classe I. Ce curriculum possède la caractéristique remarquable de ne pas proposer de cours de « troisième langue » aux élèves qui étudient le français. Ainsi un élève qui fait le choix du français en classe VI arrête tout apprentissage de l'hindi et du tamoul.

A *Anna Adarsh*, la situation diffère quelque peu. L'apprentissage de la « troisième langue » est beaucoup plus précoce puisqu'il débute en classe I, c'est-à-dire dès le début de l'éducation primaire. Il est obligatoire pour tous les apprenants, quels que soient leurs choix de langues. Les apprentissages linguistiques dans cet établissement peuvent être schématisés de la façon suivante :

Cycle	Classe	1 ^{ère} langue	2 ^{ème} langue	3 ^{ème} langue
Pré-primaire	Lower Kinder Garden	anglais		
	Upper Kinder Garden			
Primaire	Classe I		tamoul ou hindi	hindi ou tamoul (obligatoire)
	Classe II			
	Classe III			
	Classe IV			
	Classe V			
Secondaire 1 ^{er} degré	Classe VI		tamoul ou hindi ou français ou sanskrit	
	Classe VII			
	Classe VIII			
	Classe IX			
	Classe X			
Examen de la classe X				
Secondaire 2 ^{ème} degré	Classe XI			
	Classe XII			
Examen de la classe XII				

Fig. 28 Les langues dans le curriculum à Anna Adarsh

Si l'apprentissage de la « troisième langue » débute plus tôt, il se termine plus tôt également (à la fin de la classe VII). A l'issue de la classe VII, l'ensemble des élèves de l'établissement aura suivi des cours de tamoul et d'hindi durant sept ans de façon simultanée. Un changement s'opère avec l'entrée en classe VIII puisque la « troisième langue » est arrêtée. Les élèves ont alors la possibilité de poursuivre la « deuxième langue » qu'ils étudiaient jusque-là où d'opter pour le français ou le sanskrit. Un apprentissage sur le mode consécutif s'effectuera alors pour ceux qui choisissent ces deux dernières langues.

Ces deux exemples nous montrent que les curricula proposent des apprentissages linguistiques partiellement simultanés et partiellement consécutifs. Selon les établissements, on privilégie un apprentissage plus ou moins précoce et plus ou moins inscrit dans la durée. Les compétences langagières des élèves à la sortie du système scolaire dépendront donc à la fois de leurs propres choix de langues et du canevas proposé par leur établissement. Dans le cas d'*Anna Adarsh*, tous les élèves auront appris à la fois l'anglais, le tamoul et l'hindi, mais dans des volumes horaires variés. L'objectif de l'équipe éducative, tel qu'il est formulé par les enseignants interrogés, est que les élèves sachent lire et écrire dans chacune de ces trois langues. Cet objectif est-il véritablement atteint ? Lorsque j'interroge une enseignante d'hindi de l'établissement à ce sujet, celle-ci précise que les élèves qui choisissent l'hindi comme « troisième langue » posséderont des bases dans la langue. Ils connaîtront l'alphabet et seront capables de lire et d'écrire quelques mots. Ils pourront également communiquer sommairement à l'oral s'ils se rendent en Inde du Nord ou s'ils doivent travailler avec des collègues hindiphones. En revanche, elle estime qu'ils ne posséderont pas les compétences suffisantes pour lire des journaux (PH3 : 195-212). Les compétences dans les différentes langues seront donc largement dépendantes du statut de « deuxième » ou « troisième » langue attribué par l'institution.

1.1.3. L'orientation des élèves en cours de langue : des choix dissonants

Bien que les choix de langues parmi l'offre proposée par les établissements soient souvent le fait des élèves – et à travers eux de leurs parents –, il arrive que l'équipe éducative intervienne. Ce type de pratiques a été évoqué par des enseignants appartenant à deux établissements sur les huit visités. Ces interventions de l'institution dans l'orientation des élèves ont révélé un phénomène tout à fait intéressant : la même valeur n'est pas attribuée aux mêmes langues dans les différents établissements.

A Asan Memorial (SBSE), une sélection s'opère à la fin du premier degré du secondaire, sur la base des résultats de l'examen de la classe X. Cette sélection, qui s'appuie sur les notes obtenues en tamoul, vise à orienter les meilleurs élèves vers l'approfondissement du tamoul, tandis que les moins bons apprendront le français. Les cours de tamoul en classe XI et XII sont donc réservés aux apprenants qui réussissent le mieux, comme en témoigne le discours de cette enseignante de tamoul (PT4 : 63-70) :

- ENQ why have: the students chosen to learn Tamil?
 PT4 the students' interest / it's their choice // up to tenth they are learning Tamil / if they are getting in Board Exam Tamil very bad marks / they'll take French
 ENQ so if they get bad marks / they'll take French?
 PT4 yes / at eleventh and twelfth standard / they'll learn French
 ENQ and if they get good marks in Tamil?
 PT4 eleventh and twelfth / they continue Tamil

L'apprentissage du tamoul est présenté comme « un choix », un objet digne de « l'intérêt des élèves ». La possibilité de poursuivre cet apprentissage au secondaire 2^{ème} degré est conditionnée par la réussite scolaire dans cette matière à l'examen. En cas d'échec, que l'enseignante désigne par l'obtention de « très mauvaises notes », les apprenants sont orientés vers le français. L'utilisation du futur de l'indicatif dans la proposition « ils apprendront le français », souligne le caractère automatique de cette mesure. Cette enseignante n'aborde le thème du choix que lorsqu'elle évoque le tamoul. Il semble que l'apprentissage du français ne puisse être pensé en termes de choix ou de préférence. L'orientation vers les cours de français est donc le résultat d'un échec de l'apprenant qui subit un processus de sélection instauré par l'institution.

Les choix éducatifs opérés à *SBOA (CBSE)* sont exactement contraires à ceux constatés à *Asan Memorial*. A *SBOA*, la sélection s'appuie sur les résultats obtenus en anglais. L'apprentissage du français est alors réservé aux élèves les meilleurs, alors que les moins bons seront dirigés vers l'hindi et le tamoul. L'admission en cours de français est donc sélective, comme l'indique à sa manière cette enseignante d'hindi (PH6 : 82-87) :

- PH6 all creamy children // when they score above ninety in English / preference will be given
 ENQ is it the same in the other schools / or only in this school?
 PH6 I don't know about other schools: / but here it's like this / xxx / because if they are not good in English / it will be very difficult for them to follow: French grammar

Les “creamy children”, c’est-à-dire les enfants qui constituent « la crème de la crème », sont pour cette enseignante ceux qui obtiennent une note supérieure à quatre-vingt-dix sur cent à l’examen d’anglais. Une préférence leur est donnée pour l’accès en cours de français. Le fait que l’enseignante mentionne ici une « préférence » semble indiquer que ce système d’orientation tient compte, dans une certaine mesure, des choix exprimés par les élèves. La raison évoquée par l’enseignante pour expliquer l’intervention de l’institution dans les choix de langues est d’ordre didactique. Celle-ci estime en effet que de solides compétences en anglais permettront à l’élève de comprendre plus aisément la grammaire française.

Il semble donc que les systèmes de sélection mis en place dans ces deux institutions diffèrent grandement. Tandis que d’un côté le tamoul est valorisé en tant que premier choix au détriment du français, dans l’autre, c’est le français qui fait l’objet de la sélection au détriment du tamoul et de l’hindi. Les langues sont utilisées comme des opérateurs de tri dans le cursus scolaire. Cette sélection institue de fait une hiérarchie de valeurs entre les différentes langues puisque certaines, marqueurs de réussite, deviennent plus désirables que d’autres. Or cette hiérarchie est inversée dans les deux situations étudiées¹. Cette inversion des valeurs associées aux langues dans les deux établissements pose question dans la mesure où la société dans laquelle devront s’insérer les élèves est supposée être la même. Le contraste entre les deux situations révèle donc un aspect arbitraire dans l’attribution de ces valeurs par l’institution scolaire.

Lorsque l’institution n’intervient pas dans l’orientation des élèves en cours de langue, ce qui semble être le cas dans les six autres établissements, le choix repose sur les élèves et leurs parents. Je reviendrai plus loin sur les raisons qui amènent les élèves et leurs parents à faire le choix du français². En ce qui concerne le tamoul et l’hindi, la ou les langues présente(s) dans l’environnement familial s’avère être un facteur de choix déterminant. Les enseignants interrogés s’accordent sur le fait que les élèves hindiphones et originaires du nord de l’Inde aient tendance à choisir l’hindi, tandis que les élèves tamoulphones ou locuteurs du malayalam et du télougou choisissent en général le tamoul. Le principe qui gouverne les choix de langues est donc que les élèves ont tendance à choisir comme deuxième langue scolaire une langue avec laquelle ils ont grandi. Lorsque la langue (ou les langues) avec laquelle ils

¹ L’anglais, qui occupe une place privilégiée dans les deux établissements, n’est pas touché par cette inversion.

² Cf *intra* p. 354.

ont grandi n'est pas enseignée, les choix de langues opérés confirment alors l'observation de Jacques Leclerc selon laquelle les individus ont tendance à acquérir d'abord une langue de la même famille que celle qu'ils parlent (Leclerc, 2009).

1.2. Les curricula : reflets d'une affiliation régionale ou nationale

Les premières analyses ont montré que les différents établissements visités présentaient des curricula variés et singuliers au sein desquels les places et les valeurs accordées aux langues pouvaient différer largement. Il est toutefois possible de distinguer certaines tendances dans ces curricula en lien avec l'affiliation institutionnelle des établissements à un *board*. J'examinerai donc successivement le cas des établissements affiliés au gouvernement central (*CBSE*), celui des établissements affiliés au gouvernement régional (*SBSE*), puis à titre complémentaire le cas particulier du Lycée français de Pondichéry.

1.2.1. Pour les établissements *CBSE* : priorité à l'anglais et à l'hindi

Les établissements scolaires affiliés au *CBSE* (*Central Board of Secondary Education*) possèdent la particularité de suivre un programme et une réglementation établis au niveau national. Les manuels qu'ils utilisent sont publiés par l'organisme du *NCERT* (*National Council of Educational Research and Training*) qui a son siège à Delhi. Ces établissements, qui peuvent être privés ou publics, sont situés sur l'ensemble du territoire de l'Union indienne. Du fait de leur programme commun, ils attirent un public de familles ayant une tendance à la mobilité sur le territoire indien, comptant notamment des fonctionnaires de l'Etat central. Ils se caractérisent également par une forte sélection basée sur des critères académiques et financiers, liés à leur coût d'inscription élevé (Annamalai, 1999 : 35).

Les quatre établissements de ce type visités à Chennai sont tous privés. Les enfants qu'ils accueillent sont en partie issus de familles originaires du nord de l'Inde. Une enseignante d'hindi témoigne de la différence de public qui peut exister entre ces établissements et ceux affiliés au gouvernement du Tamil Nadu (PH3 : 53-55) :

PH3 [...] North Indians crowd is more in the CBSE schools / and the Tamil and South crowd will be in the: Matriculation schools / the State Board-

Il existe donc une population hindiphone importante parmi les élèves, qui semble toutefois être équilibrée avec la population tamoulophone¹. Dans ces quatre établissements qui proposent tous l'enseignement du français, les autres langues enseignées sont : l'anglais, l'hindi, le tamoul et le sanskrit. Le nombre d'enseignants pour chacune de ces langues est présenté dans le graphique suivant.

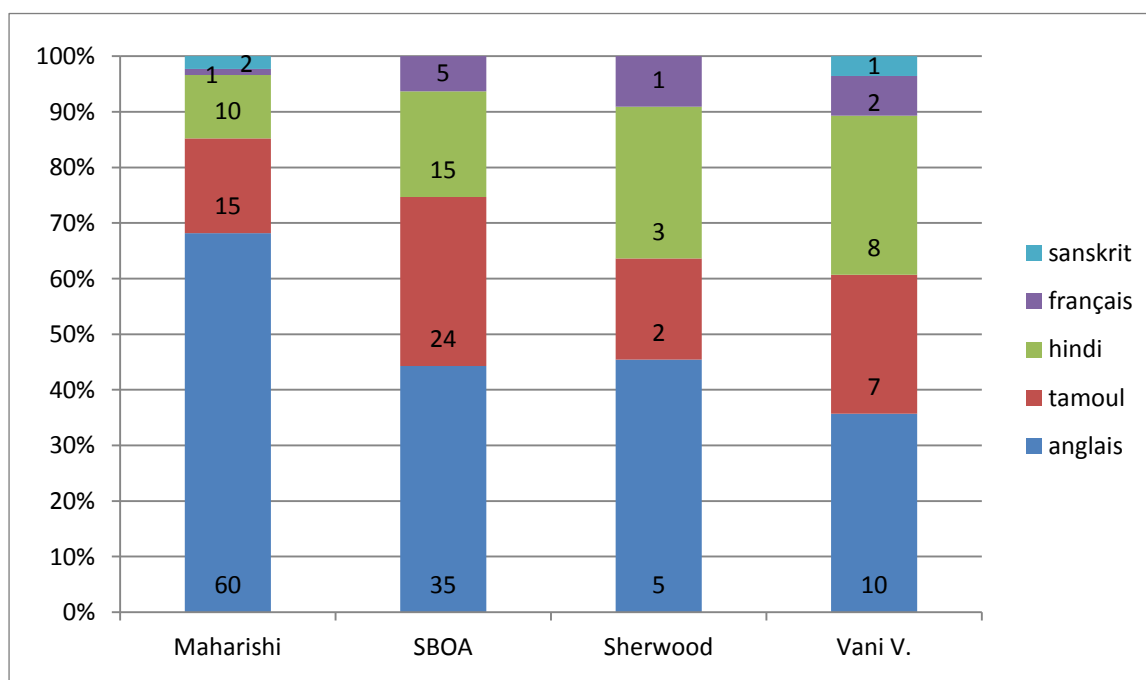


Fig. 239 Nombre d'enseignants pour chaque langue dans les établissements CBSE

Bien que le nombre d'enseignants ne soit pas directement corrélé au nombre d'heures enseignées, ces chiffres témoignent de la place relative des langues dans les différents établissements. On observe ainsi que l'anglais, « première langue » des élèves et langue de scolarisation dans la totalité des structures dépendant du CBSE, occupe à lui seul entre 35 % et 70 % des effectifs des enseignants de langue. L'hindi et le tamoul arrivent ensuite quasiment à égalité, puisque les effectifs en enseignants de tamoul sont supérieurs à ceux de l'hindi à *Maharishi* et à *SBOA*, mais ils leur sont inférieurs à *Sherwood Hall* et *Vani Vidyalaya*. Ces deux langues sont en effet proposées à l'apprentissage en tant que « deuxième langue » et « troisième langue » dans les quatre établissements. Les effectifs des enseignants de français peuvent être variables (un enseignant pour 4200 élèves à *Maharishi*, cinq pour 9500 à *SBOA*) mais sont globalement très réduits. Enfin, deux établissements, *Maharishi* et

¹ Il n'existe malheureusement pas de données chiffrées disponibles sur les langues familiales des élèves inscrits dans les établissements.

Vani Vidyalaya proposent un apprentissage du sanskrit avec respectivement deux et un enseignant dans cette langue.

Le fait que l'hindi ait une présence quasi-égale (et parfois supérieure) au tamoul dans des établissements scolaires situés dans une région majoritairement tamoulophone est à mettre en lien avec l'affiliation de ces structures au gouvernement central. L'hindi, en tant que langue officielle de l'Union, est une langue indispensable aux élèves dont les familles sont susceptibles de se déplacer dans le reste du pays, et en particulier dans les Etats du nord. C'est pourquoi l'obligation d'apprendre une « troisième langue » fixée par ces établissements rend quasiment incontournable l'apprentissage de cette langue d'envergure nationale¹.

De plus, il semble que le niveau d'exigence pour la langue hindie soit plus élevé dans ces établissements que dans ceux affiliés au gouvernement du Tamil Nadu. Une enseignante d'hindi de *SBOA* fait tout d'abord remarquer que le niveau du manuel édité par le *NCERT* qui leur est imposé est un peu élevé par rapport au niveau de ses élèves (PH6 : 32). Une enseignante de *Vani Vidyalaya* indique par ailleurs qu'il existe une vraie distinction entre le programme du *CBSE* (qu'elle nomme *course B*) et celui du *SBSE* (*course A*) (PH8 : 47-62) :

ENQ you know: / is there a difference between the CBSE and the SBSE syllabus?
 PH8 yes. / a little difference between that. // NCERT especially for Hindi / we: follow course B
 ENQ course B?
 PH8 yes / course B. // that syllabus that you told / they usually follow that course A
 ENQ so what's the difference? / the level?
 PH8 so the standard is: / the courses standard is somewhat: / high because it is also for the North xxx // this course A / the standard will be somewhat less comparing to course B / specifically in Hindi
 ENQ ok / so course B is-
 PH8 but not less as so: / you know / the standard will be somewhat: // because / here / there will be so many North Indians who can easily follow that course's syllabus / it's a mother tongue for them / but in this: State / it's not the mother tongue

Le fait que le programme du *CBSE* soit le même à Chennai que dans les établissements du nord de l'Inde implique que le niveau d'hindi attendu soit élevé (*high standard*). Il n'est donc

¹ Nous avons vu toutefois que le choix du français à *SBOA* en tant que « deuxième langue » permettait de contourner l'obligation de suivre des cours de « troisième langue ».

fait aucune distinction en ce qui concerne les examens et les outils pédagogiques (les manuels) entre les régions dans lesquelles l'hindi est la langue familiale majoritaire des élèves et les autres. L'enseignante interrogée a pourtant une conscience aigüe des différences que ces situations impliquent en termes de rapport à la langue puisqu'elle oppose *“it's a mother tongue for them”* à *“it's not the mother tongue”*. Ces différences correspondent à des réalités concrètes dans la classe qui sont niées par les instances dirigeantes du *CBSE*. Les programmes *SBSE* en revanche (*course A*), édictés par le Ministère de l'éducation du Tamil Nadu, demandent un niveau d'hindi moins élevé. Ils sont davantage adaptés à l'environnement sociolinguistique de l'Etat du Tamil Nadu dans lequel l'hindi est une langue très peu présente dans le milieu linguistique familial.

1.2.2. Pour les établissements *SBSE* : priorité à l'anglais et au tamoul

Les quatre établissements visités dépendants du *SBSE* (*State Board of Secondary Education*) sont eux aussi des structures privées ayant des frais d'inscription relativement élevés. Ils fonctionnent également avec l'anglais comme langue de scolarisation et comme « première langue » scolaire apprise par les élèves. Si le tamoul et l'hindi y sont toujours présents, aux côtés du français, l'offre langagière est globalement plus diversifiée puisqu'elle inclut le sanskrit, le malayalam et l'allemand. La répartition des enseignants pour chacune des langues est présentée dans le graphique suivant :

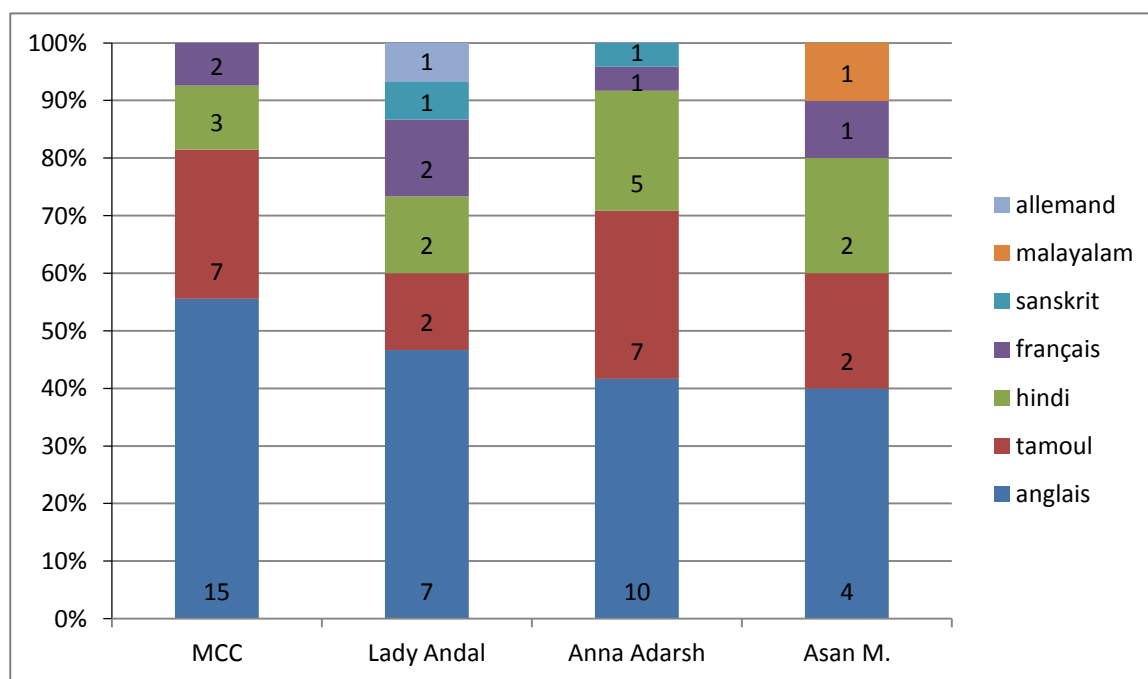


Fig. 240 Nombre d'enseignants pour chaque langue dans les établissements *SBSE*

L'anglais, avec entre 40 % et 55 % des effectifs d'enseignants, est là aussi la langue dont l'apprentissage est privilégié. L'hindi occupe toujours une place importante en tant que « deuxième » ou « troisième langue », mais il passe derrière le tamoul. Les effectifs des enseignants de tamoul sont en effet à égalité avec ceux d'hindi à *Lady Andal* et *Asan Memorial*, mais ils dépassent ces derniers à *MCC* et *Anna Adarsh*. Le français occupe encore une place réduite puisqu'il compte un à deux enseignants par établissement. Si *MCC*, qui compte pourtant 1200 élèves s'arrête à ces quatre langues, *Lady Andal*, avec 1400 élèves, propose en sus l'apprentissage du sanskrit et de l'allemand. Le sanskrit est également présent à *Anna Adarsh* avec la présence d'un enseignant, tandis que la cinquième langue offerte à *Asan Memorial* est le malayalam.

La principale différence entre ces établissements scolaires et ceux du *CBSE* réside dans la place plus importante accordée à la langue tamoule. En effet, les tentatives successives de réglementation du gouvernement local pour une généralisation de l'apprentissage du tamoul semblent avoir porté des fruits. *Anna Adarsh*, en imposant le tamoul comme « deuxième » ou comme « troisième langue » depuis la classe I jusqu'à la classe VII, a suivi le principe de la loi de 1997 rendant obligatoire l'apprentissage du tamoul par tous. Il existe pourtant de nombreux écarts dans l'application de cette réglementation. *Lady Andal* n'a généralisé que tardivement l'apprentissage du tamoul puisque cette langue n'y a été introduite en classe I qu'en 2006. La généralisation de l'apprentissage du tamoul a été conçue comme progressive : un niveau a été ajouté chaque année avec l'objectif d'enseigner à terme le tamoul à tous les élèves à partir de la classe I. Par ailleurs, l'apprentissage du français qui commençait à *Lady Andal* en classe VI a été repoussé à la classe VIII (en même temps que l'allemand) pour permettre de prolonger l'apprentissage du tamoul et de l'hindi dont il prenait la place. Conformément à la volonté des dirigeants du Tamil Nadu, le tamoul occupe donc une place de plus en plus importante dans les établissements scolaires qui dépendent de leur gouvernement. Il est à noter toutefois que les aménagements observés dans certains établissements en faveur du tamoul ne remettent jamais en cause le rôle de l'anglais comme langue de scolarisation, en dépit d'une volonté avérée des responsables politiques de remplacer cette langue par la langue régionale.

Les orientations linguistiques des établissements visités sont finalement liées à des enjeux socio-politiques larges pris en charge par les centres décisionnels éducatifs que sont les *Boards of Studies* : le renforcement de l'identité régionale par la langue tamoule dans un cas,

le développement de l'hindi comme langue véhiculaire pour l'intégration indienne dans l'autre. L'affiliation régionale ou nationale des établissements se traduit toutefois par des différences relativement limitées. En effet, le tamoul et l'hindi restent les deux principales langues enseignées après l'anglais, avec des proportions assez proches dans les deux types d'établissement. L'anglais, pour sa part, occupe une place de premier plan dans ces huit établissements. Cette langue, qui dépasse le clivage existant entre pouvoir local et pouvoir fédéral, relève davantage dans le milieu scolaire d'un marqueur socio-économique que d'une question d'influence régionale.

1.2.3. Le Lycée français : un cursus français en Inde

Dans le Territoire de Poudouchéry se trouve un établissement scolaire avec un statut particulier, puisqu'il est reconnu à la fois par le gouvernement indien et par le gouvernement français. Le Lycée français présente un intérêt certain pour cette recherche du fait de son double ancrage. Un ancrage géographique et sociolinguistique, d'abord, dans la réalité indienne. Situé dans la ville de Poudouchéry, à proximité de la frontière du Tamil Nadu, le Lycée français est immergé dans une société majoritairement tamoulophone. Son second ancrage est historique et institutionnel. L'établissement, ouvert en 1826, est étroitement lié à la présence française en Inde. Il est aujourd'hui rattaché au Ministère français des affaires étrangères et appartient au réseau de l'AEFE (Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger). A ce titre, son curriculum est conforme au système éducatif français. Nous allons voir cependant que le programme d'enseignement issu du modèle français a quelque peu été aménagé pour répondre aux spécificités notamment linguistiques de l'environnement local et de sa population.

Avec environ 900 élèves, le lycée français de Pondichéry est le plus grand établissement d'enseignement français d'Asie¹. La population scolaire du Lycée est composée à 86 % d'élèves de nationalité française (dont environ 90 % de Français de Poudouchéry et environ 10 % d'expatriés domiciliés à Poudouchéry ou dans les environs), à 12 % d'élèves de nationalité indienne et à 2% d'élèves d'autres nationalités. Les enseignants sont eux-mêmes de différentes origines et travaillent au Lycée sous des statuts distincts. Les 68 enseignants se répartissaient ainsi en 2008 en 9 expatriés, 30 résidents et 29 professeurs locaux. Le cout des

¹ Les chiffres présentés dans ce paragraphe ont été recueillis en 2008 auprès de Brigitte Maury, experte sectorielle pour le français de l'Ambassade de France pour l'Inde du Sud jusqu'à l'année en question.

études étant élevé, la majorité des élèves est issue d'un milieu social favorisé. Le Lycée compte cependant de nombreux élèves boursiers qui touchent un financement de la part du gouvernement français.

L'établissement, qui porte le nom de « Lycée » car il prépare ses élèves à l'examen du Baccalauréat, comporte en réalité une maternelle, un cycle élémentaire, un cycle secondaire 1^{er} degré et un cycle secondaire 2nd degré. Les programmes y sont ceux du Ministère français de l'Education nationale. A l'issue de la scolarité, la majorité des élèves passe le Baccalauréat général français qui est reconnu par l'*AIU (Association of Indian Universities)* comme l'équivalent du certificat de la classe XII, diplôme de fin d'études secondaires indien. Les élèves du Lycée français de Pondichéry obtiennent globalement d'excellents résultats aux examens (98 % de réussite au Baccalauréat en 2008). Cette réussite est le fruit de nombreux efforts ainsi que de certains dispositifs mis en place pour soutenir et valoriser les compétences linguistiques des élèves. En effet, la plupart des enfants qui débute leur scolarité à l'école élémentaire du Lycée sont exclusivement tamoulophones. Leur passage de l'examen du Baccalauréat à l'issue de la terminale témoigne de la vivacité de leur bi-/plurilinguisme.

Le Lycée français fonctionne avec la langue française comme langue de scolarisation, depuis le primaire jusqu'à la fin du secondaire. La place des langues enseignées dans le curriculum peut être schématisée de la façon suivante :

Cycle	Classe	Français	Tamoul	LV1	LV2	
Primaire	CP	français	tamoul	anglais		
	CE1					
	CE2					
	CM1					
	CM2					
Secondaire 1 ^{er} degré	6 ^{ème}					
	5 ^{ème}					
	4 ^{ème}					espagnol
	3 ^{ème}					
Brevet						
Secondaire 2 nd degré	2 nd e					
	1 ^{ère}					
	Terminale					
Baccalauréat						

Fig. 31 Les langues dans le curriculum au Lycée français de Pondichéry

On trouve dans ce curriculum une matrice commune à l'ensemble des établissements scolaires appartenant au système éducatif français. L'apprentissage de l'anglais commence dès le primaire, comme c'est le cas actuellement en France pour l'apprentissage d'une première

langue étrangère. L'espagnol, qui est la « langue vivante 2 » (LV2) la plus étudiée dans le système français, est également apprise au Lycée français à partir de la 4^{ème}. On notera d'ailleurs que les appellations « LV1 » et « LV2 » ne sont pas du tout adaptées à la situation des apprenants vivant en Inde pour lesquels l'anglais et l'espagnol ne sont pas une « première » ou une « deuxième » langue après leur(s) langue(s) familiale(s), mais arrivent plutôt au troisième, quatrième ou cinquième rang selon les cas. Il est également intéressant de questionner la présence de la langue espagnole dans un établissement scolaire situé en Inde. Si selon Mallikarjun (2001), l'espagnol est certes enseigné dans quelques établissements indiens, sa présence est loin d'être répandue. La langue espagnole ne remplit aucune fonction particulière dans la société indienne et il n'existe pas véritablement de demande en sa faveur. Sa place dans le curriculum du Lycée français de Pondichéry ne se justifie donc que par le fait qu'une majorité d'élèves poursuive ensuite ses études supérieures en France. Il convient de noter également que le tamoul a lui-même occupé longtemps cette place de « langue vivante 2 » mais qu'il l'a perdue depuis que l'épreuve de tamoul a été supprimée du Baccalauréat en 2003.

A côté de ces similitudes avec le système d'enseignement des langues en France, on trouve au Lycée français de Pondichéry un certain nombre d'éléments spécifiques à l'établissement. Ces spécificités résident dans la mise en place de dispositifs de soutien ou d'excellence visant la réussite des élèves en dépit, ou à la faveur, du contexte sociolinguistique dans lequel ils évoluent. Ces dispositifs sont les suivants :

- Un enseignement du tamoul pour tous d'une durée d'1h par semaine de l'année de CP à celle de CM2. Cet enseignement permet aux élèves de consolider leurs compétences dans ce qui est pour la majorité d'entre eux une langue familiale. Il permet également de familiariser les élèves à l'alphabet, à la lecture et à l'écriture de cette langue.
- Un enseignement renforcé de l'anglais en primaire pour toutes les classes avec 1h30 d'anglais par semaine en CP et CE1, 2h en CE2, 2h d'anglais et 2h de sport en anglais en CM1, 3h d'anglais et 2h de sport en anglais en CM2.
- Un projet EMILE (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère) pour une sélection d'élèves de CM1 et CM2 mis en œuvre à partir de l'année 2009. Ce projet inclut l'enseignement en anglais de 2h de mathématiques, d'1h de sciences, d'1h d'arts visuels et d'1h de sport, auxquelles s'ajoutent 2h

supplémentaires d'anglais¹. Ce renforcement des compétences en anglais opéré par des enseignements de disciplines linguistiques et non linguistiques vise l'excellence d'un groupe d'élèves sélectionnés à l'aide de tests de niveau.

- Un parcours d'adaptation destiné à faciliter l'entrée de certains élèves en difficulté dans le secondaire. Ces classes d'adaptation permettent de suivre en trois années le programme correspondant aux années de 6^{ème} et de 5^{ème}. Elles sont destinées en particulier aux élèves tamoulophones issus des classes de CM2 du Lycée français ayant des difficultés en langue française. Ce parcours comprend notamment un cours d'1h par semaine de français/tamoul. Ce cours comparatif, sur lequel je reviendrai ultérieurement², a pour objectif de renforcer les compétences linguistiques en français par le biais d'une analyse contrastive avec le fonctionnement de la langue tamoule.
- Une section européenne pour certains élèves du collège et du lycée recrutés sur dossier. Les élèves bénéficient d'heures supplémentaires en anglais de la 6^{ème} à la Terminale ainsi que d'un enseignement de disciplines non linguistiques en anglais (sciences de la vie et de la terre, physique/chimie et histoire/géographie). A l'issue de leur scolarité, ils ont la possibilité de passer le Baccalauréat avec la mention « section européenne ». Cette mention leur apporte une certification complémentaire en lien avec les compétences acquises en langue anglaise.
- Une filière scientifique d'excellence créée en 2006 en partenariat avec le Lycée Louis Le Grand de Paris. Cette filière est destinée à un public d'élèves indiens ou d'autres nationalités, anglophones, issus du système éducatif indien et sélectionnés à partir de leurs résultats dans les matières scientifiques à la fin de la classe VIII. Les élèves rejoignent la 3^{ème} du Lycée français en sautant une classe. Ils suivent un programme de français renforcé afin d'obtenir, en trois ans, les compétences suffisantes pour pouvoir passer l'épreuve anticipée de français du Baccalauréat à la fin de la 1^{ère}. Ce cursus se donne pour objectif de valoriser le bilinguisme des

¹ L'enseignement de disciplines dites « non linguistiques » (DNL) dans une langue autre que la langue de scolarisation, entre dans le cadre de l'éducation bi/plurilingue et constitue un courant émergeant de la didactique des langues.

² Cf *infra*, p. 314.

élèves (qui est en réalité un plurilinguisme) avec l'obtention d'un Baccalauréat scientifique français assorti d'une mention européenne¹.

L'ensemble de ces dispositifs permet une bonne prise en compte de l'hétérogénéité de niveau des élèves à la fois dans les disciplines linguistiques et scientifiques. Certains parcours permettent le soutien d'élèves en difficulté tandis que d'autres visent le renforcement et la valorisation des compétences d'élèves en situation de réussite scolaire. Parmi ces derniers, la filière scientifique d'excellence a notamment pour objectif de développer l'attractivité du Lycée français dans un contexte financier difficile lié à une baisse des effectifs d'élèves. En recrutant un public plus large que son public habituel (majoritairement composé d'enfants franco-poudouchériens), le Lycée français doit s'adapter à des élèves ayant des parcours et des biographies langagières diversifiés.

Le Lycée français de Pondichéry constitue donc un modèle à part parmi les établissements scolaires du sud de l'Inde. De son affiliation au système éducatif français découle la place première occupée par le français qui est à la fois langue de scolarisation et objet d'étude du début à la fin de la scolarité. Le Lycée montre toutefois des signes d'adaptation au contexte sociolinguistique de la société dans laquelle il est implanté. L'enseignement généralisé, quoique modeste, du tamoul dans le cycle primaire en est un. Le recours au tamoul pour la remédiation des difficultés en langue française dans les classes d'adaptation marque également un début de prise en compte du plurilinguisme des élèves par l'institution. L'effort fourni par rapport à l'enseignement de l'anglais traduit enfin une volonté institutionnelle de faciliter l'insertion de l'élève dans une société, voire dans un monde, reconnu comme plurilingues.

Cette première exploration de la place des langues dans les curricula m'amène à interroger les méthodes utilisées en classe par les enseignants pour l'enseignement/apprentissage de celles-ci. Je vais présenter maintenant le fonctionnement des cours de langues observés au cours de mes enquêtes.

¹ Certains de ces dispositifs sont présentés sur le site internet du Lycée français, à l'adresse : <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/lyc-francais-pondichery/Bilingue/bilingue.html>

2. Des méthodes traditionnelles qui valorisent une langue « scolaire » coupée des réalités sociales

La classe de langue est un lieu d'interactions dans lequel s'actualise le rapport aux langues. L'enseignant y joue un rôle central puisque c'est sur lui que repose la mise en œuvre de méthodes d'enseignement destinées à permettre l'appropriation de la langue cible par les apprenants. Après une brève présentation des classes de langue observées, je présenterai les méthodes utilisées par les enseignants ainsi que la place et le rôle des différentes langues en présence au sein de ces méthodes.

2.1. L'espace de la classe de langue

La classe de langue constitue une partie importante de mon objet d'étude puisqu'elle est le lieu dans lequel ont été menées mes enquêtes ethnographiques. Les 34 séances observées dans les différents établissements de Chennai et de Poudouchéry m'ont permis de recueillir des données non provoquées sous la forme de prises de notes. A la suite de Cambra Giné qui, dans le cadre de son approche ethnographique de la classe de langue, conçoit la classe comme « *un lieu physique, symbolique et social* », je vais poser le cadre dans lequel se sont déroulées mes observations en mettant en évidence quelques paramètres caractéristiques en termes de temps, d'espace et de groupement d'individus (Cambra Giné, 2003 : 43).

Les cours de langues dispensés dans les établissements scolaires de Chennai, comme ceux du Lycée français de Poudouchéry ou de l'Alliance française de Madras¹ correspondent tous à un apprentissage en contexte institutionnel. Les séances y durent de 40 minutes à une heure selon les établissements. Ces séances sont incluses dans des séquences plus larges procédant d'une unité didactique reposant sur une série d'objectifs et de contenus.

La disposition spatiale des classes nous donne un certain nombre d'informations sur les relations qui unissent les participants (enseignant et apprenants) ainsi que les médiations ou barrières instaurées par les éléments matériels. Ainsi les classes de langues dans les établissements scolaires de Chennai proposent toutes une disposition de type traditionnel avec des tables systématiquement alignées sur différentes rangées, faisant face au tableau et au

¹ Les observations effectuées à l'Alliance française sont mentionnées dans ce texte lorsqu'elles apportent des informations complémentaires sur les méthodes d'enseignement du français, dans le cadre d'une analyse contrastive avec les pratiques observées dans les établissements scolaires de Chennai.

bureau de l'enseignant. Ces classes montrent peu d'originalité dans leur organisation spatiale, ce qui contribue à créer une certaine rigidité dans les relations apprenants-enseignant. Au Lycée français, la disposition semble un peu plus libre puisque les tables des élèves constituent des lignes dont certaines font face au tableau et d'autres lui sont perpendiculaires. Ces différentes lignes ne se rejoignent pas, ce qui aboutit à la formation de groupes d'élèves isolés les uns des autres. En conséquence, certains élèves peuvent visualiser l'ensemble du groupe classe, tandis que d'autres ne voient qu'une partie des élèves. Cette disposition présente tout de même l'avantage de permettre une certaine mobilité qui est parfois mise à profit au cours d'activités de jeux de rôle. En ce qui concerne l'Alliance française, la disposition des tables prend la forme de deux U, l'un englobant le second. Cette disposition convient à des groupes de faible effectif et est propice à l'expression orale. Les élèves peuvent apprécier le groupe d'un regard et la plupart des élèves se font face tout en apercevant le tableau et l'enseignant. De son côté, l'enseignant a la possibilité de se déplacer facilement dans l'espace de la classe.

A ces différentes dispositions correspondent différents styles d'enseignement. Pour Francine Cicurel, la classe est « une instance dialoguée orale, s'appuyant sur des objets scripturaux divers (manuels, documents, écrits au tableau, notes de préparation de cours, etc.) et s'effectuant durant un temps limité et prédéterminé pour atteindre des buts. » (Cicurel, dans Causa, 2002 : IX). Le dialogue qui s'installe est le résultat de discours co-construits auxquels enseignants, apprenants et documents participent. Cet aspect interactionnel peut toutefois varier selon le type de rôles endossés par l'enseignant et les apprenants. Ainsi l'asymétrie des rôles propre à toute situation didactique peut être plus ou moins marquée selon le style d'enseignement en vigueur dans la classe, dans l'établissement ou dans la culture d'apprentissage locale. Cette asymétrie est d'autant plus forte dans les cours de langue que l'enseignant est expert dans une langue qui est non seulement objet d'apprentissage, mais également véhicule de l'apprentissage (Cambra Giné, 2003 : 45).

Les classes observées dans les établissements scolaires de Chennai sont marquées par une asymétrie très forte associée à un enseignement de type magistral. La plupart des enseignants entretiennent avec leurs élèves une relation de type vertical, basée sur l'autorité et une discipline stricte. Ce style d'enseignement ne laisse que peu de place à la parole de l'apprenant, ce qui se traduit par une alternance relativement réduite des tours de parole. Cette tendance dominante connaît toutefois des exceptions puisque certains enseignants parviennent

à mettre en place une relation plus équilibrée en valorisant les interactions avec les apprenants. Parmi eux, certains accordent de l'importance à la création d'une atmosphère détendue dans l'espace classe afin de libérer la parole des élèves. Cependant, d'une manière générale, l'enseignant reste toujours au centre de l'attention. Cette focalisation exclusive sur l'enseignant est favorisée par une disposition des tables qui n'est guère propice à l'interaction entre apprenants. La pratique orale de la langue de la part des apprenants est donc limitée à l'interaction avec l'enseignant. Elle consiste la plupart du temps à répondre aux questions de l'enseignant. Les pratiques observées à L'Alliance française sont généralement plus souples car imprégnées de l'influence d'une méthodologie communicative qui valorise l'activité orale de l'élève. Les apprenants, qui sont des adultes, montrent toutefois peu d'assurance dans leurs prises de parole. Ces comportements peuvent être mis en relation avec une culture d'apprentissage indienne qui valorise l'écoute et le respect accordé à la parole de l'enseignant. La situation au Lycée français de Poudouchéry est en revanche quelque peu différente. Les interactions y sont très nombreuses et les prises de parole des apprenants sont globalement confiantes. La gestion du groupe classe semble se situer à l'intermédiaire des pratiques culturelles indiennes et françaises.

La composition du groupe classe joue également un rôle dans le type d'interaction que peut établir l'enseignant avec ses élèves. Le genre des élèves présent dans la classe dépend du type d'établissement dont il s'agit. Parmi les établissements visités, six établissements scolaires de Chennai ainsi que l'Alliance française et le Lycée français sont mixtes, tandis que l'établissement *MCC* est réservé aux garçons et *Anna Adarsh* réservé aux filles. Lorsque l'établissement est mixte, filles et garçons sont souvent séparés dans l'espace classe sauf au Lycée français et à l'Alliance française. Cette séparation physique des genres se traduit par des regroupements de garçons et de filles par lignes ou par colonnes selon l'espace existant entre les tables. Elle est à l'image de la séparation que l'on peut observer quotidiennement dans certains lieux de l'espace public et notamment dans les transports en commun. Par ailleurs, filles et garçons sont revêtus d'un uniforme dans les établissements de Chennai. Le port d'un uniforme et parfois d'une coiffure réglementaire contribue à l'uniformisation des élèves, ce qui à mon sens, accentue l'asymétrie dans les relations avec le professeur.

Les effectifs des classes observées, ainsi que la répartition des élèves par genre, sont présentés dans le tableau suivant :

Etablissement	Anglais			Tamoul			Hindi			Français		
	M	F	total	M	F	total	M	F	total	M	F	total
MCC	34		34	31		31	17		17	26		26
Lady Andal	18	7	25	3		3	11	5	16	13	18	31
Anna Adarsh		35	35		26	26		40	40		17	17
Asan Memorial	29	6	35	9	1	10	9	3	11	18	6	24
Maharishi	17	15	32				20	16	36	20	16	36
SBOA	30	26	56	32	20	52	29	27	56	25	22	47
Sherwood Hall	20	21	41	10	9	19				10	11	21
Vani Vidyalaya	17	15	32	14	14	28	9	8	17	4	4	8
Lycée français										5	6	11
										8	6	14
Alliance française										2	7	9
										6	12	18

Fig. 32 Effectifs des classes observées et leur répartition genrée

Les classes de langues visitées ont des effectifs globalement élevés, à l'exception des classes du Lycée français (avec 11 et 14 élèves) et de l'Alliance française (avec 9 et 18 élèves). Ces effectifs varient toutefois d'un établissement à l'autre puisque si *Lady Andal* ne compte qu'en moyenne 18 élèves par classe, *SBOA* en revanche en compte 52. On observe des différences significatives selon la langue enseignée. En effet, les établissements scolaires de Chennai comptent en moyenne 36 élèves dans les cours d'anglais, 27 dans les cours d'hindi, 26 dans les cours de français et 23 dans les cours de tamoul. Ces différences peuvent s'expliquer par le caractère obligatoire ou optionnel des différentes langues ainsi que par d'adhésion que celles-ci obtiennent auprès des élèves. Le tamoul semble ainsi être la langue la moins prisée dans le cadre d'un apprentissage institutionnel, malgré sa forte présence dans le milieu social environnant. La répartition des genres dans les classes mixtes montre par ailleurs une présence plus importante de garçons dans les effectifs, sauf à L'Alliance française où les femmes sont majoritaires. Cette particularité peut éventuellement s'expliquer par le nombre important d'enseignants suivant des formations à l'Alliance française, la population enseignante étant majoritairement composée de personnes appartenant au genre féminin.

L'importance des effectifs d'élèves dans les classes de langue pose la question des méthodes pédagogiques utilisées ainsi que de leur adaptation aux grands groupes. Elle met également en évidence un manque de moyens financiers qui va parfois de pair avec certaines difficultés matérielles. J'ai pu ainsi observer des disparités importantes entre les différents établissements en termes de moyens. Tandis que certaines classes bénéficiaient de locaux neufs (*Vani Vidyalaya*), d'autres se tenaient dans des locaux particulièrement vétustes. Certaines salles possédaient des fenêtres avec des vitres cassées ou inexistantes. D'autres

n'avaient pas de porte à l'entrée. Ces conditions inégales peuvent avoir un impact important sur le déroulement du cours. Des nuisances sonores provenant de la rue ou des couloirs de l'établissement perturbent ainsi régulièrement le processus d'apprentissage des élèves. Par ailleurs, le manque de moyens de nombreux établissements a des conséquences sur le matériel mis à disposition de l'enseignant et des élèves. Les classes sont généralement sommairement équipées, ne comptant pas de matériel audio ou audiovisuel permettant de faire entendre la langue cible. Une enseignante d'hindi m'a fait part de ce regret en remarquant que le seul moyen pour ses apprenants d'entendre l'hindi à l'oral en classe était par le biais de sa voix (PH1 : 101-107). Une enseignante de français, pour sa part, s'est plainte de la difficulté à obtenir des documents authentiques en langue française. Elle souhaitait faire écouter la Marseillaise en version orale à ses élèves mais ne savait pas comment l'obtenir ni la diffuser (PF8 : 138-149). Il convient de noter tout de même que certains établissements ne semblent pas rencontrer ce type de difficultés. *Lady Andal* bénéficie par exemple d'un équipement multimédia équivalent voire supérieur à la majorité des établissements occidentaux. Les salles de classes y sont équipées de tableaux interactifs et d'ordinateurs portables. La salle des professeurs elle-même compte plusieurs ordinateurs disposant d'un accès à Internet. Les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) sont alors mises à profit pour soutenir la motivation et l'intérêt des élèves. Cette irruption des nouvelles technologies dans la classe de langue ne vient pour autant pas nécessairement renouveler les contenus, comme l'indique la remarque de cette enseignante d'anglais (PA2 : 125-128) :

PA2 [...] some of the poems I present using PowerPoint and: / some grammar / like grammar gets very boring when it's done on the board so: / I create PowerPoint presentations

L'enseignement de la littérature et de la grammaire reste au centre des préoccupations de cette enseignante et constitue l'essentiel des contenus didactiques en classe de langue, comme nous allons le voir ci-après.

2.2. Des pratiques correspondant à la méthodologie traditionnelle

Au cours de son étude sur l'enseignement du français dans les écoles indiennes, Krishnan indiquait en 1989 que « *la langue [était] enseignée la plupart du temps par la méthode traditionnelle pour développer la capacité de production écrite chez l'étudiant par l'imitation d'un modèle donné* » (Krishnan, 1989 : 9). Qu'en est-il aujourd'hui ? La méthodologie

traditionnelle, également appelée « grammaire-traduction », est-elle toujours la méthodologie dominante pour l'enseignement des langues et du français dans les établissements scolaires indiens ? Les observations menées à Chennai tendent à confirmer cette affirmation. Ma description et mon analyse des méthodes utilisées par les enseignants s'articulera autour des points suivants : la place de l'écrit dans la classe, le recours à la mémorisation, l'enseignement de la grammaire, et la question des manuels.

2.2.1. Priorité à l'écrit

Afin de distinguer les termes « méthode » et « méthodologie » dans ma description des phénomènes observés, je m'appuierai sur les définitions proposées par Christian Puren dans son *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. J'utiliserai ainsi le terme « méthode » pour désigner un « ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés » (Puren, 1988 : 16). Parallèlement, je solliciterai la notion de « méthodologie » pour faire référence à un courant historiquement situé correspondant à :

Un ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement/apprentissage induites.
(Puren, 1988 : 17)

Le terme « méthode » sera donc sollicité à des fins descriptives et analytiques, pour désigner les procédés et techniques effectifs mis en œuvre par les enseignants dans les classes observées. Le terme « méthodologie », en revanche, se verra attribuer une fonction référentielle puisqu'il me permettra de mettre en lien les pratiques observées avec des courants historiques identifiés et conceptualisés par des méthodologues et didacticiens des langues.

La méthodologie historique dite « traditionnelle » évoquée par Krishnan (1989) a été utilisée dans différents endroits du monde depuis les débuts de l'enseignement jusqu'à aujourd'hui. Elle a fait l'objet d'une description en contexte européen par plusieurs didacticiens (citons notamment Puren, 1988 ; Germain, 1993 et Martinez, 1996). Cette méthodologie, qui a dominé les pratiques d'enseignement en Europe jusqu'à la fin du XIX^e siècle, a d'abord été appliquée aux langues mortes (latin classique et grec dans sa variété haute), avant d'être utilisée pour l'enseignement des langues vivantes. Elle a ainsi précédé les

méthodologies directe, active, audio-orale, audio-visuelle et différents courants relevant de l'approche communicative qui se développent depuis les années 1970 (de l'approche notionnelle-fonctionnelle à la perspective actionnelle). L'une des caractéristiques principales de cette méthodologie traditionnelle est la place importante accordée à l'écrit dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Ces pratiques s'appuient en effet sur une approche analytique du texte permettant de faire ressortir les spécificités linguistiques de la langue.

Les différentes observations menées dans les établissements de Chennai témoignent du statut élevé de l'écrit en classe de langue. Le tableau, le manuel ainsi que le cahier de l'élève sont les supports privilégiés pour l'étude de la langue. Le temps accordé au travail sur l'écrit prédomine sur celui accordé à l'oral. Le cas de l'enseignement du tamoul est particulièrement éclairant à ce sujet au regard de la situation de polyglossie dans lequel se trouve cette langue. La variété étudiée en classe est le tamoul littéraire standard, "*literary tamil*", ainsi que l'indique une enseignante de tamoul d'*Asan Memorial* (PT4 : 49). Comme nous l'avons vu précédemment¹, cette variété est principalement utilisée dans sa forme écrite. L'écrit est donc l'objet d'attention principal des cours de tamoul. J'ai ainsi observé à *Lady Andal* une focalisation importante de l'enseignante de tamoul sur l'apprentissage de l'alphabet et celui de la lecture par le biais de textes littéraires. Les activités orales proposées dans le cours de tamoul observé à *MCC* avaient toutes pour support un texte écrit. L'expression orale des élèves consistait à lire à tour de rôle un texte écrit sur leur manuel. La variété oralisée est donc celle du tamoul littéraire standard. Les différentes variétés du tamoul oral formel et non formel sont certes présentes lors des prises de parole spontanées des élèves, mais elles tendent à s'effacer au fur et à mesure de l'apprentissage au profit de la variété littéraire plus prestigieuse et plus normée. Ramamoorthy (2010 : 42), qui a étudié l'apprentissage scolaire des langues dans le Territoire voisin de Poudouchéry, estime que la situation de polyglossie du tamoul différencie l'apprentissage du tamoul de celui des autres langues. Selon lui, "*the acquisition pattern of Tamil language is different in the sense that the form of language acquired in day-to-day living is not taught in the schools*²". Le sociolinguiste indien relève un problème important inhérent à cette situation. Si la focalisation unique faite sur la variété littéraire standard permet aux élèves déjà tamoulophones de diversifier leur répertoire

¹ Cf *infra* p. 195.

² Trad. pers. : « Les modèles d'acquisition de la langue tamoule sont différents dans le sens où la variété acquise dans la vie quotidienne n'est pas enseignée dans les écoles ».

langagier, elle ne répond pas aux besoins les plus urgents des élèves non tamoulophones. Ces derniers, n'ayant pas grandi avec la langue tamoule dans leur milieu familial, n'ont pas la possibilité d'acquérir la variété orale standard dont ils ont besoin pour évoluer au quotidien dans une société majoritairement tamoulophone (Ramamoorthy, 2010 : 44). Pour ces élèves, le choix de la variété étudiée en classe ainsi que le recours à une méthodologie traditionnelle basée sur l'écrit ne permet pas de remplir l'objectif d'intégration par la langue tamoule voulu par les gouvernements du Tamil Nadu et du Territoire de Poudouchéry.

Les apprenants non natifs ne rencontrent pas les mêmes difficultés pour l'apprentissage de l'hindi, de l'anglais ou du français, en raison du moindre écart existant entre les variétés écrite et orale de ces langues. Cependant, les enseignements dans ces langues restent largement centrés sur l'écrit. Même lorsque l'objectif du cours est prétendument communicatif, les activités accordent une place quasi-exclusive à l'écrit. Un cours de français observé à *Sherwood Hall* avait pour objectif l'apprentissage de la rédaction d'une lettre. La méthode utilisée par l'enseignant a consisté à dicter une lettre en anglais aux apprenants et à leur demander de la traduire individuellement en français. La traduction opérée par le biais de l'écrit correspond à un exercice de type systématique, n'engageant à aucun moment l'expérience personnelle de l'élève. L'activité mise en place visait ainsi davantage à un apprentissage des aspects formels de la lettre (avec un apprentissage par cœur des formules de politesse) qu'à une mise en forme de contenus véhiculant du sens.

Les pratiques observées dans les établissements scolaires de Chennai contrastent assez fortement avec celles des enseignants de l'Alliance française qui donnent la priorité à l'oral. L'Alliance française apporte ici un éclairage intéressant au niveau des méthodes puisqu'elle offre des cours dans la même langue et la même ville que les classes de français observées dans les établissements scolaires. Ses cours s'adressent toutefois à un public d'adultes non captifs qui se distingue du public scolaire des établissements *CBSE* et *SBSE* visités. Les méthodes utilisées par les enseignants observés correspondent davantage à l'approche communicative qu'à une méthodologie traditionnelle. Les enseignants utilisent le manuel *Alter Ego*, manuel publié en France qui se situe historiquement dans les débuts de la perspective actionnelle. Les cours donnent lieu à de nombreux échanges entre enseignant et apprenants. L'accent est mis sur la prononciation (« articulez bien, c'est pas clair ») et la correction des exercices se fait majoritairement à l'oral. L'une des enseignantes tente à plusieurs reprises d'éviter le passage par la traduction (« non, non, pourquoi vous traduisez ?

Ne traduisez pas. »). Par ailleurs, les enseignants s'efforcent de distinguer les différents registres de langue associés à l'écrit et à l'oral (« Ca se dit uniquement à l'oral », « dans la langue parlée, catastrophe devient cata »).

L'écart existant entre ces pratiques enseignantes observées à l'Alliance française et celles des établissements scolaires pose question. Quelques pistes de compréhension sont apportées par une personne enseignant à la fois à l'Alliance française et dans deux établissements scolaires de Chennai. Celle-ci indique qu'elle adapte ses pratiques d'enseignement à l'institution dans laquelle elle se trouve. Elle a ainsi davantage recours à l'écrit et à la traduction dans les établissements scolaires en raison des objectifs d'apprentissage qui sont étroitement liés à la passation de l'examen écrit. A l'Alliance française en revanche, l'évaluation étant basée sur la validation de compétences de communication, sa pratique est davantage centrée sur les activités orales. Cette situation révèle le fait que les pratiques d'enseignement sont largement conditionnées par les contraintes de l'institution. Ces contraintes s'actualisent à travers la forme que prend l'évaluation, qui elle-même correspond à des objectifs fixés par l'institution. Or les objectifs de l'Alliance française sont intimement liés aux attentes de leurs clients. Parmi les étudiants de l'Alliance, nombreux sont ceux qui apprennent le français car ils partent prochainement étudier en France. Ceux-ci devront être capables de suivre des cours dans une université ou une grande école française. Un de leurs objectifs sera alors de parvenir à s'insérer dans la société française. C'est une des raisons pour lesquelles l'Alliance française met l'accent sur le développement de compétences de communication orale tandis que les établissements scolaires valorisent des compétences écrites à visée certificative.

2.2.2. Importance de la mémorisation

Le procédé d'apprentissage allant de pair avec la priorité donnée à l'écrit est la mémorisation. Puren identifie le procédé de « *mémorisation / restitution* », consistant en un « *apprentissage par cœur en étude ou à la maison puis [à une] récitation en classe* », comme étant caractéristique de la méthodologie traditionnelle (Puren, 1988 : 29). Ce procédé peut alors s'appliquer aussi bien aux « morceaux choisis » issus de textes littéraires qu'au vocabulaire, aux règles de grammaire et à leurs exemples.

Dans les classes de langues observées en milieu scolaire à Chennai, le seul support pédagogique à la disposition des apprenants est le manuel scolaire. Les enseignants ne

distribuent pas de documents photocopiés. En revanche, il leur arrive fréquemment de dicter leçons, exercices et corrections. Ces leçons et exercices seront souvent ensuite appris par cœur par les élèves ainsi que des textes issus du manuel. Après avoir recopié une liste de mots inscrits au tableau, les élèves du cours de tamoul observé à *Vani Vidyalaya* récitent ces mots pour eux-mêmes en comptant sur leurs doigts. A *Anna Adarsh*, chaque cours de tamoul commence sous la forme d'un rituel. Les apprenants se lèvent et récitent tous ensemble un discours appris par cœur. L'enseignante débute alors son cours sous la forme d'un enseignement magistral. A *MCC* en cours de tamoul, les apprenants répondent tous en chœur aux questions de l'enseignante. L'une des techniques utilisées pour l'apprentissage du tamoul est la mémorisation d'extraits de textes anciens. La mémorisation porte toujours sur la variété la plus formelle présente dans la classe, c'est-à-dire le tamoul littéraire standard.

Les cours de français donnent également lieu à un apprentissage par cœur fréquent, celui-ci pouvant s'opérer dans la langue cible ou la langue de scolarisation. A *MCC*, en cours de français, l'enseignante dicte la leçon suivante :

the imperfect tense expresses an action / as going on in the past //
 formation // *imparfait* stem / plus *imparfait* endings. // to form
imparfait stem / you take the first person plural / that is the *nous*
 form for any verb / both regular and irregular. // then remove the
 subject pronoun / that is *nous* / and the ending *ons* / o n s. //
imparfait endings // *ais* / a i s // *ais* / a i s // *ait* / a i t //
ions / i o n s // *iez* / i e z // *aient* / a i e n t.

La règle de grammaire est formulée en anglais, à l'exception des segments figurant en caractères italiques. Les terminaisons des verbes conjugués à l'imparfait sont elles-mêmes épelées en anglais. Il est intéressant de penser que ce discours, qui sera appris par cœur par la suite, constitue la principale opportunité pour les apprenants de comprendre le fonctionnement du temps de l'imparfait de l'indicatif dans la langue française. La technique utilisée par l'enseignante évoque là encore le cours magistral. Le recours à cette technique va de pair avec une posture autoritaire endossée par l'enseignante. Lorsque celle-ci donne un exercice d'application, le groupe-classe est absolument silencieux. L'enseignante menace rapidement de punir les apprenants qui n'ont pas terminé leur exercice. Lorsqu'elle se déplace auprès des élèves, elle n'hésite pas à frapper sur la tête un élève qui n'a pas commencé l'exercice demandé. Ces actes sont accompagnés d'une forme de dévalorisation de l'apprenant, se traduisant par des énoncés tels que « *that fellow never learns anything* ». Au-

delà de leur caractère anecdotique, ces évènements illustrent les liens qui unissent parfois les techniques et la posture de l'enseignant au sein du paradigme constitué par la méthodologie traditionnelle. Bien que ce type de pratiques ne soit pas généralisable à l'ensemble des classes observées, celles-ci sont suffisamment répandues pour être mentionnées comme faisant partie intégrante des méthodes d'enseignement dans certains établissements scolaires de Chennai.

2.2.3. Une grammaire déductive et explicite

L'enseignement de l'anglais, du tamoul, de l'hindi et du français s'appuie largement sur l'analyse linguistique d'énoncés isolés. Ces analyses portent à la fois sur les dimensions morphologiques et syntaxiques de la langue. Elles font l'objet de leçons dites de « grammaire ». Les cours observés accordent une place particulièrement importante à la grammaire qui est enseignée de façon déductive et explicite.

L'enseignement est déductif car l'enseignant commence en général par donner la règle grammaticale avant de passer à des activités d'application. La règle sur la formation de l'imparfait énoncée précédemment donne lieu à des exercices de transformation d'un temps à un autre. Un cours de français observé à *Anna Adarsh* a pour objectif un travail sur les pronoms. L'enseignante commence par présenter les règles d'utilisation de ceux-ci avant de proposer à la classe : “*So, shall we do a few exercises with the pronouns?*”. Cette question, que l'on peut qualifier de rhétorique car elle laisse une marge d'action très limitée aux apprenants, sert à verbaliser le passage de la théorie à la pratique. Les items proposés dans les exercices sont décontextualisés. L'activité de sélection des pronoms, destinée à remplir les espaces de l'exercice à trous, correspond à une approche techniciste de la langue. La langue est perçue comme un système abstrait, indépendant de situations de communications réelles. La grammaire porte sur la phrase plutôt que sur le texte. Les formes étudiées sont parfois désuètes, inadaptées par rapport au registre courant utilisé par les francophones dans leur quotidien : « peux-tu faire la cuisine ? », « veut-il... ? », *etc.* Les réponses attendues par les enseignants ont un caractère automatique, ce dont témoigne le fait que les élèves répondent fréquemment tous en chœur aux questions posées.

Les enseignants suivent généralement scrupuleusement la progression proposée par le manuel qu'ils utilisent. Dans un même cours, un enseignant de français de *SBOA* introduit simultanément les temps de l'imparfait, du passé-composé et du futur proche. Aucune activité préparatoire n'est proposée aux apprenants pour leur permettre de situer les différentes

temporalités les unes par rapport aux autres. L'enseignant décline au tableau les conjugaisons du verbe « venir » correspondant à ces trois temps. Il propose ensuite aux élèves de réaliser les exercices successifs indiqués dans le manuel qui combinent l'usage de ces trois temps. Cette présentation des savoirs linguistiques semble ne pas tenir compte du rythme d'apprentissage des élèves. Les apprenants se retrouvent ainsi dans une posture passive qui les amène à « ingurgiter » des savoirs qu'ils ne sont pas toujours prêts à accueillir. Ni leurs besoins, ni leurs désirs ne sont pris en compte.

L'approche grammaticale proposée dans les cours de langue observés est toujours explicite. Les cours d'anglais accordent une large place aux pronoms et à la construction syntaxique des propositions coordonnées et subordonnées. S'il ne m'est pas possible de détailler les contenus des cours de tamoul et d'hindi, j'ai pu identifier plusieurs séquences de travail portant sur la grammaire grâce à l'utilisation par l'enseignant de termes anglais issus du métalangage grammatical (par exemple : “*first person*”, “*second person*”, “*plural*”, lors d'un cours de tamoul à *Anna Adarsh*). Le recours au métalangage, dans la langue cible ou la langue de scolarisation, est effectivement très fréquent dans les classes visitées. Cette utilisation régulière du métalangage, entendu comme discours construit autour de la langue, constitue un marqueur important de la méthodologie traditionnelle (Martinez, 1996 : 42).

2.2.4. Les manuels

L'utilisation d'un manuel constitue la base de la pratique pédagogique des enseignants de langue observés. En effet, le manuel est le support didactique central, et souvent exclusif, de la classe. Certains enseignants introduisent dans leurs cours d'autres types de documents, tels que des documents authentiques, mais ils sont relativement rares. L'enseignante d'anglais d'*Anna Adarsh* demande par exemple à ses élèves d'amener des journaux dans la classe, qu'elle exploite ensuite avec eux (PA3 : 43). Lorsqu'ils sont introduits en classe, les documents authentiques ne constituent toutefois qu'un complément au support principal qu'est le manuel. Il est intéressant de noter qu'un enseignant de français expérimenté tel que celui rencontré à *SBOA*, qui possède de très bonnes compétences orales et est à l'aise dans son expression, affirme s'appuyer quotidiennement sur le manuel pour construire et dispenser ses cours (PF6 : 54). On ne peut donc pas imputer l'utilisation quasi-exclusive du manuel en classe à un manque de compétence en langue ou d'expérience professionnelle des enseignants.

A l'exception des manuels de français, les manuels de langue utilisés dans les établissements affiliés au *CBSE* sont publiés par les publications du *NCERT*, et ceux des établissements *SBSE* par le gouvernement du Tamil Nadu. La conception de ces manuels est faite en lien avec les programmes élaborés par les *Boards of Studies*. Un manuel est prévu pour chaque niveau d'apprentissage. Les manuels d'hindi, de tamoul et d'anglais sont rédigés uniquement dans la langue cible. N'étant pas en mesure d'analyser les contenus des manuels de tamoul et d'hindi, je m'appuie sur l'analyse proposée par Ramamoorthy dans le cadre de sa recherche menée sur l'enseignement du tamoul à Poudouchéry en 2010. Selon lui, *“the book published by the government of Pondicherry typically follows the traditional methodology”*¹ (Ramamoorthy, 2010 : 44). Par analogie, on peut supposer que les manuels publiés par le Gouvernement du Tamil Nadu s'appuient eux-aussi sur la méthodologie traditionnelle, ce qui correspondrait aux pratiques d'enseignement observées dans les classes. Les manuels d'anglais, pour leur part, accordent une place importante à la littérature et à la grammaire. Les trois supports utilisés à *SBOA (CBSE)* pour les classes IX et X se répartissent de la façon suivante : un manuel généraliste (*“Main course book”*), un manuel de littérature (*“Literature reader”*) et un cahier d'exercices consacré à la grammaire. Pour les classes supérieures, XI et XII, il n'y a plus que deux supports : un manuel de littérature (appelé *“Functional English”*) et un manuel destiné à travailler les compétences langagières (*“Language skills”*). L'enseignement de la littérature est donc présenté comme apportant une perspective « fonctionnelle » sur la langue (PA7 : 27-33). Le registre d'anglais étudié est le registre littéraire. Les variétés indiennes de l'anglais, orales ou écrites, ne sont pas présentes dans les manuels et ne bénéficient donc pas du prestige associé à l'institution scolaire. Une enseignante d'anglais porte un regard critique sur les manuels qui lui sont imposés par le gouvernement du Tamil Nadu. Elle remet en cause le choix de certains poèmes et de certains textes et souhaiterait disposer de davantage de supports permettant à l'élève de réfléchir « au-delà de la structure » (PA : 23-38). Il y a donc de sa part une remise en cause de la prééminence donnée à la forme au détriment du sens. Elle estime malheureusement qu'elle n'a pas le temps de diversifier les supports en introduisant d'autres documents dans la classe. Il y a donc une pression institutionnelle forte, par le biais des examens régionaux, pour que l'enseignant suive les manuels prescrits, et avec eux, les méthodes de type traditionnel promues par le gouvernement de l'Etat du Tamil Nadu.

¹ Trad. pers. : « Le manuel publié par le gouvernement de Poudouchéry est typique de la méthodologie traditionnelle ».

Il faut ajouter que les manuels ne sont pas actualisés régulièrement. Les programmes évoluent peu et certains manuels peuvent rester en usage pendant de nombreuses années. Les propos suivants d'une enseignante de tamoul traitent de ce problème (PT7 : 48-54) :

ENQ do you have any idea to improve your language class?
PT7 yes. / every time we are using new material / new methods // but the book is a very good one / it's very comfortable
ENQ how old is the book?
PT7 ten years: / they haven't changed. [sur le ton de la plainte] // it's very boring for me // that's why I'm changing my method: // for the second standard / I'm using pictures to teach the students

Cet extrait d'entretien donne à voir la posture paradoxale d'une enseignante qui déclare que l'utilisation de son manuel est « confortable » mais qui s'ennuie d'avoir le même depuis dix ans. Il existe également un fort contraste entre le discours qu'elle porte sur ses pratiques, auxquelles elle attribue des qualificatifs de modernité (*“new material”*, *“new methods”*), et l'âge effectif du manuel qu'elle utilise. La stratégie mise en œuvre par cette enseignante pour remédier à l'aspect routinier du manuel (dont elle ne remet pas en cause la qualité) est le renouvellement de ses méthodes d'enseignement. Elle mentionne par exemple l'utilisation d'images avec les élèves les plus jeunes (en classe II), méthode que je n'ai malheureusement pas pu observer par moi-même. Il semble donc que pour faire face à la vétusté de certains manuels, quelques enseignants tentent de faire évoluer leurs propres méthodes soit en prenant de la distance avec ce manuel, lorsque les modalités d'examen le permettent, soit en modifiant leur utilisation du support.

Il existe également un problème de renouvellement important en ce qui concerne les manuels de français. Madanagobalane et Kichenamourty, ayant mené des recherches au sein des Départements de français des Universités de Madras et Pondichéry, décrivent ainsi la situation de l'enseignement du français dans le système éducatif indien :

Il était normal dans les années 30, où il n'y avait pas suffisamment de manuels sur le marché, d'introduire ceux qui paraissaient alors les plus convenables : Bertenshaw, French Grammar, Dondo, Modern French Course... Mais il paraît absurde qu'on s'en est tenu aux mêmes manuels pour une période de trente ou quarante ans sans aucun souci de changement, du moins jusqu'aux années 70. (Madanagobalane, Kichenamourty¹)

Selon eux, les méthodes ont commencé à changer lorsque la didactique du français a fait l'objet d'un intérêt croissant, vers les années 1970. Certaines universités indiennes ont alors proposé des stages aux enseignants pour les former à l'utilisation de nouveaux manuels. Les méthodes utilisées par l'Alliance française ont également intéressé certains enseignants désireux de faire évoluer leur pratique professionnelle. Mais les deux chercheurs formulent le constat suivant : si les manuels ont parfois changé, ce n'est pas le cas de la pédagogie. Ils mentionnent ainsi le fait que certains manuels tels que *Mauger Rouge*, *Intercodes*, *Le Nouveau Sans Frontières*, etc. ont été utilisés avec un recours à des techniques de traduction.

D'après mes enquêtes, les différents manuels de français utilisés dans les établissements visités sont le *Cours de langue et de civilisation françaises* (dit « Mauger bleu »), *Le français et la vie* (dit « Mauger rouge »), *Modern French Course* (dit « Dando »), *La vie des Français*, *Apprenons le français*, *Entre Jeunes* et *Mantra*. Ces manuels ont été publiés en France ou en Inde et sont utilisés à des niveaux différents selon les établissements. Il ne semble pas y avoir d'homogénéité dans la prescription des manuels. La majorité des établissements utilise *Mantra* dans le 2^{ème} cycle du secondaire (classes XI et XII), mais les manuels utilisés au cours du 1^{er} cycle sont plus variés. Le *Mauger bleu* est utilisé dans la plupart des établissements, généralement dans le 1^{er} cycle, mais il est utilisé dans les classes XI et XII à *Sherwood Hall*. *Entre jeunes* est utilisé dans les établissements affiliés au CBSE dans les classes IX et X. *Dando*, dont la première édition date de 1930, est présent à *Anna Adarsh*, *Lady Andal* et *Vani Vidyalaya*. Si les manuels les plus récents et conçus en Inde (*Mantra* et *Entre jeunes*) sont généralement imposés par les établissements, les enseignants de français puisent fréquemment d'eux-mêmes dans des manuels plus anciens, rédigés en France. Tiphaine Amar, qui a travaillé avec des enseignants du secondaire lors de sa recherche menée à l'Alliance française de Madras, a montré que ceux-ci faisaient souvent appel pour leur pratique aux manuels qui les avaient formés (Amar, 2011 : 17). Les manuels qui font figure de référence dans l'apprentissage du FLE au Tamil Nadu sont donc des ouvrages anciens se référant à la méthodologie traditionnelle (*Dando*), active (*Mauger bleu*) ou audiovisuelle (*Mauger rouge*).

¹ Site internet de l'AITF, disponible sur <http://www.aitf.in/franc.html>

Ils véhiculent des représentations sur la culture qui ne sont plus en adéquation avec les réalités contemporaines des sociétés francophones.

Suite à leur diagnostic sur la vétusté des manuels de français utilisés en Inde, Madanagobalane et Kichenamourty ont eux-mêmes entrepris de publier un nouveau manuel destiné à être utilisé dans les établissements du Tamil Nadu. Ils ont ainsi conçu le manuel *Mantra* en 2003 afin de proposer un support dont les contenus culturels soient en lien avec le quotidien des apprenants. L'initiative donne toutefois lieu à des réactions mitigées de la part des enseignants locaux.

Une enseignante de l'établissement *Anna Adarsh* compare *Mantra* avec le *Mauger bleu* en soulignant leurs différences. Elle estime que le *Mauger bleu* propose une approche grammaticale basée sur la compréhension de la règle, qui peut ensuite être appliquée dans différents exercices. Pour elle, l'inconvénient de *Mantra* est qu'il favorise un apprentissage par cœur des élèves en leur évitant un travail de conceptualisation grammaticale et de transposition qu'elle juge pourtant essentiel (PF3 : 75). Sa critique se fonde donc exclusivement sur l'approche grammaticale et ne prend pas en compte la question des contenus ou de la progression. La réflexion de cette enseignante est à mettre en perspective avec les caractéristiques propres à chacun de ces manuels. *Mauger bleu* est un manuel publié en France à vocation universaliste. Basé sur un compromis entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe, il accorde une place importante à la grammaire et correspond à une conception normative de la langue. *Mantra*, qui a été conçu par des enseignants et des chercheurs du sud de l'Inde, est spécifiquement destiné à un public d'apprenants indiens. Il propose une approche plus implicite de la grammaire et est davantage centré sur la démarche interculturelle, ce qui n'est pas reconnu, ou en tous cas pas mentionné, par l'enseignante.

Une seconde enseignante, professeure de français à *MCC*, va dans le même sens que la première en valorisant le *Mauger bleu* au détriment de *Mantra* (PF1 : 61-73) :

PF1 Mauger bleu is a very good book / très bon / but I don't think the same with Mantra / Mantra is something like an exercise book / xxx / sometimes not even related to the grammar // even today I was doing a translation with eleven standard / the meaning / I cannot deliver the correct meaning when I translate it / because something: xxx / the content in that is not meaningful

ENQ really?

- PF1 yes / really. / I really don't find it / the explanations given are not meaningful
- ENQ ok / so you're not very happy with Mantra?
- PF1 no / I'm not happy with Mantra // Mauger bleu is good / to know a language / and to know about that country / more this book is useful / because you have grammar / civilisation / everything with this

Sa préférence pour le *Mauger bleu* est marquée par la répétition du segment “*very good book*” doublée d’une traduction en français (« très bon »). Ce passage au français, dans une séquence interactionnelle dominée par la langue anglaise, consiste pour l’enseignante à s’assurer de ma compréhension et éventuellement de ma connivence. Les éléments mis en évidence par l’enseignante comme objet de comparaison sont la grammaire (“*not even related to the grammar*”), la possibilité de traduction (“*I cannot deliver the correct meaning when I translate it*”) et ce qu’elle nomme la « civilisation ». Ce qui m’intéresse ici n’est pas de prendre parti pour les contenus de l’un ou l’autre des manuels, mais d’analyser les arguments choisis par l’enseignante. Ceux-ci se rapportent à ses critères formels liés à une conception traditionnelle de l’enseignement. Plus que le choix des manuels, c’est donc leur utilisation qui est à questionner et notamment le recours systématique aux procédés de la méthodologie grammaire-traduction. Les termes choisis par cette enseignante révèlent une attitude quelque peu conservatrice vis-à-vis des méthodes d’enseignement de la langue.

Le succès rencontré par le *Mauger bleu* chez les enseignants peut également s’expliquer par un certain prestige associé au fait d’avoir été rédigé par un Français. Le *Mauger bleu* est en effet un ouvrage datant de 1953 distingué à l’époque par l’Académie française. Cette reconnaissance d’une institution française dotée d’un prestige important à l’étranger contribue à un effet de « sacralisation » du manuel chez certains enseignants. Les propos d’un enseignant de *Sherwood Hall* soulignent cet effet, tout en montrant une prise de distance par rapport à la forme de l’ouvrage (PF7 : 85-93) :

- PF7 je sais que ce livre [il pointe du doigt le Mauger bleu] / est écrit par un Français n’est-ce pas?
- ENQ oui oui / tout à fait.
- PF7 je sais que c’est un bon niveau // mais le problème avec lui / c’est que les étudiants trouvent que c’est un peu: / ils ne le trouvent pas intéressant // à cause de la manière dont sont imprimés les livres
- ENQ la présentation?
- PF7 oui. / c’est ça. / la présentation. // see: / il y a une grande différence entre ce livre et ça [il montre le Mauger bleu et Entre jeunes]

ENQ tout à fait:

PF7 avec les images: / avec les exercices: / c'est plus attractif.

L'enseignant interviewé compare le *Mauger bleu* avec *Entre jeunes*, un manuel d'inspiration communicative conçu par des universitaires indiens et paru en 1995. Il débute sa comparaison par une concession portant sur la qualité du manuel *Mauger bleu*. La répétition de l'expression « je sais que », prenant la forme d'un début d'anaphore, porte à la fois sur la nationalité française de l'auteur (« ce livre est écrit par un Français ») et sur le niveau de l'ouvrage. On peut d'ailleurs s'interroger sur ce qu'est le « niveau » d'un manuel pris indépendamment du public auquel il est destiné. Cette répétition semble impliquer un lien logique entre l'origine de l'auteur et la qualité de son produit. Une fois cette concession faite, l'enseignant cite un autre critère, « la manière dont sont imprimés les livres », que je reformule sous le nom de « présentation ». Il est alors l'un des rares à mentionner le point de vue des apprenants sur les manuels qui leur servent de support d'apprentissage. Ce critère de présentation, et donc l'attractivité du manuel pour les apprenants, lui fait préférer le manuel plus récent et plus imagé. Si, là encore, l'approche méthodologique revendiquée par les auteurs et la progression du manuel ne semblent pas être pris en compte, l'enseignant fait le choix du manuel *Entre jeunes* pour soutenir la motivation de ses élèves.

Ces extraits d'entretiens nous donnent à voir des enseignants peu enclins à remettre en cause la méthodologie traditionnelle dominante. Leur utilisation de manuels récents inspirés de l'approche communicative reste marquée par le recours à la traduction, à la mémorisation et par le peu d'attention porté au développement de compétences orales chez les apprenants. Ces pratiques contrastent quelque peu avec celles des enseignants observés à l'Alliance française¹, qui s'appuient pour leur part sur le manuel *Alter Ego*. Ces derniers ont bénéficié de sessions de formation organisées par l'Alliance française et mettent en œuvre des méthodes davantage axées sur la communication et sur l'activité des apprenants. Leur enseignement du français donne une large place aux contenus culturels associés à la France avec quelques mentions de la francophonie. Ces observations rejoignent le constat de Martinez, pour qui l'approche communicative, méthodologie dominante dans l'aire culturelle du monde occidental, est diffusée dans les autres pays par le biais d'instituts qui mènent une action linguistique initiée depuis l'Occident (Martinez, 1996 : 86). Les Alliances participent à ce

¹ Les manuels de français utilisés au Lycée français ne sont pas abordés dans ce paragraphe car, centrés sur des contenus littéraires, ils ne relèvent pas du domaine de la didactique du français langue étrangère.

mouvement et diffusent cette méthodologie par les formations linguistiques qu'elles proposent. Il importe cependant de poser la question de l'adaptation de ces méthodes d'enseignement au contexte d'accueil. Un transfert méthodologique non raisonné peut parfois entrer en conflit avec les pratiques pédagogiques locales et aller à l'encontre des intérêts de l'apprenant. C'est pourquoi je rejoins Madanagobalane et Kichenamourty qui, tout en réclamant une meilleure accessibilité des avancées récentes de la didactique des langues à tous les enseignants indiens, militent en faveur d'une adaptation de l'enseignement aux réalités contextuelles nationales et régionales¹.

2.3. La langue comme objet et moyen d'apprentissage

L'examen des méthodes utilisées par les enseignants de langue m'amène à interroger la place des langues dans la classe en relation avec les pratiques et représentations de ces derniers. Dans quelle mesure l'enseignant mobilise-t-il son répertoire plurilingue ? Quel est l'espace attribué aux langues familiales des apprenants ? Y a-t-il des restrictions en matière de langue imposées par l'institution scolaire ? J'aborderai tout d'abord la position des enseignants et des institutions vis-à-vis de l'usage des langues parlées par les élèves dans leurs familles. Je présenterai ensuite la place particulière allouée à l'anglais tout au long de la scolarité. Je m'intéresserai enfin au type de variété des langues enseignées, avant d'explorer la question de la culture véhiculée par l'enseignement.

2.3.1. Refus de la (ou des) langue(s) familiale(s) de l'apprenant

La prise en compte des différentes langues présentes dans les classes indiennes amène à complexifier singulièrement une vision occidentale de la situation didactique s'appuyant sur le couple conceptuel « langue maternelle/langue étrangère ». En Occident, cette vision binaire a déjà été remise en cause par Dabène, puis d'autres, qui considèrent que ces deux concepts seuls ne sont plus opératoires pour rendre compte de la diversité des situations d'enseignement/apprentissage (Dabène, 1994 : 39). La configuration sociolinguistique de l'Inde et ses conséquences sur le système éducatif illustrent parfaitement les insuffisances de cette vision simplifiante. Il faut tout d'abord examiner le fait, déjà abordé, que la notion de « langue maternelle » se révèle inadaptée pour la description de situations dans lesquelles les

¹ Site internet de l'AITF, disponible sur : <http://www.aitf.in/franc.html>

individus côtoient fréquemment plusieurs langues au cours de leur petite enfance. On peut ensuite s'interroger sur la pertinence de la notion de « langue étrangère » dans ce contexte. L'anglais est-il une « langue étrangère » pour l'enfant, élevé dans une famille tamoulophone, qui a toujours été scolarisé dans cette langue ? Le tamoul est-il une « langue étrangère » pour ce même enfant qui a choisi le tamoul comme « deuxième langue » à l'école ? De quelles variétés de tamoul s'agit-il dans les deux cas ? L'une des variétés est-elle plus « étrangère » que l'autre ? Ces questions et bien d'autres soulignent la difficulté que l'on peut rencontrer à catégoriser les langues et les variétés sous des étiquettes notionnelles afin de décrire les situations didactiques. J'utilise ici l'appellation de « langue(s) familiale(s) », qui me semble plus globale et moins biaisée que celle de « langue maternelle », pour désigner la ou les langue(s) et variété(s) présente(s) dans l'environnement familial de l'enfant jusqu'à son entrée à l'école.

Ces langues familiales (qui peuvent englober le tamoul et/ou l'hindi, le malayalam, le télougou, l'ourdou, l'anglais, *etc.* chez les élèves scolarisés à Chennai) semblent être mises au ban de l'institution scolaire dans les établissements visités à l'exception de l'anglais. L'usage de l'anglais, langue de scolarisation des huit établissements scolaires visités à Chennai, paraît exclure *a priori* tous les autres.

Le témoignage d'une enseignante d'anglais d'*Asan Memorial* est révélateur des représentations associées à ce phénomène. Celle-ci évoque tout d'abord sa propre scolarisation dans un établissement chrétien au sein duquel tout le monde s'exprimait en anglais. Elle compare alors cette situation passée avec son expérience actuelle à *Asan Memorial*, où les élèves ont tendance à parler tamoul entre eux dans les couloirs et en classe. Elle explique ce fait par une insuffisance de leur niveau d'anglais liée à la présence du tamoul dans leur environnement familial ("*many of them are Tamil medium, from Tamil home, so they are not very versatile [in English]*", PA4 : 34-35). Ce constat n'est pas formulé de manière neutre. L'enseignante adopte au contraire une attitude extrêmement négative envers l'utilisation par ses élèves du tamoul à l'école. Cette attitude transparait dans le choix de ses mots ainsi que dans l'intensité accrue avec laquelle elle formule son propos : "*Here, I have to say : don't speak in Tamil, speak in English ! I have to say...*" (PA4 : 46-47). Les deux occurrences de la proposition "*I have to say*" traduisent l'obligation morale que ressent cette enseignante d'intervenir. L'utilisation du mode impératif vient souligner le caractère prescriptif de son intervention. L'enseignante semble endosser un sentiment de responsabilité

vis-à-vis de la restriction portant sur l'utilisation du tamoul, langue familiale de la majorité des élèves de l'établissement. L'anglais apparaît dans ces propos comme la seule langue légitime dans l'enceinte de l'école et cette enseignante d'anglais se pose comme la garante du respect de cette légitimité.

L'attitude de l'enseignante d'*Asan Memorial* envers l'usage des langues dans le cadre scolaire n'est pas isolée. Elle s'inscrit dans le contexte institutionnel plus large des établissements ayant l'anglais comme langue de scolarisation. Ces établissements, qu'ils soient affiliés au gouvernement central ou régional, prennent fréquemment des décisions visant à restreindre l'usage de certaines langues. Ce type de décision, prise par la direction de l'établissement, constitue une forme de politique linguistique menée à l'échelle des écoles, collèges et lycées implantés sur le territoire. Une enseignante d'hindi nous renseigne sur la politique décidée à *Anna Adarsh* (PH3 : 93-110) :

PH3 after six / we have made compulsory for children to speak in English
 ENQ in the classes:? / outside:?
 PH3 in the class. / outside the class. / with teachers. / with their
 colleagues / with their friends.
 ENQ oh? / with their friends?
 PH3 friends also. // in school premises / they are not allowed to speak
 in Tamil. // because this is a: English medium school
 ENQ is it only for this school or:?
 PH3 all the schools / all English medium schools will be having a rule to
 speak in English only / except their: particular subject
 ENQ so if they speak Tamil: in the corridors?
 PH3 no / they only get scolded / nothing: // but some of the schools /
 they have kept fine / also in Delhi / here I don't know / in Delhi if
 you used to speak Hindi / they have kept fines also / ten rupees: /
 twelve rupees: / they have to give fines when they are talking in
 Hindi / in CBSE schools / they have to converse in English only
 ENQ so it's the same all over India?
 PH3 yes / this thing is the same

En déclarant “*we have made compulsory for children to speak in English*”, l'enseignante s'inclut elle-même dans le processus de décision par l'utilisation du pronom personnel « nous ». Le champ lexical du domaine juridique est largement mobilisé avec des références à l'obligation (“*compulsory*”), à l'interdiction (“*not allowed to*”), à la réglementation (“*a rule*”), mais aussi à la réparation financière (“*fine*”). L'obligation de parler anglais à partir de la classe V va donc de pair avec une interdiction d'utiliser le tamoul. Le tamoul est la seule

langue familiale mentionnée par l'enseignante (à l'exception de l'anglais) en ce qui concerne *Anna Adarsh*, mais elle cite également l'hindi lorsqu'elle évoque les établissements scolaires de Delhi. Cette obligation/interdiction porte à la fois sur l'intérieur de la salle de classe et l'extérieur. Elle est limitée géographiquement aux locaux de l'établissement ("*school premises*"). En revanche, elle n'est pas limitée temporellement et porte donc sur l'ensemble du temps scolaire, incluant les pauses et les récréations. La totalité des relations interpersonnelles de l'élève est régie par cette réglementation qui s'applique à ses contacts avec les enseignants, ses camarades et ses amis. Si le risque encouru à *Anna Adarsh* en cas de désobéissance se limite à des réprimandes, l'enseignante mentionne certaines écoles de Delhi qui demandent le paiement d'une amende. Ce recours à l'amende est mentionné dans les travaux de Haque (2012 : 84) lorsque celui-ci décrit les conditions de scolarisation d'une jeune fille dans un établissement privé en langue anglaise du nord de l'Inde. L'usage oral de l'hindi étant interdit dans cet établissement, les élèves s'exprimant en hindi dans la classe s'exposent au paiement d'une amende de dix roupies (soit environ quinze centimes d'euros).

Comment les enseignants et le personnel de direction en sont-ils arrivés à interdire à l'enfant d'utiliser à l'école les langues qu'il parle dans sa famille ? Cette situation découle vraisemblablement de l'héritage colonial britannique. Elle n'est d'ailleurs pas sans rappeler d'autres situations postcoloniales telles que celle du Sénégal, où l'élève qui parlait une autre langue que le français à l'école était condamné à porter autour du cou un objet stigmatisant (Jeannot, 2005 : 33). Elle rappelle également l'école française du XIX^e siècle guidée par une idéologie monolingue qui dictait l'interdiction et la stigmatisation de l'usage des « patois » en classe. Ce type de situation traduit toujours une inégalité de prestige des langues ou variétés en présence. La raison invoquée par les enseignants ne prend pas en compte cette inégalité puisqu'elle se limite à un argument pédagogique lié à la langue de scolarisation : "*They are not allowed to speak in Tamil, because this is an English medium school*". Il serait intéressant de savoir si la situation inverse se produit dans les établissements dans lesquels le tamoul est langue de scolarisation. Les élèves sont-ils blâmés s'ils utilisent l'anglais dans la cour de récréation ? Il est probable que cela ne soit pas le cas, mais la question mériterait une investigation. Quoi qu'il en soit, cette situation instaure une rupture importante entre le milieu familial et le milieu scolaire. Les murs d'enceinte de l'établissement deviennent les frontières qui séparent deux mondes aux fonctionnements langagiers différents. La hiérarchie instituée par l'institution scolaire entre une langue de scolarisation valorisée et des langues familiales

non légitimes ne manquera pas d'avoir des conséquences sur les représentations des apprenants et sur leur apprentissage des langues.

Un regard sur les situations contrastées de l'Alliance française de Madras et du Lycée français de Pondichéry nous apporte des informations complémentaires sur cette question. L'utilisation des langues locales n'est pas interdite dans les classes observées à l'Alliance française. Si les apprenants ont régulièrement recours à l'anglais pour la traduction, il leur arrive également de parler entre eux en tamoul pour réfléchir à une question posée par l'enseignante. Le recours aux langues familiales ne semble faire l'objet d'aucune restriction. Au Lycée français en revanche, les pratiques sont plus proches de celles observées dans les établissements scolaires de Chennai. Une enseignante de français m'indique qu'à ses débuts, elle autorisait les élèves à s'exprimer en tamoul dans la classe. Elle insiste maintenant pour qu'ils ne parlent plus qu'en français. Le tamoul n'est plus autorisé que pendant un cours mixte de français/tamoul¹. L'intégralité des cours se fait donc en français. L'élucidation du vocabulaire passe par le recours à des synonymes ou des périphrases. Durant l'observation d'une classe de 5^{ème} adaptation, je constate par moi-même qu'une autre enseignante demande une roupie à un élève qui vient de s'exprimer en tamoul. Plus tard, alors que deux élèves se lancent des invectives en tamoul, celle-ci les interrompt en les menaçant : « Attention ! Je récolte l'argent bientôt ». Les interventions des élèves dans leur langue familiale semblent donc se monnayer, à l'image de ce qui se passe dans certains établissements indiens. Le français, qui est à la fois langue de scolarisation et langue de l'ancien colonisateur à Poudouchéry, bénéficie du même traitement privilégié au Lycée français que l'anglais dans les établissements en langue anglaise du reste de l'Inde.

2.3.2. L'anglais, langue de référence et langue « passerelle »

Dans les établissements scolaires visités à Chennai, la seule langue anglaise est utilisée pour remplir la majorité des fonctions scolaires. Les interactions entre enseignants, apprenants et administrateurs se déroulent presque intégralement en anglais. L'anglais est utilisé comme langue d'enseignement pour les disciplines non linguistiques, mais il apparaît également ponctuellement dans les cours consacrés aux disciplines linguistiques autres que l'anglais. Les inscriptions figurant sur le tableau témoignent de la fonction de référence scolaire de cette

¹ Cf *infra*, p. 314.

langue. Des maximes telles que “*Hard work leads to success*”, “*The only way to have a friend is to be one*” trônent en haut du tableau dans des classes d’hindi, de tamoul et de français. Ces phrases correspondent à une forme d’enseignement de la morale à l’école qui s’effectue en complément des enseignements disciplinaires. Les effectifs de la classe (“*No of Presents / No of absents*”) ainsi que l’emploi du temps des élèves (“*1. Science, 2. Maths, 3. Geography*”, etc.) apparaissent également en anglais. Ce qui a trait à l’organisation de la scolarité et de la classe passe par le biais de l’anglais. A titre d’exemple, les élèves interpellent l’enseignante de tamoul à MCC en l’appelant “*miss*”.

L’anglais sert également de « passerelle » dans les disciplines linguistiques entre la langue cible et la (ou les) langue(s) familiale(s) de l’élève. En tant que langue de scolarisation, il constitue le noyau commun des différentes expériences langagières vécues à l’école et en dehors de l’école. Les enseignants de français l’utilisent largement pour faciliter la compréhension des apprenants. Le recours systématique à l’anglais, plutôt qu’aux langues familiales des élèves, peut pourtant s’avérer contre-productif. L’observation d’un cours d’hindi à *Maharishi* révèle la nécessité d’une double élucidation du vocabulaire. L’enseignante utilise en effet de manière régulière la traduction anglaise pour faciliter la compréhension de nouveaux termes en hindi. Il arrive cependant que les équivalents anglais soient eux-mêmes inconnus des apprenants. Dans ce cas, l’enseignante a recours à diverses stratégies d’élucidation du lexique donnant parfois lieu à de longues explications. L’évitement des langues familiales des élèves conduit alors à une perte de temps importante et à une moindre efficacité didactique. Le recours au tamoul, qui est souvent partagé par l’enseignant et la grande majorité des élèves, permettrait d’éviter certaines périphrases laborieuses. Par ailleurs, l’interdiction d’utiliser dans la classe d’autres langues que l’anglais et la langue cible coupe court à toute tentative de comparaison entre les différentes langues et variétés parlées par les élèves. Il semble en réalité que tout soit fait pour occulter la présence même des langues familiales dans le répertoire langagier des élèves. Les enseignants se comportent comme si l’anglais était la seule langue connue de leurs élèves.

L’anglais occupe tellement de place dans l’espace scolaire par rapport aux autres langues que certains enseignants en arrivent à regretter qu’il n’en soit pas de même à l’extérieur de l’école. Cette enseignante d’anglais à *Asan Memorial* critique ainsi le fait que les parents ne parlent pas davantage anglais à la maison (PA4 : 75-91) :

- ENQ do they use English in their everyday life?
- PA4 they are supposed to: / yes // when they are in school. / at home / their parents when they speak / they use their mother tongue // whereas when we were young we spoke English even at home.
- ENQ really?
- PA4 yes. / that's why: / I'm a Malayali / I'm really Malayali // maybe because I studied: xxx / but I can't think of: / in my relations yes I speak in Malayali / but I think also in English // I keep asking my children / they are literally translating from Tamil / they think in Tamil / and they translate: / so that's why:
- ENQ so how do you explain the difference? / why did you:?
- PA4 that's because they were brought up like that / no? // see I teach only eleventh and twelfth. // now I feel when they're young / if they are more exposed to the language: / unfortunately they are not because their parents don't speak / so they are very mother tongue oriented / so they think in their mother tongue / they literally translate into English.

Dans son discours, l'enseignante oppose le comportement de ses élèves et de leurs parents (*"they use their mother tongue"*) avec le comportement de sa famille durant son enfance (*"we spoke English even at home"*), sans que l'on sache précisément à qui ce « nous » fait référence. Elle rappelle par deux fois son identité langagière et ethnique (*"I'm a Malayali"*) avant d'expliquer que, malgré cette identité, elle s'exprime et pense en anglais. Elle concède utiliser le malayalam dans ses relations amicales, ce qui sonne comme un aveu, souligné par le "yes" de l'expression *"in my relations yes I speak in Malayali"*. Mais elle se rattrape aussitôt en utilisant comme argument le fait qu'elle « pense aussi en anglais ». Cet argument est l'occasion pour elle de dénoncer la traduction mentale du tamoul à l'anglais qu'elle suppose opérée par ses élèves. Le constat qu'elle formule au sujet des parents : *"they are very mother tongue oriented"*, sonne comme une critique virulente de l'emploi des langues vernaculaires au sein de la famille.

2.3.3. Enseignement de langues normées

Qu'il s'agisse du tamoul, de l'hindi, de l'anglais ou du français, la langue enseignée en milieu scolaire se caractérise par une forte normativité. Les enseignants accordent par exemple une grande importance à la correction phonétique de la langue dans sa variété standard. La lecture d'un texte en cours d'hindi à *Anna Adarsh* est l'occasion saisie par l'enseignante pour faire un travail sur la prononciation. Tandis que les apprenants lisent à tout de rôle une portion du texte à haute voix, l'enseignante corrige leur prononciation au fur et à

mesure. La correction phonétique ne porte pas ici sur l'expression orale spontanée de l'apprenant mais sur un support littéraire dont je suppose que le registre est formel.

Outre le fait que l'utilisation de la variété standard soit dominante dans la classe, les mentions de l'existence d'autres variétés et de différents registres sont très peu nombreuses. La langue française étudiée en classe est souvent identifiée à sa seule forme écrite. Les pratiques observées à l'Alliance française contrastent sur ce point avec celles des établissements scolaires. Bien que le registre soit majoritairement standard, les enseignants de l'Alliance française abordent explicitement la question de la variation avec leurs apprenants. Certaines expressions familières sont employées, à l'oral et à l'écrit. Une séance portant sur l'analyse d'une photo de la statue du Manneken-Pis à Bruxelles donne l'occasion à l'enseignante de présenter les expressions familières « faire pipi » et « faire caca », qu'elle inscrit dans la colonne du tableau destinée au vocabulaire nouveau. Le registre familier est en revanche très peu abordé dans le milieu scolaire. On peut d'ailleurs supposer qu'il est peu maîtrisé par les enseignants de français qui, pour la plupart ont acquis leurs compétences linguistiques en milieu institutionnel et ne se sont jamais rendus en France. La seule occurrence liée à la pratique orale du français dans les établissements scolaires visités est la mention de l'abréviation « resto » correspondant au mot « restaurant » par un enseignant de *Sherwood Hall*. Au Lycée français, la référence à la norme passe par le renvoi fréquent effectué par les enseignants de français au livre de conjugaison intitulé « *Le Bescherelle* ». En effet, chaque élève du Lycée français a l'obligation de disposer d'un exemplaire de cet ouvrage à la maison. Celui-ci occupe alors une fonction de « garant » de la langue en proposant des listes de verbes conjugués de façon décontextualisée correspondant au « bon usage » du français.

L'enseignement de l'anglais témoigne lui aussi de la présentation d'une langue normée. Cette norme correspond à un registre standard ou littéraire, comme dans le cas du français, mais elle est également liée à une variété géographique donnée : celle utilisée en Grande-Bretagne. Les enseignants d'anglais s'expriment d'ailleurs dans des parlers qui se situent quelque part entre la variété indienne utilisée dans la rue (l'« *inglish*¹ ») et la variété britannique. Pourtant, aucun d'entre eux n'a mentionné en ma présence l'existence de ces différentes variétés. Les différences sont occultées en classe. Les corrections des enseignants

¹ Cf *infra*, p. 206.

font toujours référence aux constructions syntaxiques caractéristiques de la variété britannique. Au cours de mes observations, la seule variante mentionnée par un enseignant est celle de l'anglais américain, lorsqu'elle apparaît dans un exercice issu d'un manuel. La variété indienne ne bénéficie d'aucune reconnaissance de la part des enseignants, et donc de la part de l'institution scolaire.

Dans sa réflexion portant sur la question des variétés géographiques dans l'enseignement de l'anglais, Gibson Ferguson (2006 : 177) estime que la situation particulière de l'anglais dans les anciennes colonies britanniques et sa situation de langue véhiculaire dans le monde devrait faire évoluer le rapport à la norme. Pourtant, le chercheur est quelque peu pessimiste quant à l'enseignement de l'anglais indien qui nécessiterait à la fois une prise de position politique et la codification de cette variété pour la production d'un standard « endonormatif ». Selon lui, la réalisation de ces conditions ne suffirait d'ailleurs probablement pas à remplacer tout à fait le standard britannique par un standard indien dans l'éducation. Il est probable que le prestige associé à la variété britannique résisterait aux tentatives d'interventions *in vitro* et se traduirait par une demande sociale plus importante que celle en faveur de la variété indienne. Ferguson imagine alors l'émergence possible d'une nouvelle hiérarchie, qui verrait l'anglais britannique enseigné dans les écoles privées et l'anglais indien dispensé dans les écoles publiques (Ferguson, 2006 : 171).

Le rapport à la norme ne semble donc pas prêt d'évoluer dans le système éducatif indien, comme d'ailleurs dans la plupart des systèmes éducatifs à travers le monde. Cette exigence normative a pourtant des conséquences négatives réelles sur l'enfant qui se construit dans un environnement où les pratiques langagières sont « cristallisées » autour d'un modèle idéal et irréel. Le sociolinguiste indien Pattanayak dénonçait déjà cet état de fait en 1981 :

Schooling is a major break in the natural acquisition of language where ignorant pedants teach the non-existent logic, identify varieties as incorrect, create a low self-image by branding the home language as non-standard and try to establish their right to teach the correct as the standard¹ (Pattanayak, 1981 : 63)

Derrière le ton volontairement contestataire de cette affirmation, on trouve une véritable remise en cause de l'institution scolaire dans son rapport aux langues. La scolarisation est

¹ Trad. pers. : « La scolarisation constitue une cassure majeure dans l'acquisition naturelle du langage, puisque des pédants ignorants enseignent une logique non-existante, identifient des variétés comme incorrectes, créent une faible estime de soi en qualifiant la langue familiale de non-standard et tentent de faire valoir leur droit d'enseigner ce qui est correct comme standard ».

identifiée comme une « cassure » qui a des conséquences cognitives et psychologiques sur l'individu. L'image de soi est affectée ainsi que la perception globale de ce qui est « correct » et « incorrect ». En imposant de telles normes, l'institution est à l'origine d'un processus de légitimation des connaissances scolaires allant de pair avec une dévalorisation des connaissances et compétences acquises à l'extérieur. Dans le cas des établissements étudiés, ce sont les langues vernaculaires, et en particulier le tamoul dans ses variétés orales formelles et non formelles, mais aussi l'anglais dans sa variété locale, qui subissent dénigrement et négation de la part de l'institution.

Khubchandani dénonce lui aussi le rapport aux langues du système éducatif indien en analysant ses effets sur les pratiques sociolinguistes de la population :

Under the present educational system, the easy-going grassroot multilingualism of the illiterate masses is being replaced by an elegant bilingualism (or trilingualism) with standardization pulls from different directions, e. g., neo-Sanskritic Hindi, Perso-Arabicised Urdu, BBC [British Broadcasting Corporation] or AIR [All India Radio] English, medieval literary Telugu and classicized modern Tamil. The emphasis on distinct normative systems (i.e. standard languages), nurtured in historically and geographically unrelated "traditions" is at variance with the requirement of active bilingualism in a society¹. (Khubchandani, 1981a : 2)

Les conséquences de l'enseignement des langues apparaissent non seulement négatives pour l'individu mais aussi pour la société dans son ensemble. La critique de Khubchandani porte sur plusieurs points : la réduction du plurilinguisme acquis de façon naturelle par l'école en termes de nombre de langues et de variétés, l'artificialité des variétés transmises par l'école, leur rigidité et l'écart qui existe entre ces variétés standards et le vécu quotidien des apprenants. Le milieu scolaire constitue donc un environnement non naturel qui semble incompatible avec la diversité, la flexibilité et l'adaptabilité des usages que l'on peut observer dans le fonctionnement social du plurilinguisme.

Les pratiques linguistiques des apprenants et des enseignants sont-elles pour autant aussi rigides que le laissent imaginer les propos de Khubchandani ? Le cadre méthodologique

¹ Trad. pers. : « Dans le système éducatif actuel, le plurilinguisme fluide de base des masses analphabètes est remplacé par un bilinguisme (ou trilinguisme) élégant avec des dynamiques de standardisation allant dans des directions différentes : un hindi néo-sanskritisé, un ourdou perso-arabisé, un anglais de la BBC [British Broadcasting Corporation] ou de l'AIR [All India Radio], un télougou littéraire médiéval et un tamoul moderne classicisé. L'accent mis sur des systèmes normatifs distincts (les langues standards), nourris de « traditions » sans rapport avec le contexte historique et géographique, est en contradiction avec la nécessité sociale d'un bilinguisme actif ».

traditionnel et normatif de ce système éducatif parvient-il véritablement à faire taire toute expression du plurilinguisme individuel chez les apprenants ?

3. Des pratiques plus souples que ce que laisse envisager le cadre méthodologique

Je me propose d'examiner ici les pratiques langagières des enseignants dans leur conduite de classe ainsi que celles des apprenants au cours de leur participation à la classe. Nous verrons que, en dépit du cadre méthodologique traditionnel dominant, des marges de liberté se dégagent pour les enseignants qui font le choix de méthodes innovantes. Que ce soit à travers ces méthodes innovantes ou des méthodes classiques, nous constaterons que les choix de langues s'écartent parfois de la voie normative tracée par l'institution scolaire. J'évoquerai ensuite quelques contradictions que j'ai pu repérer chez les enseignants entre discours et pratiques. Je m'intéresserai enfin au cas particulier d'un cours de langue « bilingue » pratiqué au Lycée français de Pondichéry.

3.1. Des méthodes parfois innovantes

Au-delà des pratiques traditionnelles qui sont en partie liées à la culture d'enseignement et d'apprentissage indienne, j'ai pu observer dans les classes de Chennai certaines pratiques d'enseignement s'écartant du courant dominant. Le cours d'anglais observé à *SBOA* constitue à ce titre un exemple intéressant. Le cours, d'une durée d'une heure et dispensé à une classe de 56 élèves de niveau IX (soit l'équivalent du niveau 4^{ème} en France), avait pour thème « la mère » et pour support principal le texte d'un poème de R. Tagore traduit du bengali à l'anglais. Le matériel utilisé combinait un matériel de type traditionnel (manuel, cahiers) avec des dispositifs techniques appartenant aux TIC (Technologies de l'Information et de la Communication). L'enseignante disposait en effet d'un ordinateur sur lequel elle avait préparé un diaporama portant sur la vie du poète Tagore. Le diaporama pouvait être projeté sur un écran vidéo par le biais d'un vidéoprojecteur intégré à la salle de classe. Le cours s'est déroulé de la façon suivante :

- Activité 1 : Présentation du thème. L'activité consiste en une discussion informelle entre l'enseignante et les élèves sur la fête des mères et sur la relation des enfants à leur mère. L'enseignante demande aux apprenants de fermer les

yeux et de se remémorer le moment où leur mère les a accompagnés à l'école pour la première fois. Les élèves s'expriment ensuite à l'oral sur ce souvenir.

- Activité 2 : Préparation à la lecture du poème. L'enseignante interroge les apprenants sur l'état de leurs connaissances sur le poète. Elle présente ensuite la vie du poète sous forme de diaporama.
- Activité 3 : Jeu de rôle (préparé dans un cours antérieur) lié aux événements décrits dans le poème. Un groupe d'élèves joue la scène devant le groupe-classe.
- Activité 4 : Explication du poème. Un élève lit le poème apparaissant sur le manuel à haute voix. L'enseignante explique ensuite le poème, strophe par strophe, en collaboration avec les apprenants. Elle note au tableau quelques éléments d'analyse.
- Activité 5 : Exercice. L'enseignante demande aux apprenants d'écrire à leur tour un poème en anglais sur leur mère, en s'appuyant sur le vocabulaire écrit au tableau ("*kind, protective, graceful, helpful, friendly, optimistic, caring, understanding*"). Certains élèves lisent ensuite leur production à l'oral.
- Activité 6 : Chant. Pour clore la séance, l'enseignante présente le texte d'une chanson sur le thème de la mère écrit sur un poster qu'elle affiche au tableau. Elle demande alors aux apprenants de chanter avec elle.

Cette séance a donné lieu à la mobilisation de stratégies didactiques diversifiées incluant : l'introduction des nouvelles technologies, la stimulation de l'activité de l'élève par le jeu de rôle et par un atelier d'écriture, l'appel au vécu personnel de l'élève, la contextualisation du texte littéraire étudié, un équilibre du travail sur les compétences orales et écrites et l'utilisation de la chanson. On perçoit ici une grande prise de distance avec la trame habituelle de la méthodologie traditionnelle. Par l'utilisation de techniques et de procédés diversifiés, cette enseignante a élaboré sa propre méthode qui se caractérise par un éclectisme important (voir Puren, 1994). Elle est parvenue à créer une atmosphère de classe agréable, favorable à la prise de parole par les apprenants. Les nombreuses interactions observées témoignent de l'engagement important des apprenants malgré leur nombre élevé. La diversité des activités permet à chacun de trouver les moyens d'expression qui lui conviennent le mieux (par l'activité corporelle, le chant, la création littéraire, etc.). De plus, le cours est construit autour d'une thématique forte, en lien avec le quotidien de l'apprenant. L'objectif communicatif prime sur l'objectif littéraire. Cette priorité est confirmée par l'enseignante elle-même qui

déclare au cours d'un entretien : "*Normally when we teach, we don't have the book. It's basically discussion*" (PA6 : 41-42).

La portée de cet exemple est toutefois à nuancer. Par manque de moyens, la grande majorité des établissements scolaires ne sont pas équipés d'une technologie qui leur permet un recours aux TIC. On trouve tout de même ici et là, dans les établissements visités, des initiatives disséminées pour faire évoluer la relation enseignant-apprenants. Certains enseignants tentent ainsi de créer un climat d'apprentissage détendu, de mettre en place des méthodes actives, de donner davantage de place à l'oral. La langue est parfois présentée comme un outil avec lequel on peut jouer, transmettre des émotions, réfléchir sur son quotidien, plutôt que de se limiter à être un objet d'apprentissage pour elle-même. J'ai ainsi observé un cours de tamoul, à *SBOA* là encore, dans lequel l'enseignante s'appuyait sur le dessin pour aider ses apprenants à deviner le sens des mots nouveaux. Cette approche inductive de l'élucidation du lexique permettait notamment de soutenir la motivation et la curiosité des apprenants, malgré leur nombre important (52 élèves). Une enseignante de français à *Lady Andal* mentionne également l'utilisation de jeux en classe, le visionnage d'un film et le recours à des craies de couleurs pour le travail sur les textes poétiques. Cette même enseignante demande aux apprenants d'écrire la prononciation des mots français dans une langue familiale afin de faciliter la mémorisation des sons lorsqu'ils travaillent à la maison (PF2 : 150-163).

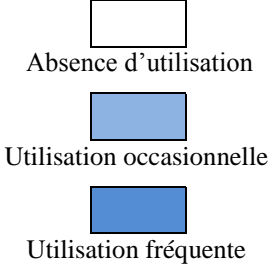
3.2. Des choix de langue pragmatiques selon les situations

Les langues utilisées en classe varient d'un cours à l'autre. Elles dépendent certes de l'enseignant, du groupe en face duquel celui-ci se trouve et des règles établies par l'établissement, mais aussi et surtout de la discipline enseignée. Je vais présenter successivement les choix de langues opérés dans les cours d'anglais, de tamoul, d'hindi et de français des huit établissements scolaires visités à Chennai. Nous verrons que chaque discipline linguistique engendre son propre modèle de fonctionnement que nous tenterons de comprendre en prenant en compte les facteurs sociolinguistiques de l'environnement ainsi que les choix linguistiques effectués au niveau des établissements. Il s'agira de mettre en évidence les grandes tendances et d'examiner les quelques écarts et prises de liberté par rapport à l'usage linguistique dominant.

3.2.1. En cours d'anglais : une langue unique pour toutes les interactions

Les pratiques linguistiques observées dans les cours d'anglais tendent vers l'uniformité. La mesure approximative de la fréquence de prise de parole¹ selon la langue utilisée est présentée dans le tableau suivant :

Etablissement	Langue cible : anglais		Autre langue :	
	Oral	Ecrit	Oral	Ecrit
MCC				
Lady Andal				
Anna Adarsh				
Asan Memorial				
Maharishi				
SBOA				
Sherwood Hall				
Vani Vidyalaya				



Absence d'utilisation

Utilisation occasionnelle

Utilisation fréquente

Fig. 33 Langues utilisées par l'enseignant et les apprenants durant les cours d'anglais

L'anglais est la seule langue parlée et écrite dans l'ensemble des cours d'anglais observés. Les apprenants semblent avoir intériorisé la règle implicite ou explicite, selon les cas, selon laquelle l'anglais est l'unique langue autorisée en classe. L'aisance dans la langue de scolarisation est toutefois variable selon la classe d'âge. Ainsi les jeunes élèves de la classe III observés à *Vani Vidyalaya* montrent moins d'aisance à l'oral que les élèves des classes supérieures. En conséquence, leur parole n'est pas vraiment spontanée et l'apprentissage s'appuie largement sur la répétition des propos de l'enseignante. Pourtant, ces jeunes élèves ne font jamais appel à une langue qui leur serait plus familière. La totalité des échanges a lieu en anglais, ceux ayant trait à l'expérience intime inclus. Lorsqu'une élève interrompt le cours pour informer l'enseignante que l'une de ses dents va tomber, sa démarche s'effectue en langue anglaise. En guise de réponse, l'enseignante utilise elle aussi l'anglais pour envoyer l'enfant aux toilettes. Il y a donc un évitement total des langues autres que la langue de scolarisation. Les enseignants semblent faire totalement abstraction des compétences linguistiques déjà acquises dans d'autres langues.

Les cours d'anglais se caractérisent par des pratiques linguistiques de type monolingue, excluant toute référence à la présence d'autres langues dans le répertoire langagier des

¹ Cf *infra*, p. 52.

locuteurs. Il semble que cette discipline, qui a pour objectif l'apprentissage et l'approfondissement des compétences en langue de scolarisation, concentre à elle-seule la majorité des enjeux normatifs associés à l'institution. Cette orientation strictement monolingue a des conséquences sur le choix des méthodes utilisées par les enseignants. Ceux-ci ne mobilisent visiblement pas de méthodes adaptées à l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde. Les contenus linguistiques et culturels sont enseignés comme si la totalité des apprenants avait acquis la langue de manière naturelle dans leur milieu familial. L'institution et les enseignants qui la représentent semblent faire preuve d'un déni généralisé quant aux réalités sociolinguistiques dans lesquelles l'enfant évolue au quotidien.

3.2.2. En cours de tamoul : des recours ponctuels à l'anglais

Les cours de tamoul donnent lieu à des pratiques linguistiques un peu plus diversifiées. Comme le montre le tableau suivant, la classe de tamoul est un espace dans lequel deux langues circulent, la langue cible et l'anglais :

Etablissement	Langue cible : tamoul		Autre langue : anglais	
	Oral	Écrit	Oral	Écrit
MCC	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Utilisation occasionnelle	Absence d'utilisation
Lady Andal	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Utilisation occasionnelle	Absence d'utilisation
Anna Adarsh	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Utilisation occasionnelle	Absence d'utilisation
Asan Memorial	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Utilisation occasionnelle	Absence d'utilisation
SBOA	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Absence d'utilisation	Absence d'utilisation
Sherwood Hall	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Absence d'utilisation	Absence d'utilisation
Vani Vidyalaya	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Utilisation occasionnelle	Absence d'utilisation

Absence d'utilisation

Utilisation occasionnelle

Utilisation fréquente

Fig. 34 Langues utilisées par l'enseignant et les apprenants durant les cours de tamoul

Le tamoul est la langue principale dans laquelle s'effectuent les prises de parole et l'écrit. Les éléments scripturaux inscrits par l'enseignant au tableau ou par les élèves sur leurs cahiers relèvent d'ailleurs intégralement de la langue tamoule. Les pratiques orales en revanche se caractérisent par une utilisation occasionnelle de l'anglais. L'usage de l'anglais est généralement le fait de l'enseignant. Il se limite en général à des inserts lexicaux ponctuels au sein d'énoncés en tamoul. L'anglais est mobilisé pour désigner des réalités en lien avec le référentiel scolaire¹ : le manuel scolaire ("*textbook*"), les numéros de pages, certaines

¹ Cf *infra*, p. 293.

catégories linguistiques (“*first person*”, “*plural*”). Un certain nombre d’interventions des enseignants pour la régulation des activités de la classe s’effectue également en anglais : des marques d’approbation (“*Ok right*”, “*good*”), des tentatives de gestion des comportements (“*listen*”, “*don’t shout*”). Ces interventions sont toutefois minoritaires et l’essentiel de la gestion de la classe est effectué en tamoul, parfois avec des remarques assez virulentes.

Dans certains établissements, tels que *MCC*, les enseignants de tamoul reçoivent la consigne de ne pas utiliser l’anglais dans leurs cours. Mes observations montrent que si l’usage du tamoul est largement majoritaire, la consigne n’est pourtant pas complètement respectée. Cette situation peut être mise en relation avec les usages sociolinguistiques extérieurs aux structures éducatives. En effet, il est fréquent d’entendre, dans les régions où le tamoul est dominant, des locuteurs de tamoul s’exprimer dans cette langue en ayant recours à des emprunts en anglais. La prise en compte de ce contexte permet de comprendre les utilisations ponctuelles de l’anglais par les enseignants de tamoul en classe. Tandis que l’usage social du tamoul admet le recours à des mots et expressions anglaises liés à certains domaines spécifiques (notamment les sciences et les nouvelles technologies), l’usage scolaire tolère le recours à l’anglais pour des fonctions éducatives particulières telles que la gestion du groupe-classe, l’analyse littéraire ou grammaticale.

Au cours d’un entretien, une enseignante de tamoul à *Lady Andal* reconnaît utiliser l’anglais pour les enseignements qui ont trait à l’explication littéraire (PT2 : 82-93) :

- ENQ ok / so when you teach the grammar / do you teach in Tamil or do you use English sometimes?
- PF2 mostly I want to use Tamil but explanations for the: grammar / not grammar / the prose and poetry / that time I’ll use English
- ENQ for the poetry?
- PF2 for the poetry / and prose. / grammar I’ll use only Tamil
- ENQ ok / why do you use English for the poetry? / because: they:-
- PF2 because they are talking basically / they are learning English only / so they can understand that little Tamil / that time I’ll use little bit English
- ENQ ok / they’ll understand better English when it’s about poetry?
- PF2 yes.

Tandis que ma question porte sur la langue utilisée pour véhiculer les contenus grammaticaux, cette enseignante oriente la conversation sur le médium qu’elle utilise pour enseigner la littérature. Son tour de parole débute par l’expression “*mostly I want to use*

Tamil” qui traduit un acte de volition lié à l’utilisation du tamoul. La conjonction de coordination “*but*” vient ensuite révéler la réalité d’une pratique qui ne correspond pas toujours à la volonté de l’enseignante. L’hésitation qui s’en suit, marquée par l’allongement du “*the*” et la reformulation de l’objet “*grammar, not grammar, the prose and poetry*”, illustre la tentative de la locutrice de délimiter avec précision les conditions de son recours à la langue anglaise. Elle réduit ainsi son usage de l’anglais à l’étude de la prose et de la poésie. L’enseignante justifie cette pratique par le faible niveau de compétence de ses élèves en tamoul (“*they are talking basically*”) et le fait que l’anglais soit la langue des apprentissages. Il me semble voir dans ce discours une vision biaisée du niveau de compétence des apprenants en tamoul lorsque cette enseignante affirme : “*they can understand that little Tamil*”. Il ne faut pas oublier que la plupart des élèves parlent le tamoul quotidiennement en famille ou avec leurs pairs. L’enseignante paraît confondre ici un niveau de langue général et des compétences en termes d’analyse littéraire. Le métalangage propre à l’explication littéraire, qui s’acquiert généralement en milieu scolaire, est effectivement davantage disponible en anglais qu’en tamoul chez ces élèves dont l’anglais est la langue de scolarisation. Du fait de cette confusion, l’enseignante minore le niveau de compétence global de ses élèves dans la langue tamoule, notamment en ce qui concerne les compétences de compréhension et d’expression orale. La scolarisation en langue anglaise amène ainsi cette enseignante à se positionner par rapport au tamoul, langue familiale de la majorité des apprenants et langue dominante de l’environnement social, comme s’il s’agissait d’une langue « étrangère ». On perçoit alors une des contradictions de ce système d’enseignement qui demande à de nombreux apprenants, pour accéder à l’étude de leur propre langue, de recourir à une langue « autre » qui puisse servir de médiation à certains apprentissages.

3.2.3. En cours d’hindi : des alternances fréquentes hindi/anglais

Les cours d’hindi donnent lieu à une configuration plus complexe que ceux de tamoul. Le recours à l’anglais y est comparativement plus fréquent que dans les cours de tamoul et touche à la sphère de l’écrit, comme le montre le tableau suivant :

Etablissement	Langue cible : hindi		Autre langue : anglais		Autre langue : tamoul		Autre langue : malayalam	
	Oral	Ecrit	Oral	Ecrit	Oral	Ecrit	Oral	Ecrit
MCC	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Absence d'utilisation	Absence d'utilisation	Absence d'utilisation	Absence d'utilisation
Lady Andal	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Absence d'utilisation	Absence d'utilisation	Absence d'utilisation	Absence d'utilisation	Absence d'utilisation
Anna Adarsh	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Absence d'utilisation	Absence d'utilisation	Absence d'utilisation	Absence d'utilisation	Absence d'utilisation
Asan Memorial	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Absence d'utilisation	Utilisation occasionnelle	Absence d'utilisation	Utilisation occasionnelle	Absence d'utilisation
Maharishi	Utilisation occasionnelle	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Utilisation occasionnelle	Absence d'utilisation	Absence d'utilisation	Absence d'utilisation	Absence d'utilisation
SBOA	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Utilisation occasionnelle	Absence d'utilisation	Absence d'utilisation	Absence d'utilisation	Absence d'utilisation
Vani Vidyalaya	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Utilisation occasionnelle	Absence d'utilisation	Absence d'utilisation	Absence d'utilisation	Absence d'utilisation	Absence d'utilisation

Fig. 35 Langues utilisées par l'enseignant et les apprenants durant les cours d'hindi

Les classes d'hindi constituent le milieu dans lequel on observe le plus de marques transcodiques. Ces marques, qui concernent l'hindi et l'anglais, relèvent davantage du *code-switching* que du *code-mixing*. En effet, les langues sont utilisées à l'oral en alternance sans que l'une d'entre elles n'adopte le fonctionnement grammatical de l'autre. L'enseignant veille en général à la « grammaticalité » de ses énoncés ainsi que de ceux de ses élèves. L'alternance entre les langues peut toutefois avoir lieu dans un même énoncé ou au cours d'énoncés successifs. Dans le contexte précis des cours d'hindi, il semble que les alternances ne traduisent pas tant l'expression d'une compétence plurilingue que le manque de compétences en hindi des apprenants, producteurs et récepteurs de discours.

Les alternances sont globalement le fait de l'enseignant et des apprenants. Les enseignants ont recours à l'anglais pour faciliter, mais aussi vérifier la compréhension orale et écrite des apprenants (*“what is the meaning of xxx?”*, *“clear, not clear?”*). Une enseignante de *MCC* reformule en anglais les productions des apprenants en hindi lorsqu'elle souhaite apporter une correction. A *Asan Memorial*, l'enseignante fait des commentaires en anglais sur la prononciation de ses apprenants qui lisent un texte à l'oral à tour de rôle. Elle les encourage à adopter une prononciation hindie qu'elle qualifie d'« indienne » : *“read like Indian, not English”*. A *SBOA*, l'enseignante demande aux apprenants de traduire en anglais certains mots pour vérifier leur compréhension. Certaines consignes sont également délivrées en anglais : *“I'll give some other exemples you must do”*. Mais les questions posées aux apprenants portant sur la leçon sont formulées en hindi. Les langues alternent fréquemment dans les discours des enseignants. Parfois les deux codes semblent être utilisés indifféremment. Le passage de l'un à l'autre est généralement spontané et fluide, il est souvent lié au procédé de reformulation caractéristique de la pratique enseignante. Les apprenants alternent eux aussi l'hindi et l'anglais dans les mêmes énoncés. Ils insèrent parfois

un segment d'hindi dans des phrases en anglais et parfois le contraire. Lors d'un cours consacré à la préparation d'un examen, les apprenants utilisent l'anglais pour traiter de la forme de l'examen et l'hindi pour traiter du contenu. Dans ce cas, chaque langue correspond à une fonction distincte. Dans d'autres cas, comme dans la classe de niveau IX (équivalent de la 3^{ème} en France) de *Vani Vidyalaya*, le choix de la langue est initié par l'enseignant. Les apprenants répondent en hindi aux questions posées en hindi et en anglais aux questions posées en anglais. Le niveau avancé de ces élèves leur permet une grande flexibilité qui témoigne de l'émergence d'une compétence bilingue.

Comment expliquer que le recours à l'anglais soit plus fréquent dans les cours d'hindi que dans les cours de tamoul ? Bien que je n'aie pas pu recenser les langues parlées par chacun des apprenants, il semble que les apprenants fréquentant les cours d'hindi soient globalement moins familiers avec cette langue que ne le sont les apprenants de tamoul avec la langue dravidienne. Les classes d'hindi comptent généralement quelques élèves hindiphones, mais aussi des élèves tamoulophones et des locuteurs d'autres langues. L'enseignante d'hindi chargée de la classe XII (équivalent de la Terminale) à *Lady Andal* affirme que, bien que la totalité des élèves suivant son cours soient originaires du nord de l'Inde, peu d'entre eux parlent hindi à la maison. La plupart parlent anglais, et certains ont grandi dans un environnement où circulait le gujarati, le sindhi ou le marathi (PH2 : 43-51). Les enseignants expliquent eux-mêmes leur utilisation de l'anglais par le manque de compétences linguistiques en hindi de leurs apprenants (PH3 : 17). L'enseignante de *Maharishi* justifie le choix de l'anglais par le fait que les langues familiales des apprenants soient diverses (PH5 : 75-90).

Si l'anglais est très présent dans les échanges, les autres langues appartenant aux répertoires langagiers des élèves sont résolument absentes. Une seule exception a pu être observée. Au cours d'un travail sur le lexique à *Asan Memorial*, une enseignante d'hindi a donné la traduction en tamoul d'un mot nouveau. Elle a ensuite demandé à ses élèves locuteurs du malayalam quel était l'équivalent dans leur langue. Cette initiative de l'enseignante constitue l'une des rares références aux langues familiales des élèves et à la diversité linguistique présente dans la classe. Elle se situe à contre-courant des pratiques éducatives dominantes observées et revendiquées par les enseignants. Lorsque j'interroge les enseignants d'hindi au sujet d'une éventuelle utilisation du tamoul dans leur classe, j'obtiens

généralement un refus catégorique. Une enseignante à *MCC* me répond de la façon suivante (PH1 : 67-71) :

ENQ so what language do you use / as a base / to teach Hindi? English right?
 PH1 yes
 ENQ you never use Tamil?
 PH1 NO NO NO / NOT AT ALL / not a word of Tamil.

Ces réponses viennent confirmer les observations faites en classe. La répétition des marques de négation, l'intensité de la parole, ainsi que la gradation des expressions “*no*”, “*not at all*” et “*not a word*” témoignent de la force du rejet exprimé envers la langue tamoule. Le tamoul semble ne pas avoir de droit de cité dans la classe d'hindi. Comment expliquer cette différence de traitement entre l'anglais et le tamoul ? On pense bien sûr à la différence de prestige entre les deux langues dans les lieux éducatifs où l'anglais est langue de scolarisation. L'explication de certains enseignants est pourtant plus pragmatique : le recours privilégié à l'anglais s'expliquerait par une plus grande proximité de la grammaire de l'hindi avec celle de l'anglais. Une enseignante de *SBOA* s'explique en ces termes (PH6 : 60-69) :

ENQ no comparison with Tamil?
 PH6 no.
 ENQ is that your choice / or the instruction is like this:?
 PH6 no: / it's not essential to explain them in Tamil / especially in grammar // Tamil grammar is so: // they have learned already grammar from English:
 ENQ but Hindi grammar / is it close to Tamil:?
 PH6 no no no. / in English it's closer // same xxx / same adjectives / everything // very easy / Hindi letters are very less // so English to Hindi / then Hindi to English / then Hindi to Hindi

Le discours de cette enseignante s'appuie sur trois arguments : la complexité de la grammaire tamoule (suggérée par l'énoncé en suspens “*Tamil grammar is so...*”), la maîtrise par les élèves de la grammaire anglaise et la proximité entre la grammaire hindie et anglaise. Cette proximité est également évoquée par une enseignante de *Vani Vidyalaya* pour justifier l'absence de tamoul en cours d'hindi (PH8 : 93-96). Les arguments utilisés pour justifier le non recours au tamoul reposent ainsi davantage sur des considérations linguistiques que didactiques. Les critères liés au comparatisme portant sur le fonctionnement des systèmes linguistiques priment sur la prise en compte des expériences langagières antérieures de l'apprenant. Ces explications constituent à mon sens une forme de rationalisation des choix de

langues qui, se limitant à des arguments linguistiques, viennent donner raison aux décisions prises au niveau de l'établissement. Il existe ainsi une forme de cohérence entre le refus des langues familiales vernaculaires dans l'enceinte de l'établissement et leur relégation hors des cours d'hindi sous couvert d'arguments liés à la distance linguistique, et peut-être surtout à celle des métalangages grammaticaux.

3.2.4. En cours de français : un recours systématique à l'anglais et quelques rares occurrences de tamoul

Les pratiques langagières observées durant les cours de français donnent lieu à une configuration distincte de celles des situations décrites plus haut. La langue qui domine les usages oraux est l'anglais, tandis que le français est la langue la plus présente à l'écrit. On note également quelques occurrences du tamoul qui, bien que très minoritaires, méritent d'être soulignées. Les résultats des observations sont présentés dans le tableau suivant :

Etablissement	Langue cible : français		Autre langue : anglais		Autre langue : tamoul	
	Oral	Ecrit	Oral	Ecrit	Oral	Ecrit
MCC	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Absence d'utilisation	Absence d'utilisation
Lady Andal	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Absence d'utilisation	Absence d'utilisation
Anna Adarsh	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Absence d'utilisation	Absence d'utilisation	Absence d'utilisation
Asan Memorial	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Absence d'utilisation	Utilisation occasionnelle	Absence d'utilisation
Maharishi	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Absence d'utilisation	Absence d'utilisation
SBOA	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Absence d'utilisation	Absence d'utilisation
Sherwood Hall	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Absence d'utilisation	Utilisation occasionnelle	Absence d'utilisation
Vani Vidyalaya	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Utilisation fréquente	Absence d'utilisation	Absence d'utilisation	Absence d'utilisation

Absence d'utilisation

Utilisation occasionnelle

Utilisation fréquente

Fig. 36 Langues utilisées par l'enseignant et les apprenants durant les cours de français

Parmi les enseignements de langues étudiés, les cours de français sont les seuls cours dans lesquels la langue cible est moins utilisée à l'oral que la langue de scolarisation. Les enseignants s'expriment en effet majoritairement en anglais. Les textes et dialogues étudiés sont systématiquement traduits en anglais. On n'observe en revanche que peu de traduction allant dans le sens de l'anglais au français. Les leçons sont donc davantage orientées vers le développement de compétences de compréhension que vers la production. Les apprenants répondent le plus souvent aux questions ouvertes en anglais. Ils intègrent parfois de courts segments de français dans leurs énoncés en anglais. Leurs demandes et réclamations à

l'enseignant sont également formulées dans la langue de scolarisation (“*Sir, we didn't have time for writing !*”).

Voici les commentaires d'une enseignante de français à *Lady Andal* sur la question de l'usage de l'anglais en classe (PF2 : 106-112) :

ENQ ok / what language do you use as a base / to teach the French grammar?
 PF2 language? / English only. / at school level / because: / I'd like to do some French / but they don't understand / they feel better when I'm explaining in English / that's the main thing // but anyway / we also make them try to speak / speak in French / but they keep laughing / joking / you know they are beginners:

Dans son discours, cette enseignante oppose son envie d'utiliser le français pour transmettre des contenus grammaticaux (“*I'd like to*”) avec le bien-être et le besoin de compréhension de ses apprenants (“*they feel better when*”). Elle mentionne également une forme de gêne présente chez les apprenants lorsque ceux-ci doivent s'exprimer en français. Pour elle, cette gêne s'explique par le faible niveau de compétences des apprenants dans la langue cible. On peut se demander si le degré d'étrangeté de cette langue, de « *xénité* » comme l'appelle Louise Dabène (1994 : 35), lié à son absence dans les pratiques quotidiennes des locuteurs de Chennai, est également à l'origine de cette gêne qui s'exprime par des rires (“*they keep laughind, joking*”).

L'anglais ne permet pas seulement de véhiculer les contenus linguistiques et culturels liés à l'apprentissage, il est également mobilisé pour l'ensemble des opérations ayant trait à la régulation de la vie de la classe. Ainsi, un élève qui arrive en retard dans un cours observé à *Vani Vidyalaya* se tient dans l'entrebâillement de la porte et demande : “*Mam, may I come in?*”. De la même façon, les enseignants ont recours à l'anglais pour rassurer un élève qui se trouve au tableau ou pour le reprendre au sujet de son comportement (“*what is your problem?*”).

Les tentatives de gestion du groupe-classe donnent toutefois lieu à une intervention en tamoul de la part d'une enseignante d'*Asan Memorial*. Les élèves dont il est question appartiennent à une classe de niveau XI (équivalent à la 1^{ère} en France) et il s'agit de leur première année d'apprentissage du français. Le groupe est dissipé et l'intervention de l'enseignante est vive et inopinée. Cette prise de parole en tamoul donne lieu à des échanges

discrets entre les élèves dans la même langue. Il semble que l'acte de l'enseignante ait permis au tamoul de faire « effraction » dans la classe. Le changement de langue ayant été opéré à l'initiative de l'enseignante, les apprenants s'engouffrent dans cette brèche pour échanger eux aussi quelques mots dans cette langue. Le retour à l'anglais de l'enseignante sonne alors comme une forme de « retour à l'ordre » scolaire, remplaçant la langue tamoule dans l'obscurité. Ce bref épisode de rupture par rapport au fonctionnement habituel de la classe peut être compris à la lecture de la transcription des propos d'une enseignante de français à MCC (PF1 : 104-110) :

ENQ you never use any Tamil / or Hindi in your class?
 PF1 no. // other than shouting at them: <rire gêné>
 ENQ ha:?
 PF1 I use it but: / when I'm shouting at them <rire gêné>
 ENQ so that will be in Tamil?
 PF1 usually. / like when they: / like when a boy: / xxx / you tell him
 all those things:

Cette enseignante reconnaît avec franchise mais aussi une certaine gêne qu'elle a recours au tamoul lorsqu'elle « crie après » ses élèves. On s'interroge sur les motivations d'un tel passage au tamoul. L'enseignante utilise-t-elle la langue familiale majoritaire des élèves par souci d'efficacité, ou est-elle poussée par la colère à s'exprimer dans la langue qui lui est la plus familière ? Ces deux raisons entrent certainement en compte. L'hésitation dont fait preuve l'enseignante lorsqu'elle tente de trouver des mots pour décrire ce qui lui pose problème dans le comportement des élèves témoigne peut-être d'une certaine difficulté à gérer ses émotions. On peut ainsi supposer que la colère est une émotion qui pousse parfois les enseignants à passer outre les barrières posées par l'institution. Ces propos illustrent le caractère transgressif que revêt parfois l'usage du tamoul en classe.

Les situations de gestion du groupe-classe ne sont pas les seuls cas de figure dans lesquels le tamoul est utilisé. Il arrive que cette utilisation soit le fait d'un élève, par exemple pour l'expression spontanée d'un sentiment de surprise comme j'ai pu l'observer à *Sherwood Hall*. Il arrive également qu'un enseignant fasse le choix délibéré d'une utilisation raisonnée de cette langue ou de l'hindi à des fins didactiques. L'enseignante de français d'*Anna Adarsh* explique ainsi recourir occasionnellement à ces deux langues pour l'explication grammaticale : « quelquefois, pour expliquer l'adjectif ou les notions qui existent, on utilise même l'hindi ou le tamoul » (PF3 : 168-169). L'emploi du terme « même » souligne l'aspect

inhabituel de cette pratique. Ces langues peuvent être utilisées en classe, mais avec suffisamment de parcimonie pour que leur présence soit mentionnée de manière anecdotique, et à titre de comparaison grammaticale plutôt que comme langue médium d'enseignement. La même enseignante n'autorise d'ailleurs pas ses élèves à s'exprimer eux-mêmes en tamoul : « ils n'ont pas le droit » (PF3 : 179). Pour sa part, l'enseignante d'*Asan Memorial* déclare qu'elle parle parfois tamoul en classe afin de faciliter la compréhension des apprenants (PF4 : 54-57). Cette enseignante ne semble exprimer aucune gêne à parler de son utilisation du tamoul. Son objectif étant que les apprenants comprennent son propos, elle précise que tous comprennent le tamoul, même si la langue n'est pas forcément parlée dans toutes les familles.

On se rend compte finalement que, malgré les consignes et les interdits, certains enseignants font le choix d'utiliser la langue qui leur permettra d'aider au mieux leurs élèves. Cet aperçu des langues parlées dans les différentes disciplines linguistiques donne à voir des situations de communications variées dans lesquelles enseignants et apprenants font des choix de langues qui répondent à différents objectifs. Certaines langues sont ainsi mobilisées par l'enseignant pour placer l'apprenant dans un « bain linguistique », d'autres pour faciliter la compréhension, d'autres encore pour la gestion du groupe-classe. De son côté, l'apprenant peut choisir une langue pour tenter de s'exercer dans la langue cible, pour interpeller l'enseignant au sujet de ses difficultés, ou tout simplement pour se conformer aux attentes du professeur. Les pratiques linguistiques, bien qu'encadrées dans une certaine mesure par l'institution, laissent alors la place à certaines variations inter-individuelles que j'ai tenté de mettre en évidence.

3.3. « Faites ce que je dis, pas ce que je fais » : contradictions didactiques

Les observations faites durant les cours tendent à montrer qu'enseignants et apprenants respectent globalement la règle, plus ou moins explicite selon les cas, qui consiste à éviter d'utiliser toute autre langue que la langue cible et l'anglais. Les élèves sont également tenus de s'exprimer uniquement en anglais durant les temps interstitiels que constituent les pauses, récréations et transferts d'une salle à l'autre. Ils sont régulièrement réprimandés par les enseignants en cas de non-suivi de cette règle. Pourtant le comportement des enseignants révèle parfois d'importantes ambiguïtés dans leur propre rapport aux langues. De nombreux enseignants recourent ainsi à d'autres langues que l'anglais lorsqu'ils se retrouvent entre eux. J'ai pu observer de nombreuses situations dans lesquelles des membres de l'équipe

enseignante échangeaient des propos, voire menaient des conversations entières en langue tamoule. Dans certains établissements, les interactions verbales observées en salle des professeurs se déroulaient intégralement en tamoul.

Il y a dans cette situation une contradiction entre la règle que font respecter les enseignants aux élèves et la permission qu'ils s'accordent d'utiliser d'autres langues que la langue de scolarisation en dehors des cours de langue proprement dits. Ce constat soulève la question de l'exemplarité des enseignants ainsi que celle de la cohérence des règles établies. Comment justifier le fait que les enseignants s'abritent dans la salle des professeurs pour recourir à des pratiques linguistiques dont ils ne souhaitent pas que leurs élèves soient témoins ? Une des explications possibles tient dans le fait que certains enseignants, en particulier de tamoul, ne maîtrisent pas la langue anglaise. Dans ce cas, pourquoi imposer aux élèves une règle que les enseignants ne sont eux-mêmes pas en mesure de respecter ?

Analysons les propos d'une enseignante d'anglais que cette situation interpelle (PA4 : 94-110) :

- PA4 [...] [elle baisse la voix] even the teachers also they use: / many of them speak in Tamil / even in the class: // you know / I'm a colleague / I'm not a corrector / I cannot correct them and say: xxx / so I should be careful / if they speak in front of me in Tamil / I've been forced to answer no? / I feel so terrible: / it's also a big point-
- ENQ because:-
- PA4 because teachers also must be: told that they should speak only in English in the school / see when they are joking with their: // sometimes when I shout at children / they don't understand that I'm xxx / that is when I tell them TAMIL / then it is very clear for them // sometimes the whole point is xxx when we are angry we tell them something / they'll be staring at me / same thing / I know Tamil / because I grew up in Chennai // when I tell them in Tamil / then they feel it
- ENQ so you never talk to them in Malayalam?
- PA4 NEVER.

Le fait que cette enseignante baisse la voix pour évoquer un tel sujet montre que la question est sensible. Celle-ci accuse en effet certains de ses collègues de parler tamoul en dehors et à l'intérieur de la classe. Les termes choisis pour décrire cette situation témoignent de l'embarras dans lequel elle se trouve lorsqu'elle est témoin d'échanges en tamoul ou lorsque

des collègues l'interpellent directement dans cette langue : *"I should be careful"*, *"I've been forced to answer"*, *"I feel so terrible"*. L'utilisation du tamoul est synonyme de danger et crée en elle un sentiment de détresse. Cette enseignante semble en effet prisonnière de la tension qui existe entre ses principes et sa position qui ne l'autorise pas à intervenir (*"I'm not a corrector, I cannot correct them"*). Elle va plus loin encore en regrettant qu'aucune autorité supérieure ne vienne rappeler à l'ordre ses collègues. L'utilisation du verbe modal *"should"* et de l'adverbe *"only"* vient souligner le caractère obligatoire et restrictif de la règle qu'elle formule explicitement : *"they should speak only in English in the school"*. L'enseignante n'utilise cependant pas de la même retenue avec les élèves puisqu'elle mentionne qu'il lui arrive de « crier sur les enfants ». Son comportement crée parfois l'incompréhension de ses collègues qui ne semblent pas remarquer que le tort des élèves est de s'exprimer en tamoul. A travers ses propos, on perçoit que cette enseignante se fait le porte-parole de la normativité auprès de ses collègues, auxquels elle reproche un manque de responsabilité. Le fait que cette enseignante se définisse elle-même comme *"Malayali"* (PA4 : 80) est peut-être une des raisons pour lesquelles elle semble particulièrement sensible à l'utilisation du tamoul, qui n'est pas une langue familiale pour elle.

L'interdiction de l'usage des langues autres que la langue de scolarisation place les enseignants dans une situation délicate. Ils subissent, dans leur cadre de travail, l'exclusion des langues familiales des élèves qui sont aussi les leurs. Si certains semblent s'affranchir allègrement de cette contrainte, d'autres souffrent de cette situation paradoxale. Ils peuvent alors, comme cette enseignante d'anglais, endosser un rôle de « gardien du temple » et s'interdire à eux-mêmes l'usage de leurs propres langues familiales. Le temple en question, voué au culte exclusif de la langue anglaise dans l'éducation, semble ainsi n'être jamais questionné ni remis en question.

3.4. Une pratique originale au Lycée français : le cours français/tamoul

Une des formations proposées par le Lycée français de Pondichéry présente une autre approche de la place des langues dans l'éducation. Si les huit établissements scolaires visités à Chennai font abstraction des langues déjà maîtrisées par les apprenants pour l'apprentissage de la langue de la scolarisation, il existe au Lycée français un dispositif particulier donnant une place aux compétences linguistiques préexistantes. Ce dispositif fait partie de l'éventail de projets mis en place par le Lycée pour répondre aux spécificités sociolinguistiques du

contexte dans lequel l'établissement est implanté¹. Il consiste en un parcours d'adaptation destiné aux élèves tamoulophones ayant des difficultés en français.

Les classes d'adaptation sont une spécificité du Lycée Français de Pondichéry. Elles répondent à un besoin lié à la situation sociolinguistique de ses apprenants. En effet, plus de 70 % des élèves qui entrent en CP à l'école française ne sont pas francophones. Ces classes sont destinées spécifiquement aux élèves ayant le tamoul comme langue familiale². Tous proviennent de la classe de CM2 de l'école française de Pondichéry. Ils ont été admis en classe d'adaptation en raison de leurs difficultés en langue française (en particulier en compréhension et expression écrite) qui entraînent des difficultés plus généralisées dans les autres matières. Les classes d'adaptation permettent de suivre en trois années le programme d'enseignement des années académiques de 6^{ème} et 5^{ème}. Les contenus d'apprentissage sont donc répartis sur trois années au lieu de deux. A ces contenus sont ajoutés des cours de soutien en français, une heure de cours de tamoul et une heure d'un cours spécifique de français/tamoul.

Au sein de ce dispositif, la même équipe pédagogique suit la même classe pendant trois années consécutives (PF92 : 86). Les effectifs des classes sont réduits : il y a 15 élèves par classe en moyenne au lieu de 24 ou 25 élèves dans les classes traditionnelles. Contrairement à ce qui se passe habituellement, les élèves ne changent pas de salle de classe, ce sont les enseignants qui se déplacent. Lors d'une observation de la classe de 5^{ème} adaptation, je constate qu'un effort important est fait pour stimuler l'expression des apprenants. L'enseignante de français propose de nombreuses activités de dramatisation. Les jeux de rôle sont une occasion de mobiliser l'apprenant autour d'activités orales. L'oral est travaillé en priorité pour permettre par effet de miroir une amélioration des compétences écrites. Parmi les contenus abordés, une large place est donnée aux contenus culturels locaux (travail sur un texte du *Ramayana*³, sur la médecine traditionnelle locale, PF92 : 135-156). Les connaissances locales servent alors de point d'appui pour aborder les caractéristiques de la langue et de la culture cible.

¹ Cf *infra*, p. 266.

² En 2009, parmi les deux classes d'adaptation existantes, un seul élève ne parlait pas le tamoul à la maison mais le télougou. Sa famille était originaire de l'Andhra Pradesh (PF92 : 106).

³ Texte épique appartenant à la tradition religieuse de l'hindouisme.

Le cours de français/tamoul présente un intérêt particulier en ce qu'il met en œuvre une pédagogie innovante basée sur la comparaison linguistique des deux codes en présence. La finalité de cet enseignement est de permettre aux apprenants tamoulophones d'acquérir une compétence langagière en langue française qui leur permette de passer des examens scolaires initialement destinés à des natifs francophones. Pour parvenir à cela, la langue familiale est mobilisée comme un « tremplin » pour l'acquisition de la langue de scolarisation (PF92 : 195). Les professeurs de tamoul et de français travaillent ensemble pour expliquer certains points de grammaire qui soulèvent des difficultés particulières chez les élèves. Bien que je n'aie pas pu observer par moi-même un tel cours pour des raisons d'emploi du temps, voici comment l'une des enseignantes de français qui y participe décrit son déroulement (PF9 : 2-15) :

PF9 c'est une heure de français tamoul avec le prof de français et de tamoul:
 ENQ c'est le mardi après-midi:
 PF9 c'est le mardi après-midi. / et: justement on explique les: notions que les élèves n'ont pas pu maîtriser / et surtout ils sont en train de mélanger le français et le tamoul / surtout au niveau de la structure grammaticale / et ça on essaie d'élucider ça en essayant de voir l'emplacement du sujet / du verbe / du complément / et puis même de certains termes: / par exemple je sais pas moi: // un élève va dire / j'attrape de l'eau / au lieu de dire / je remplis ma bouteille / parce que en tamoul on utilise le verbe attraper pour attraper de l'eau dans une bouteille / alors qu'en français c'est je remplis ma bouteille / c'est un exemple: // on essaie de voir un petit peu ce qu'on peut faire: pour:-

Deux enseignants sont présents dans la classe pour assurer le cours conjointement. L'opposition entre les pronoms « ils » et « on » permet de mettre en évidence l'action de remédiation réalisée par les enseignants : « ils sont en train de mélanger le français et le tamoul » et « on essaie d'élucider ça ». Le mélange des langues dont il est question ici est présenté comme résultant d'une confusion mentale. La clarification de cette confusion passe par une démarche d'explicitation du fonctionnement des deux langues dont rend compte le choix des verbes « expliquer » et « élucider ». Le travail comparatif porte à la fois sur la construction syntaxique et sur l'usage de certaines expressions idiomatiques. La démarche des deux enseignants est décrite avec une forme de modestie liée à l'aspect expérimental de leur pratique : « on essaie de voir un petit peu ce qu'on peut faire pour... ». Cette enseignante

semble assumer les tâtonnements inévitables associés à cette démarche menée au plus près du terrain pour répondre aux difficultés concrètes et immédiates des apprenants.

La comparaison entre les deux langues effectuée dans ce cours permet le transfert de compétences linguistiques de l'une à l'autre. Certaines catégories simples relevant du métalangage grammatical (sujet, verbe, complément) sont mobilisées pour la comparaison (PF9 : 56). L'analyse grammaticale contrastive permet de confirmer ou d'infirmer les hypothèses faites consciemment ou inconsciemment par les apprenants sur le fonctionnement de la langue française. Le tamoul, langue familiale des élèves, est ainsi explicitement identifié comme langue de base pour l'apprentissage de la grammaire française. Par ailleurs, les enseignants ne se ferment pas à la possibilité de recourir ponctuellement à l'anglais pour compléter le travail comparatif (PF92 : 203). L'une des enseignantes interrogées synthétise l'objet de leur démarche dans la question suivante : « pourquoi ne pas utiliser tous les atouts pour leur faire acquérir le plus de connaissances possible ? » (PF92 : 212-213). Pour la première fois, les langues présentes dans le répertoire plurilingue des apprenants sont mises à profit pour faciliter l'apprentissage d'une autre langue.

L'expérience menée au sein des classes d'adaptation du Lycée français de Pondichéry est certes d'une portée limitée (elle ne concerne que les élèves en difficulté, ne porte que sur les niveaux de 6^{ème} et 5^{ème} et ne propose qu'une heure de cours « bilingue »), mais elle mérite d'être soulignée. Elle permet de construire un pont entre des apprentissages langagiers qui sont habituellement cloisonnés. Elle vient également remettre en cause le recours exclusif à la langue de scolarisation dans les apprentissages visant l'approfondissement de compétences dans cette langue. Le cours de français/tamoul constitue à ce titre une pratique d'enseignement originale dans le contexte indien comme le contexte français. Il va dans le sens du développement d'une compétence plurilingue qui ne soit « *pas juxtaposante mais intégrative* » et qui laisse leur place aux contacts et alternances de langues (Coste, 2008 : 95). Au cours de ses réflexions sur les relations existant entre éducation plurilingue et langue de scolarisation, Daniel Coste suggère de « *décanoniser" les représentations* » portant sur la langue de scolarisation (Coste, 2008 : 99). C'est une forme de désacralisation de la langue française qui est amorcée dans les classes d'adaptation du Lycée français avec l'acceptation que le fonctionnement de celle-ci puisse être étudié en comparaison avec le tamoul. Le cours de français/tamoul constitue une première étape pour la reconnaissance de la part des instances éducatives de la pluralité des langues présente dans le répertoire des apprenants.

Cette expérience originale ouvre de nouvelles perspectives pour le développement d'une éducation véritablement plurilingue qui se soucie de la construction identitaire de l'apprenant et tente de faciliter ses apprentissages.

CHAPITRE 7

L'enseignant de langue et ses représentations

Après avoir étudié la place des langues dans les curricula et dans la classe, je vais me centrer sur la personne de l'enseignant et examiner son rapport aux langues. L'enseignant de langue travaille avec les langues au quotidien. C'est en partie sur ses compétences linguistiques, socioculturelles et communicatives que repose sa légitimité professionnelle. Mon interrogation touche à l'identité professionnelle de ce sujet et ses représentations sur les langues et le plurilinguisme. Quel parcours peut amener un individu à faire le choix de l'enseignement d'une langue dans la société indienne ? Comment celui-ci perçoit-il la langue qu'il enseigne, la diversité linguistique ? Quel est le positionnement particulier de l'enseignant de français en contexte indien ? Ce chapitre débutera par une première approche de l'enseignant de langue et de son métier. J'aborderai ensuite les attitudes et représentations des enseignants par rapport aux langues et au plurilinguisme. Je me focaliserai ensuite sur les spécificités de l'enseignement et de l'apprentissage du français en m'appuyant sur les discours des premiers acteurs impliqués : les enseignants de français.

1. Portraits d'enseignants des langues tamoule, hindie, anglaise et française

Ce propos introductif consiste à brosser le portrait d'enseignants que j'ai rencontrés au cours de mes enquêtes à Chennai et Poudouchéry. Il me permettra d'approcher la condition d'enseignant de langue dans des institutions scolaires aussi diverses que des établissements indiens affiliés au gouvernement central, au gouvernement du Tamil Nadu, et le Lycée français, affilié au système éducatif français. La présentation du profil de ces enseignants

s'appuiera sur leurs propres mots recueillis au cours d'entretiens semi-directifs. Elle inclut des informations portant sur leur parcours, leur formation et leur vécu professionnel.

1.1. Éléments de biographies langagières et parcours des enseignants interviewés

Les enseignants interrogés forment une population hétérogène en termes de parcours personnels et professionnels. Parmi eux, deux individus seulement sont de genre masculin (tous deux sont enseignants de français). La population enquêtée est donc majoritairement féminine, à l'image de la population enseignante globale du système éducatif indien. Bien que les origines des personnes interrogées ainsi que leur biographie langagière n'aient pas été recensées de façon systématique, les entretiens font ressortir quelques traits saillants de cette population tout en illustrant la diversité des situations particulières.

Les enseignants de tamoul et d'anglais sont généralement issus du Tamil Nadu. Ils ont été formés dans des universités locales qui accordent une large place à l'anglais, en tant que langue d'enseignement au niveau universitaire, et au tamoul, langue officielle de l'Etat régional. Les enseignants d'hindi et de français ont en revanche des parcours qui ont tendance à être plus variés.

Il est fréquent de trouver, parmi les enseignants d'hindi, des personnes originaires du nord de l'Inde ou y ayant passé une partie de leur vie. A titre d'exemple, l'enseignante d'hindi interrogée à *MCC* est née dans l'Etat de Chhattisgarh, où elle vécut durant toute son enfance. Cette origine est fournie comme justification lorsque je lui demande la raison pour laquelle elle a choisi d'enseigner cette langue (PH1 : 5-24) :

ENQ and why did you choose to teach Hindi?
PH1 you see / I'm from North India / I was born and brought up in North
 India-
ENQ yes? / which place?
PH1 it is the state of Chhattisgarh / a place called Bhilai /
ENQ ok.
PH1 ok? // we have a very big iron and steel industry factory there in
 Bhilai / I was born and brought up there / my father was working in
 this Bhilai company / he's retired right now but he's still settled
 there // and after my marriage I came over / because basically I'm
 from Tamil Nadu / the State of Tamil Nadu / so my mother tongue is
 Tamil / but I was born and brought up in North India //

- ENQ so you learned Hindi during your childhood?
- PH1 yes yes / and now since: / like after marriage I knew that I have to come to Tamil Nadu / and it will be better if I do my Hindi / I take of Hindi and I do my post graduation in Hindi / I have a better scope in South India if I go there / there is a DEMAND for Hindi: / because it is a non Hindi state no?
- ENQ exactly / so you could find a job with your Hindi skills?
- PH1 yes

Cette séquence est particulièrement intéressante du point de vue du vécu identitaire de cette personne. Deux énoncés apparemment incompatibles y figurent. L'enseignante affirme d'abord être originaire du nord de l'Inde où elle situe sa naissance et son enfance : *"I'm from North India, I was born and brought up in North India"*. Plus tard, elle explique pourtant sa venue dans le Tamil Nadu par son mariage et le fait qu'elle soit originaire de cet Etat : *"because basically I'm from Tamil Nadu, the State of Tamil Nadu"*. L'utilisation de l'adverbe *"basically"* a son importance pour la résolution de cette contradiction apparente. L'appartenance initiale, à laquelle fait référence cet adverbe, est une appartenance familiale qui est intimement liée au caractère identitaire de la langue familiale (*"my mother tongue is Tamil"*). Bien qu'elle soit née à Bhilai et que sa famille vive encore dans cette ville, cette enseignante considère que ses origines sont associées au Tamil Nadu. Elle savait d'ailleurs dans sa jeunesse qu'elle était destinée à partir vivre dans le sud : *"after marriage, I knew that I have to come to Tamil Nadu"*. On peut donc imaginer qu'elle s'est mariée avec quelqu'un qui avait les mêmes racines qu'elle, et peut-être la même caste, au sein d'une union probablement arrangée par ses parents. Dans ce contexte, le choix d'étudier l'hindi correspondait à un choix stratégique pour son avenir professionnel. Elle savait qu'elle trouverait dans le Tamil Nadu des débouchés pour l'enseignement de cette langue.

Si le mariage peut jouer un rôle dans les choix professionnels des femmes, d'autres paramètres entrent parfois en compte, tels que la mixité dans l'éducation et l'acceptation de celle-ci par la famille. Une enseignante d'hindi à *Lady Andal* a ainsi vu le choix de ses études orienté par ses parents (PH2 : 13-19) :

- ENQ and why did you choose to teach Hindi?
- PH2 // initially I wanted to go for medicine / but since I come from an orthodox family / and my parents are Urdu: / they wanted me to go to a girls college. / medicine is with boys and girls. / that's why I just chose Hindi: for teaching:
- ENQ so you went to a girls school?

PH2 yes / a convent.

Cette personne, née dans le nord de l'Inde, souhaitait suivre des études de médecine. Ses parents l'en ont empêchée pour des raisons liées à des convictions personnelles, probablement religieuses. L'université de médecine étant mixte, ses parents qu'elle qualifie d'« *orthodoxes* » refusaient qu'elle étudie dans des classes mixtes. On peut supposer que l'orthodoxie en question est associée à la religion musulmane, la langue de la famille étant l'ourdou. Cette femme a donc finalement choisi d'intégrer une université réservée aux filles ("*a girls college*"), puis l'Université de Delhi pour y être formée à l'hindi et à l'enseignement.

Tous les enseignants d'hindi ne sont pourtant pas originaires du nord de l'Inde. L'enseignante interrogée à *Maharishi* est née à Madurai, dans le sud du Tamil Nadu, et a pour langue familiale le kannada. Son contact avec la langue hindi est lié au déménagement de sa famille à Nagpur, dans le Maharashtra, où son père a trouvé du travail. Elle a ainsi été scolarisée dans un lycée qui ne proposait pas l'apprentissage du tamoul. Cet établissement fonctionnait avec l'anglais comme langue de scolarisation et l'hindi comme « deuxième langue ». Le retour de cette enseignante dans le Tamil Nadu lui a ensuite permis de mettre à profit ses compétences en hindi pour sa situation professionnelle.

Si les enseignants d'hindi sont ceux qui présentent les parcours les plus originaux, on trouve également quelques situations comparables chez les enseignants de français. Parmi les enseignants de français, peu nombreux sont ceux qui mentionnent un séjour ou une visite en France (quatre sur les dix interrogés). Plusieurs ont été formés localement à Chennai, à l'Université de Madras. Un enseignant de français à *Sherwood Hall* déclare avoir travaillé au Cameroun pendant neuf ans dans l'industrie. Il s'est reconverti dans l'enseignement à son retour en Inde : « *comme je parlais français, j'ai pensé que je pouvais changer mon métier* » (PF7 : 13-14). Son rapport à la langue française est donc intimement lié à cette expérience de vie dans un pays francophone. Ce parcours particulier, il le met en relation avec une forme de destinée qu'il associe à la volonté des dieux (PF7 : 32-37) :

PF7 [...]j'ai commencé d'apprendre la langue française:

ENQ pour pouvoir partir là-bas:

PF7 oui // je crois que: / les dieux voulaient que: <rires> // c'est
comme ça // c'est ça que je vois // jusqu'à quatorze ans / aucune
personne m'avait dit qu'il y avait une langue: / je ne savais pas /
rien / rien. // finalement je suis devenu professeur.

En mettant en évidence la part d'arbitraire, ou de déterminisme, ayant présidé à la construction de son parcours professionnel, cet enseignant souligne le peu de contact que peuvent avoir certains Indiens avec la langue française. Jusqu'à ses quatorze ans, le français était pour lui une langue inconnue dont il ignorait l'existence.

D'autres enseignants de français ont en revanche baigné dans un univers imprégné de langue et de culture française. C'est le cas de l'une des deux enseignantes dont j'ai observé la classe à l'Alliance française de Madras et des deux enseignantes interrogées à Poudouchéry. Toutes trois sont originaires de la ville de Poudouchéry et ont été scolarisées au Lycée français. Le Lycée français constitue donc dans la région un vivier de locuteurs du français potentiellement aptes à devenir à leur tour enseignants et à transmettre la langue et la culture francophone dans des institutions locales. Parmi les deux enseignantes interrogées au Lycée français, l'une a un prénom et un nom de famille francophone, l'autre un prénom francophone et un nom indien. Toutes deux ont suivi une partie de leur cursus universitaire en France. L'une a passé un DEUG d'anglais, tandis que l'autre a tenté le concours du CAPES. Une question posée à la première donne lieu à des informations en lien avec son rapport aux langues française et tamoule (PF9 : 128-147) :

- ENQ et le français est votre langue maternelle?
- PF9 euh: / alors je dirais oui parce que j'ai: // enfin: / oui et non parce que: // mes parents parlaient en tamoul et moi je parlais français avec mes parents et eux me parlaient en français / ma mère me parlait en tamoul et moi je lui parlais en français
- ENQ d'accord:-
- PF9 je lui répondais en français / elle elle ne voulait pas que je perde la langue: / que j'ai le tamoul / c'est comme ça que j'ai appris aussi le tamoul // avec mon père c'était que du français français / mais avec ma mère c'était en tamoul et moi je lui répondais en français
- ENQ d'accord
- PF9 alors donc: // maintenant c'est différent / maintenant avec ma mère je parle beaucoup plus en tamoul / parce que je trouve que / elle a vieilli alors: / donc elle a: / des fois les idées:
- ENQ c'est plus facile pour elle:
- PF9 voilà / elle est plus habituée // et puis les enfants ils parlent français avec elle / et en tamoul / les deux
- ENQ d'accord-
- PF9 parce qu'il faut pas qu'elle oublie aussi le français

Le contenu de cet échange et sa longueur témoignent de l'inadaptation de la question utilisée comme déclencheur (« *le français est votre langue maternelle ?* ») par rapport au vécu de cette enseignante. L'expression « *langue maternelle* » à laquelle j'ai recours dans cet entretien n'est pas opérationnelle pour décrire la situation linguistique du milieu familial de cette enseignante. Celle-ci connaît en effet un bilinguisme précoce français/tamoul au sein duquel chacune des langues est associée à l'un des parents. Cette répartition fonctionnelle des usages a évolué avec le temps : « *maintenant, c'est différent. Maintenant, avec ma mère, je parle beaucoup plus en tamoul* ». On s'aperçoit ainsi que les modalités d'interactions sont évolutives et qu'elles prennent en compte des facteurs tels que les modifications des compétences cognitives de l'interlocuteur en lien avec son âge.

Les enseignants enquêtés montrent donc des parcours divers en lien avec leurs expériences de vie et le milieu sociolinguistique géographique et familial duquel ils sont issus. A ces données de base s'ajoute une formation universitaire destinée à approfondir leurs compétences linguistiques, culturelles ainsi qu'un certain nombre de savoir-faire professionnels.

1.2. Une formation disciplinaire et pédagogique

Le recensement des diplômes obtenus par les enseignants interrogés donne à voir une formation qui inclut généralement : une spécialisation dans la discipline, validée par un diplôme de *Bachelor (BA)* puis de *Master (MA)* voire de *Master of Philosophy (MPhil)* et une formation à la pédagogie, validée par un diplôme de *Bachelor of Education (BEd)*¹. La formation pédagogique est une formation généraliste à l'enseignement qui n'aborde pas la question de la didactique des disciplines. Elle comprend les unités d'enseignement suivantes : histoire, sociologie, psychologie, anglais et une seconde langue variant selon la localisation géographique de l'université (PH3 : 145-157).

Si cette double formation disciplinaire et pédagogique constitue une tendance générale, le degré de qualification des enseignants est toutefois très inégal selon la langue enseignée. Les types de diplômes obtenus par les enseignants du secondaire interrogés à Chennai apparaissent dans le tableau suivant :

¹ Pour l'équivalence avec les formations universitaires françaises, cf *infra*, p. 232.

Discipline	Nb d'ens.	MA	MPhil	BEd	Autres
anglais	6	6	1	6	1 <i>Bachelor</i> en médecine
tamoul	4	4	2	4	
hindi	6	5	0	6	1 <i>Master</i> en informatique 1 <i>Master</i> en commerce
français	8	3	0	2	6 stages à l'Alliance française (diplômes : 1 A1, 1 B1, 1 B2 ¹ , 3 non précisé) 1 brevet des collèges (français) 1 <i>Bachelor</i> en commerce 1 <i>Bachelor</i> en chimie 1 <i>Bachelor</i> en anglais 1 <i>Master</i> en mathématiques 1 <i>MPhil</i> en anglais

Fig. 37 Diplômes obtenus par les enseignants interrogés dans les établissements scolaires de Chennai

La lecture de ce tableau nous apprend que si la totalité des enseignants d'anglais, de tamoul et d'hindi interrogés détient une certification en pédagogie, seuls 2 des 8 enseignants de français possèdent un *Bachelor* en éducation. La formation disciplinaire est également plus importante chez les enseignants d'anglais, de tamoul et d'hindi que chez les enseignants de français. En anglais et en tamoul, tous les enseignants interrogés possèdent un *Master* et parfois un *MPhil*, correspondant à une première formation à la recherche. En hindi, la seule enseignante qui ne possède pas de certification dans sa discipline est une enseignante qui a vécu dans un Etat hindiphone et possède donc des compétences solides dans cette langue. En français en revanche, 5 enseignants sur les 8 interrogés n'ont pas de certification universitaire dans la langue cible. Une formation dans une Alliance française se substitue souvent et s'additionne parfois à un diplôme acquis au sein d'un Département de français à l'Université. L'une des enseignantes a ainsi pour seule certification en français un certificat niveau B1 obtenu à l'Alliance française de Madras en une année d'apprentissage. Un autre fait remarquable est que les enseignants de français sont proportionnellement les plus nombreux à posséder une certification dans un domaine autre que le français (2 diplômés en anglais, 3 diplômés dans des disciplines non linguistiques). Il semble donc que le français soit enseigné par des enseignants qui sont peu formés, et pour lesquels l'enseignement du français ne constituait pas un premier choix professionnel.

¹ Les niveaux mentionnés correspondent à l'échelle de niveaux établie au niveau européen dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR, 2001).

Le faible niveau de formation des enseignants de français est souligné par l'une des personnes interrogées. Une enseignante de français regrette ainsi que de nombreux professeurs se contentent de deux années d'apprentissage du français au lycée, puis de deux années à l'Université, pour ensuite passer un diplôme de l'Alliance française et partir enseigner (PF2 : 174-192). Selon elle, ceux-ci ont un bon niveau à l'oral, grâce aux cours suivis à l'Alliance, mais ils ne disposent d'aucune formation pédagogique. Ils ne savent donc pas préparer un cours, mobiliser différentes stratégies d'enseignement et ont tendance à recourir à la traduction par facilité. Ce manque de formation a alors pour conséquence un déficit d'innovations pédagogiques qui se traduit par la reproduction de méthodes de type traditionnel.

1.3. Le métier d'enseignant de langue : entre enthousiasme et désillusion

A quoi correspond le fait d'être enseignant de langue dans un établissement scolaire privé à Chennai ? Quelles satisfactions les personnes interrogées retirent-elles de leur métier ? Quels rôles jouent les langues dans la perception qu'ont les enseignants de leur métier ?

1.3.1. L'enseignant et son rapport à la langue : une dimension affective importante

Un trait général semble se dégager des entretiens menés avec les enseignants de langue : ils aiment la langue qu'ils enseignent. Cela est vrai pour les quatre langues étudiées. Lorsque je leur demande pourquoi ils ont choisi d'enseigner leur discipline, la majorité des enseignants répondent avec spontanéité qu'ils ont de l'affection pour cette langue. C'est le cas notamment de cette enseignante de tamoul dans l'extrait suivant (PT2 : 33-34) :

ENQ ok. / why did you choose to teach Tamil?
PT2 but I like Tamil. // I studied Tamil / so I like Tamil

Le choix de son métier semble s'imposer comme une évidence. L'étude du tamoul est présenté comme une conséquence logique, soulignée par la conjonction "so", de l'amour de cette enseignante pour la langue. Une enseignante d'hindi à *Anna Adarsh* témoigne également de son amour pour la discipline (PH3 : 113-116) :

ENQ why did you choose to teach Hindi?

PH3 because it's my favorite subject at my school / I LOVE the subject
 VERY MUCH // maybe because one of our very good teacher I got / she
 was the main inspiration for me:

Elle établit un lien entre l'enthousiasme qu'elle a ressenti pour la matière scolaire et la qualité de l'enseignante qui était chargée de l'enseigner. En ce qui concerne une enseignante d'anglais à *Lady Andal*, l'amour de la langue anglaise lui a été transmis par son grand-père ("*my grand-father taught me to love English from the time I was very small*", PA2 : 6-7). Il est intéressant de noter que celle-ci ne dit pas « mon grand-père m'a enseigné l'anglais », mais « *[il] m'a enseigné à aimer l'anglais* ». Ce qui est mis en évidence n'est pas le premier contact avec la langue mais les conditions affectives dans lesquelles ce contact s'est produit. La dimension affective occupe donc une place centrale dans le rapport des enseignants à la langue qu'ils enseignent. Ils mentionnent d'ailleurs fréquemment une « passion » pour la langue.

Pour d'autres, la passion porte davantage sur la relation pédagogique que sur la discipline linguistique en elle-même. Une enseignante d'anglais déclare ainsi (PA3 : 11-14) :

ENQ [...] why did you choose to teach English?
 PA3 it's my PASSION / teaching.
 ENQ so you always wanted to teach: to children:
 PA3 and I didn't mind any level / I didn't mind any level

Cette enseignante affirme avec insistance que le niveau auquel elle enseigne lui importe peu. Son attachement à l'enseignement est de l'ordre de la vocation. Le métier d'enseignant de langue est un métier choisi. La vocation pour l'enseignement peut parfois prendre ses racines dans une certaine tradition familiale. C'est le cas d'un enseignant de français à *SBOA* dont le père, les deux frères et la sœur enseignent tous le français (PF6 : 8-15).

La vocation n'est pourtant pas toujours présente. Il arrive que des personnes deviennent enseignantes de langue à la suite de ce qui semble être un manque d'imagination. L'exemple ci-dessous en témoigne (PA1 13-18) :

ENQ why did you choose to teach English?
 PA1 because: / like you know: / see: / we take: / we do a degree / so I
 took up English. / and you can not do anything with just a degree /
 so I did my B.Ed. // when you take English as a subject when you do a
 B.Ed / then you'll have to automatically settle down teaching in
 English

La réponse de cette enseignante est traversée d'hésitations qui trouvent leur expression dans les nombreuses pauses et allongements qui hachent son discours. L'utilisation des pronoms "we" et "you" lui permet de ne pas s'engager personnellement dans la réponse en généralisant son propos. Le choix de l'adverbe "automatically" renforce le caractère inéluctable de l'enseignement comme aboutissement de son parcours universitaire ("you'll have to automatically settle down teaching in English"). En ayant recours à ces différents procédés, l'enseignante tente de minimiser sa responsabilité dans le parcours qui a été le sien. Son métier semble donc être le résultat d'un non-choix.

Le métier peut ne pas avoir été véritablement choisi, il peut également avoir été choisi en fonction de critères autres que l'amour pour la langue ou pour l'enseignement. Une enseignante de français déclare ainsi « *j'aime le français et j'aime l'enseignement* », avant de préciser : « *après les études, j'ai trouvé ce domaine facile [...], avec la famille* » puis « *j'ai une petite fille et je dois avoir beaucoup de temps pour elle* » (PF3 : 10-28). Le métier d'enseignant lui permet de consacrer du temps à sa famille grâce à des horaires adaptés (elle a cours de 8h le matin à 15h l'après-midi). Elle explique alors que ce domaine professionnel est plus facile que d'autres pour les femmes, particulièrement en Inde (PF3 : 14-15). On peut faire ici un lien avec la culture traditionnelle indienne qui veut que la femme soit la principale personne en charge du soin et de l'éducation des enfants au sein de la famille. Ces informations permettent d'expliquer en partie le nombre important de femmes présentes dans ce métier comparativement aux hommes.

Etre enseignant de langue dans un établissement privé en Inde, c'est donc avoir choisi son métier la plupart du temps et avoir des horaires favorables à une vie de famille. Etre enseignant, c'est aussi avoir un attachement pour la langue cible qui est souvent lié à des expériences d'apprentissage positives. Les conditions d'apprentissage de la langue restent alors une référence marquante pour l'enseignant qui sera souvent amené à comparer ses pratiques avec celles qu'il a connues en tant qu'apprenant. Si la comparaison peut être une source d'inspiration, elle peut également être à l'origine d'une certaine frustration, à l'image de ce qu'exprime cette enseignante de français (PF1 : 21-39) :

PF1 it was from my sixth standard to my tenth standard // my French teacher was VERY good / his name was Pandianpillai // he actually was Mallu / he's Malayali // heu: / we used to enjoy French classes: // this is not like I teach French now / it is like me like a robot

teaching grammar / giving translations / as I do it now // but once my French classes were very interesting-

ENQ ok-

PF1 he used to give us more information about France / like he used to give what France is / because those: / we didn't have all those: / like we didn't have those videos / those new kind of things to show how France is // but the way he explains the lessons / with the same books that we've got / the lesson was very small / but he used to give us how the airports used to be in France / how the boutiques: / how the shops: / everything: / he used to give us the good explanations // we used to enjoy / it would be like nice stories / not only grammar classes / we had more of a presentation of France. // so that interested me a lot // [...] then when I decided of doing my degree / I decided I should do French. / but I really wanted to be like MY French teacher / which I'm not able to do alright:

Le contraste affiché entre les pratiques de son ancien enseignant et les siennes est important. Le choix des termes est révélateur de ce décalage. Tandis que lui « *donne des informations* », « *explique les leçons* », « *donne les bonnes explications* », elle enseigne la grammaire « *comme un robot* » et « *donne les traductions* ». Son apprentissage se caractérisait par un apport culturel important, ce qu'elle ne semble pas être en mesure de faire dans sa propre classe. L'ancien enseignant est une figure d'identification (*"I really wanted to be like my French teacher"*) par rapport à laquelle elle mesure ses compétences professionnelles. Cette représentation idéalisée de la fonction d'enseignant de langue l'amène à porter un regard sévère sur ses propres pratiques (*"which I'm not able to do alright"*).

1.3.2. L'enseignant et sa pratique d'enseignement : une insatisfaction potentielle

Malgré le fait que les enseignants semblent avoir majoritairement choisi leur métier, il est fréquent de noter chez eux des insatisfactions pouvant revêtir différentes formes. Certains enseignants ressentent une insécurité par rapport à leur pratique qui est parfois liée à leur manque de formation ou d'expérience dans le domaine. C'est le cas d'une jeune enseignante de français dont la formation se limite à des cours suivis à l'Alliance française (PF8 : 20-34) :

ENQ how come: / you wanted to become a French teacher?

PF8 I learned French in school before / and: / I thought I: //

ENQ but: / why did you pass / a degree in commerce / and then you: changed:?

- PF8 I thought maybe I'd get a job / with a degree in commerce <rire gêné>
/ and then I got married and: // I have a daughter: // but when I
started looking for a job I was too old for:
- ENQ commerce?
- PF8 commerce / then I thought ok I'll get into teaching / then I did my
nursery school:-
- ENQ so you wanted to teach to small children?
- PF8 yes / I was teaching to small children / for two years / and now /
here.
- ENQ and then you thought: / you could: teach: French
- PF8 I thought I'd try <rire gêné>

A la date de l'entretien, cette enseignante enseigne le français à *Vani Vidyalaya* pour la première année. Les quelques rires qu'elle produit traduisent une gêne qui est très certainement liée à une insécurité qu'elle ressent en tant que jeune enseignante. Elle s'est d'ailleurs fait assister dans l'entretien par une enseignante plus âgée, plus expérimentée dans le métier. Elle a souhaité que l'entretien se fasse en anglais. Certaines de mes questions, peut-être maladroitement ou intrusives, semblent la mettre mal à l'aise et renforcer son insécurité. Pour se protéger, cette enseignante opte pour une posture de modestie marquée par l'emploi du conditionnel : "*I thought I'd try*".

Pour quelques enseignants, une seconde source d'insatisfaction est liée au manque de reconnaissance du métier au sein de l'établissement ou à l'extérieur. Les ressentis divergent alors selon la discipline enseignée et selon l'établissement. A *MCC*, l'enseignante de français déclare hors enregistrement qu'elle ne se sent pas à l'aise au sein de l'équipe enseignante de l'établissement. Il existe tout d'abord une différence d'âge entre elle et les autres enseignants qui sont plus âgés. De plus, elle ne se sent pas respectée en tant qu'enseignante de français. La représentation des enseignants sur la charge de travail de chacun des enseignants de langue diffère selon la discipline. Ainsi, cette enseignante de français estime que ses collègues dévalorisent son activité sous prétexte que les corrections de devoirs et les préparations de cours seraient plus « faciles » pour le français que pour le tamoul¹. Le travail effectué par l'enseignante de français semble donc être déprécié par ses collègues. Les enseignements en langues sont eux-mêmes moins considérés que ceux d'autres disciplines. Une enseignante de mathématique m'explique ainsi que, lorsqu'elle n'arrive pas à terminer son programme, elle

¹ Cette idée est en lien avec la représentation selon laquelle le français est une langue facile, cf *infra*, p. 355.

garde les élèves pendant l'horaire destiné aux cours de langue. Il semble donc y avoir une hiérarchie des disciplines en termes de reconnaissance au sein de cet établissement.

Le français n'est pourtant pas dévalorisé dans tous les établissements. Le témoignage d'une enseignante de *Vani Vidyalaya* va à l'encontre de celui évoqué précédemment (PF8 : 105-112) :

ENQ and: can I ask you / how is it to be a: French teacher? / I mean:-
 PF8' very prestigious
 PF8 <rires>
 ENQ is it prestigious in the school?
 PF8' yes.
 ENQ do you feel it's more prestigious than being a: Tamil teacher for
 example?
 PF8' of course.

Cette enseignante ne semble pas ressentir de déficit de reconnaissance par rapport à la langue enseignée. Au contraire, elle estime que le statut d'enseignant de français est « *prestigieux* ».

Il est intéressant de noter que mon corpus compte davantage de données sur le vécu des enseignants de français que sur celui des autres enseignants. Les enseignants d'anglais, de tamoul et d'hindi ne témoignent pas autant d'insécurité ou d'insatisfaction que les enseignants de français. Ceci peut s'expliquer par le fait que les enseignants de français se sont peut-être davantage confiés à moi en raison de ma nationalité française, recherchant ainsi une forme de complicité ou d'assentiment. Il est possible également que, du fait de leur discipline ou de leur formation, ils soient davantage sujets à ce type d'anxiété ou d'insatisfaction. Le regard que les enseignants portent sur la langue qu'ils enseignent joue à ce titre un rôle important.

2. Attitudes et représentations par rapport aux langues et au plurilinguisme

Des représentations et attitudes par rapport aux langues se font jour dans les discours des enseignants. Ces représentations portent parfois sur la langue qu'ils enseignent, sur les langues parlées par les apprenants, mais aussi sur les pratiques sociolangagières associées au plurilinguisme. Elles comportent à la fois des éléments définitoires, descriptifs et évaluatifs que je vais analyser ci-dessous.

2.1. A chaque langue ses représentations

Les représentations sur les langues seront examinées successivement en commençant par le tamoul, puis l'hindi, et enfin l'anglais¹. Nous verrons que ces représentations pèsent parfois lourdement sur la manière dont les enseignants perçoivent l'enseignement et l'apprentissage des langues en question.

2.1.1. Le tamoul : une langue à la fois proche et difficile

Le tamoul est fréquemment présenté par les enseignants comme la langue de la proximité. Une enseignante d'hindi, qui est elle-même tamoulophone, parle de la langue tamoule en ces termes : *“they know already. In their colony, in their area, everywhere they speak”* (PH6 : 75-76). La gradation utilisée semble indiquer que le tamoul occupe tout l'espace social extérieur à l'école. Le tamoul est la principale langue locale. Cette place privilégiée est renforcée par la reconnaissance en termes de statut accordée par les politiques linguistiques du Tamil Nadu et du Territoire de Poudouchéry. En tant que langue officielle de ces entités politiques, le tamoul est considéré comme une « langue régionale ». Une enseignante de tamoul fait appel à cette appellation pour justifier l'importance d'étudier cette langue : *“it's a regional language no ? They should know it”* (PT6 : 36-37). Le caractère régional de la langue est utilisé comme un argument d'autorité pour soutenir l'opinion selon laquelle son apprentissage est incontournable. L'enseignante d'hindi précédemment citée estime en revanche que l'ancrage local du tamoul incite les élèves à choisir d'autres langues en « deuxième » ou « troisième langue » : *“that's why they want to learn a new language”* (PH6 : 76-77). L'enseignante d'hindi d'Anna Adarsh va dans le même sens en affirmant que les élèves souhaitent étudier l'hindi car ils apprennent déjà le tamoul à la maison : *“that, the mother will teach at home”* (PH3 : 265). Chaque enseignant a donc tendance à interpréter à son avantage l'influence de la situation sociolinguistique sur les choix de langue des élèves.

Le tamoul est perçu comme la langue que la majorité des élèves apprennent à la maison. Si certains enseignants soulignent l'importance de poursuivre l'apprentissage à l'école, d'autres considèrent que cette langue est acquise et que le rôle de l'école est d'apporter d'autres perspectives linguistiques à l'élève. Mais la situation risque d'évoluer avec la récente obligation édictée par l'Etat du Tamil Nadu de rendre l'apprentissage du tamoul obligatoire

¹ Les représentations sur le français sont traitées dans un paragraphe à part, cf *infra*, p. 354.

pour tous¹. Bien que cette règle ne soit pas appliquée uniformément, elle tend à modifier les pratiques dans certains établissements. L'enseignante de tamoul de *Lady Andal* déclare ainsi : “*they have introduced compulsory Tamil from one to third [standard], so all the students have to take only Tamil*” (PT2 : 26-27). L'adoption récente de cette règle par l'établissement n'est toutefois pas commentée outre mesure. Il est difficile de mesurer l'impact de cette évolution curriculaire sur les représentations des enseignants.

Chez ceux qui considèrent que le tamoul n'a pas besoin de faire l'objet d'un apprentissage scolaire car il est déjà présent à la maison, le caractère polyglossique de cette langue semble véritablement nié. Ramamoorthy (2010 : 43) constate pourtant, dans le contexte de Poudouchéry, que la variété de tamoul acquise dans l'environnement social n'est pas la même que la variété qui est enseignée à l'école. Les enseignants de tamoul font eux-mêmes la différence entre la variété qu'ils enseignent et celle qui est présente dans l'usage quotidien. Lorsque j'interroge une enseignante de *Lady Andal* à ce sujet, son positionnement est clair (PT2 : 71-81) :

ENQ so / can you tell me the difference between spoken Tamil and written Tamil:
 PT2 yes. / TOTALLY different:
 ENQ totally different?
 PT2 it is colloquial and literary // colloquial Tamil is spoken language / literary Tamil is written // we are writing with grammar / but spoken Tamil is different
 ENQ so what you teach in the class is: that one? -
 PT2 yes
 ENQ literary language? -
 PT2 yes. / colloquial means: daily they speak

A la distinction que je suggère entre « tamoul oral » (“*spoken Tamil*”) et « tamoul écrit » (“*written tamil*”), l'enseignante oppose les catégories “*colloquial*” et “*literary*” utilisées par les sociolinguistes spécialistes de la langue tamoule². Son discours révèle donc une analyse précise de la situation de type diglossique dans laquelle se trouve le tamoul. Elle s'arrête cependant à cette dichotomie et ne mentionne pas les différences existant entre les variétés informelles (“*common colloquial*”) et la variété standard formelle (“*colloquial standard*”) du tamoul oral. La représentation principale qui émerge de ce discours est le lien exclusif qui est

¹ Cf *infra*, p. 244.

² Voir notamment la distinction établie par Zvelebil (1969), *infra* p. 192.

fait entre variété littéraire et grammaire. L'extrait suivant est particulièrement éclairant : *“literary Tamil is written. We are writing with grammar, but spoken Tamil is different”*. En affirmant que la grammaire est associée à l'écrit, et donc à la variété littéraire, l'enseignante suggère que ce n'est pas le cas de la variété orale. Qu'en est-il donc de cette variété orale ? S'agit-il d'une variété sans grammaire ? Le tamoul oral semble être perçu comme une variété agrammaticale, argument qui pourrait servir de caution pour justifier son exclusion de la classe de langue et de l'école.

Un entretien mené avec une autre enseignante de tamoul vient confirmer l'idée selon laquelle la variété orale fait l'objet d'attitudes négatives de la part des enseignants. L'échange ci-dessous s'est déroulé à *Asan Memorial* (PT4 : 40-51) :

- PT4 [...] students can learn that / very old: two thousand years before / that Saint and all that / his name is Tirukural // like so many poems:
- ENQ so they learn old Tamil?
- PT4 yes
- ENQ is it the same Tamil that people speak today?
- PT4 no no // it's different // speaking Tamil is different / studying is different // so every: / what do we say // [elle pose une question en tamoul à l'un des élèves qui lui répond] slang language. / spoken Tamil is slang language. / the book is literary Tamil
- ENQ so here they learn:
- PT4 literary Tamil.

Cette fois-ci, je n'introduis pas moi-même de catégories pour nommer les différentes variétés de tamoul. L'enseignante désigne la variété orale en utilisant l'expression *“speaking Tamil”* qu'elle tente ensuite de définir. Mais elle ne semble pas trouver en anglais le ou les terme(s) qu'elle recherche (*“what do we say”*). Elle demande donc à un élève qui est présent de traduire ces termes et obtient la réponse *“slang language”*, qui désigne de façon péjorative un registre de langue familier voire argotique en anglais. L'énoncé qu'elle formule ensuite, *“spoken Tamil is slang language”*, est surprenant à plusieurs titres. Il applique d'abord à la langue tamoule une catégorie spécifique à la langue anglaise. Il révèle ensuite le fait que cette enseignante ait des difficultés à définir de façon appropriée en anglais une variété de tamoul qu'elle utilise au quotidien. Il montre enfin que la variété orale, dans ses composantes formelles et informelles, est perçue de façon suffisamment négative pour justifier l'utilisation d'un terme anglais fortement connoté et associé au registre argotique.

A l'opposé, la variété littéraire, qui constitue l'objet de l'apprentissage scolaire, est fortement valorisée. Elle est considérée comme plus construite que la variété orale (puisqu'on étudie sa grammaire) mais aussi comme compliquée. Lorsque l'enseignante de *Lady Andal* compare le tamoul aux autres langues enseignées (sanskrit, hindi, français et allemand), elle considère que celui-ci est plus difficile à apprendre. Elle explique ainsi : “*Tamil, it's very strict. It's a very difficult language also*” (PT2 : 111-113). On peut se demander pourquoi, dans une région majoritairement tamoulophone, le tamoul peut sembler plus difficile que des langues éloignées telles que des langues européennes fonctionnant avec l'alphabet latin (le français, l'allemand) ou des langues issues du nord de l'Inde et fonctionnant avec l'alphabet *devanagri* (l'hindi et le sanskrit). Mais la langue de référence sur laquelle s'appuie cette enseignante est l'anglais : “*mostly they are speaking in English only, no ? So it's a totally different language*”. L'anglais est donc présenté comme la langue source de l'apprentissage. A aucun moment cette enseignante ne mentionne le fait que le tamoul est une langue dominante dans la société environnante. On a donc l'impression que l'école est un monde à part, qui existe en dehors des réalités sociales. La séparation entre le monde scolaire et le monde social semble créer une situation de « schizophrénie » dans laquelle la langue la plus parlée dans la société est vécue comme « *différente* », voire « étrangère » à l'école. Les traits polyglossiques qui caractérisent la langue tamoule viennent renforcer cette stricte séparation puisque les deux variétés principales trouvent chacune leur place à l'intérieur ou à l'extérieur de l'espace scolaire.

Pour remédier à la difficulté annoncée de l'apprentissage du tamoul, la même enseignante propose une solution originale : la simplification du système linguistique. Si cette proposition d'action ne semble pas correspondre à une volonté partagée, elle mérite tout de même d'être mentionnée (PT2 : 134-150) :

ENQ ok. / could you give me a way / by which you could improve your language class?

PT2 [silence]

ENQ do you have any idea?

PT2 // they have to: / simplify our language:

ENQ simplify?

PT2 simplify the grammar

ENQ of Tamil?

PT2 yes. //

ENQ because you feel it's too complicated?

- PT2 yes. / it's very difficult: // for the State government students / they can pick up / they are speaking Tamil at home / in school also they are speaking Tamil / but in this school they are speaking only in English / so it is very difficult to: pick up the language / here / in this school
- ENQ because of the: medium of education?-
- PT2 medium of education.

La proposition de simplifier la langue, et notamment la grammaire, vient du constat de la difficulté pour les apprenants non-tamoulphones à s'approprier cette langue. L'enseignante met en évidence le fait que le choix de la langue de scolarisation joue un rôle important dans l'apprentissage des autres langues. Dans cet établissement où l'anglais sert de medium d'enseignement, les élèves semblent avoir de vraies difficultés à apprendre le tamoul. On peut voir dans cette proposition une modeste aspiration à désacraliser la langue tamoule, et en particulier sa variété littéraire. Cette proposition courageuse, issue de préoccupations didactiques quotidiennes, s'oppose en effet à la représentation dominante selon laquelle la valeur de la langue tamoule repose sur le fait qu'elle soit restée quasiment inchangée depuis près de 2000 ans (à l'image de l'enseignante d'*Asan Memorial* qui s'enthousiasmait de pouvoir enseigner une langue "very old, two thousand years before" (PT4 : 40). On pourrait également imaginer qu'une meilleure reconnaissance de la variété orale au sein des écoles puisse aider les apprenants à faire le lien entre les apprentissages scolaires et leur vécu quotidien.

2.1.2. L'hindi : une langue utile, à dimension nationale

Contrairement au tamoul, l'hindi n'est pas présenté par les personnes qui l'enseignent comme une langue difficile. Ramamoorthy (2010 : 42) a mis en évidence le fait que l'hindi pouvait sembler facile et rapide à apprendre pour les enfants scolarisés à Poudouchéry et leurs parents. Bien que peu présente dans l'environnement quotidien en Inde du Sud, la langue hindie bénéficie d'une image favorable du fait de sa proximité avec de nombreuses langues indo-aryennes (notamment l'ourdou, le gujarati et le bengali). Elle est ainsi choisie de préférence par les locuteurs de ces langues qui expriment dans ce choix une forme de loyauté à leur langue familiale (*idem*). Mais l'hindi est aussi choisi par de nombreux locuteurs tamoulphones qui estiment, comme nous l'avons vu, qu'ils « connaissent » déjà « le » tamoul.

L'hindi apparaît principalement comme la langue qui permet les débouchés professionnels les plus larges. Ramamoorthy a dévoilé la prégnance sociale de la représentation selon laquelle “*Hindi is a gateway to jobs in "northern" states*¹” (*idem*). En effet, l'hindi est une langue qui ouvre des perspectives professionnelles. Pour l'enseignante d'Anna Adarsh, il s'agit de la langue qui permet de travailler à l'extérieur du Tamil Nadu (PH3 : 248). Les personnes interrogées mettent ainsi en évidence sa dimension nationale. L'enseignante d'hindi de SBOA va jusqu'à affirmer : “*it's an international language*” (PH6 : 73). C'est l'étendue de son aire d'influence qui est invoquée pour justifier l'intérêt de l'apprentissage de cette langue. Cette aire s'étend du niveau international au niveau local pour cette enseignante qui considère que l'hindi est très utile au sein même du Tamil Nadu (PH6 : 5-13) :

ENQ and why did you choose to teach Hindi?
 PH6 I like this language
 ENQ is it your mother tongue?
 PH6 national language / no? // my mother tongue is Tamil // in Tamil Nadu
 / wherever you go / you require Hindi.
 ENQ in Tamil Nadu?
 PH6 in Tamil Nadu along with Tamil / everybody will need:
 ENQ so where did you learn Hindi? / at school?
 PH6 school.

Cette personne est une des rares enseignantes d'hindi à être originaire de la région. Pour elle, l'utilité de cette langue est une évidence et repose sur son statut de « *langue nationale* ». Ses propos tendent à généraliser les usages langagiers pour souligner la valeur universelle de cette langue : (“*wherever you go, you require Hindi*”, “*everybody will need*”).

A travers l'importance accordée à la dimension nationale, c'est la fonction véhiculaire qui est souvent soulignée. Les adjectifs associés à l'hindi sont “*national language*”, “*spoken language*” et “*commonly spoken language*” chez l'enseignante d'hindi de MCC (PH1 : 86-89). Contrairement à ce qui se passe pour le tamoul, c'est l'usage oral de la langue qui est valorisé. L'hindi est perçu comme la langue qui permet de voyager dans toutes les régions de l'Inde.

Un dernier trait, plus polémique, apparaît associé à l'hindi à travers les propos d'une enseignante. Il s'agit de l'aspect identitaire de cette langue officielle dans un pays qui a connu

¹ Trad. pers. : « L'hindi est la porte d'entrée pour trouver du travail dans les états "du Nord" ».

de nombreux conflits ayant une base linguistique¹. La question du rôle joué par la langue dans le sentiment d'appartenance des individus à la nation est particulièrement sensible dans l'Etat du Tamil Nadu. C'est pourquoi elle n'est abordée que par une seule enseignante, originaire du nord de l'Inde, sous une forme quelque peu implicite (PH2 : 60-63) :

ENQ why have your students chosen to learn Hindi?
 PH2 they feel it is their: xxx [expression en Hindi qu'elle traduit
 ensuite en anglais] / their national language // and so they need to
 learn it / their national language:

En tentant de rendre compte des motivations de ses élèves, cette enseignante révèle ses propres représentations sur la langue. Elle utilise l'expression "*they feel*" et se fait ainsi la porte parole des apprenants et de leur ressenti². On peut analyser cette parole rapportée comme un contenu auquel elle adhère elle-même. La répétition à trois reprises du pronom possessif "*their*" illustre le rapport personnel que cette enseignante conçoit entre l'enfant et la langue nationale. La langue nationale devient un objet que l'on peut s'approprier, devenant ainsi une partie de l'identité de chacun. Le court passage à la langue hindi n'est pas neutre, même si cette enseignante sait que son interlocutrice ne comprend pas cette langue. Il a du sens dans la mesure où le code choisi est celui qui permet d'exprimer au mieux le sentiment d'attachement qu'elle évoque. Le caractère national de la langue semble alors justifier à lui seul la nécessité de son apprentissage ("*they need to learn it*").

2.1.3. L'anglais : un marqueur social

Lorsqu'ils abordent la question de l'anglais, les enseignants font d'abord référence aux aspects pragmatiques associés à son usage. L'anglais est une langue utilisée à l'échelle mondiale : "*it is an international language. Wherever they go, they can use it. It's not only within the nation*" (PA3 : 112-113). C'est une langue utile à l'extérieur du territoire indien mais aussi à l'intérieur puisqu'elle permet la communication entre locuteurs de langues différentes : "*English is needed for that, so that each and everybody should understand*" (PH3 : 70-71). Il n'est pas surprenant que la personne qui exprime ce point de vue soit originaire de Delhi et hindiphone. Elle-même a du faire face à des difficultés de communication importantes lors de son installation à Chennai : "*when I came new to this*

¹ Cf *infra*, p. 216.

² L'affirmation énoncée par cette enseignante mériterait d'être confrontée avec les motivations déclarées personnellement par les apprenants, ce qui pourrait faire l'objet d'une recherche complémentaire.

place, I had to face same difficulties. Because I can't understand anything. My maid, she speaks only Tamil, she can't understand me" (PH3 : 74-76). Des problèmes de compréhension se sont posés comme un obstacle entre elle et la personne qui s'occupe de l'entretien de sa maison. En effet, cette personne, issue vraisemblablement d'une classe sociale inférieure, ne comprenait pas l'anglais.

C'est associé à la question des classes sociales que l'usage de l'anglais prend tout son sens. L'anglais n'est pourtant pas explicitement présenté comme un marqueur social au premier abord. Un décryptage s'avère nécessaire pour faire émerger cette représentation présente de façon sous-jacente dans certains discours. Il apparaît plus évident pour une enseignante d'anglais de témoigner de son amour pour la littérature anglophone (l'enseignante de *Sherwood Hall* parle ainsi de son intérêt pour Shakespeare, PA7 : 19), que de mettre en évidence le caractère élitiste de la langue. Celui-ci se dévoile tout de même progressivement dans les propos suivants (PA2 : 86-100) :

PA2 here / most of them come in with a knowledge of English / a basic knowledge of English
 ENQ they'll know English before coming?
 PA2 yes / most of them. / because: most of them are from a very affluent society / so English is: a: medium of: interaction-
 ENQ you are talking about: high society:?
 PA2 yes.
 ENQ so they'll speak English with their family sometimes: // the other one will speak: Tamil: Hindi:?
 PA2 Tamil. / most of them: from India speak Tamil / I mean: here in Chennai speak Tamil. / if you go down to the corporation school:- / [les corporations school sont des écoles mises en place par le gouvernement du Tamil Nadu dans les quartiers les plus défavorisés] they speak only Tamil at home till they come into school and: / for the first time they: hear English

Cet échange porte d'abord sur le thème du niveau d'anglais des apprenants au moment de leur entrée à l'école. L'enseignante fait alors spontanément un lien entre le fait que la plupart des élèves parlent anglais à la maison et le fait qu'ils soient originaires de familles aisées ("*from a very affluent society*"). Le terme "*society*" fait référence à une couche sociale bien déterminée. N'étant pas certaine de bien comprendre son propos, je lui demande de préciser si elle parle bien d'une classe sociale supérieure, ce qu'elle confirme. Cette reformulation permet d'explicitier la relation logique déjà suggérée entre l'anglais et les classes sociales supérieures. L'interaction ne participe pas ici à la construction de la représentation mais plutôt

à son dévoilement, à sa mise en mots. Dans son intervention suivante, l'enseignante évoque à titre de comparaison les "*corporation school*" dont les élèves ne parlent que le tamoul à la maison. La mise en relation entre l'utilisation unique du tamoul comme langue de communication et les classes sociales défavorisées est là encore suggérée plutôt qu'affichée. La référence aux enfants des écoles subventionnées par le gouvernement est une métonymie qui désigne plus largement les populations les plus pauvres. Le lien entre la catégorie sociale et la langue parlée au sein de la famille apparaît donc en filigrane tout au long de l'échange.

La reconnaissance accordée par l'élite sociale à l'anglais porte en particulier sur une variété de cette langue. La langue anglaise qui est valorisée est celle qui est fidèle à une certaine norme et correspond au standard britannique. L'enseignante d'anglais de *MCC* distingue ainsi la variété utilisée quotidiennement par les élèves avec leurs pairs d'une variété plus « haute » qu'elle décrit de la façon suivante (PA1 : 77-78) :

ENQ they speak English with their friends?
 PA1 yes / but not that PROPER / that GRAMMATICAL / you know / English. //

Il y a dans cette interaction une recherche de connivence de la part de l'enquêtée envers l'enquêtrice qui se traduit par le recours à la forme démonstrative "*that*" et par l'interjection "*you know*". Le contenu implicite de ce propos fait référence à une connaissance supposée commune de la norme anglaise. Plusieurs hypothèses peuvent être formulées pour expliquer cette démarche de l'enseignante. Il est possible que mon origine occidentale ou ma position de chercheuse, qui implique le fait d'avoir suivi une formation universitaire, aient incité cette enseignante à me prendre comme témoin d'une norme linguistique. Quoi qu'il en soit, la variété d'anglais désignée est présentée comme étant à la fois « *convenable* » et « *grammaticale* ». L'argument grammatical vient donc une nouvelle fois légitimer le prestige social accordé à une variété langagière.

Le rôle de langue de scolarisation joué par l'anglais a une influence importante sur les représentations qu'ont les enseignants de cette langue. L'anglais est, pour eux, cette langue normée parlée dans les familles socialement favorisées, qui permet le fonctionnement de leur établissement et sert de véhicule à l'apprentissage des disciplines scolaires. Les enseignants semblent ainsi avoir tendance à percevoir de façon peut-être exagérée le rôle joué par la langue anglaise en dehors de l'école. Ils évacuent également rapidement de la scène les variétés orales spécifiquement indiennes qui constituent pourtant l'essentiel des pratiques sociales en langue anglaise.

2.2. Conscience du plurilinguisme des apprenants et du groupe-classe

Les représentations relativement figées et homogènes qu'ont les enseignants sur les langues enseignées dans l'établissement posent la question de leur perception du plurilinguisme social et individuel. Quel regard portent-ils sur la diversité des langues présentes dans le groupe-classe et les caractéristiques du répertoire langagier de leurs élèves ?

Les enseignants semblent globalement avoir une conscience aigüe de la diversité des langues présentes chez les apprenants. Lorsque je les interroge sur les langues que parlent leurs élèves, ils énumèrent les différentes langues présentes dans l'environnement sociolinguistique de Chennai. Ils mentionnent également les langues d'élèves issus de familles migrantes. Certains établissements ont des spécificités propres en rapport avec l'accueil de communautés données. Ainsi *Asan Memorial* accueille de nombreux enfants originaires du Kerala qui parlent malayalam dans leur famille. L'établissement *Anna Adarsh*, qui est en lien avec une association de personnes originaires du Punjab, comprend une cinquantaine d'enfants locuteurs du punjabi (PF3 : 160). Enfin, la présence de deux enfants originaires de Corée et parlant le coréen est mentionnée par l'enseignante d'anglais de *Sherwood Hall* (PA7 : 44-52). Cette diversité est une réalité dans la totalité du système éducatif indien.

Certains enseignants, ayant conscience que je proviens d'un pays moins traversé par les phénomènes de plurilinguisme que l'Inde, tentent de m'expliquer cette diversité. L'enseignant de français de *Sherwood Hall* s'adresse à moi de la manière suivante : « *parce que vous voyez, il y a quatorze langues comme le tamoul en Inde* » (PF7 : 107-108). Il fait alors probablement référence aux quatorze langues inscrites dans la Constitution indienne en 1949¹. Une autre enseignante me ramène à la réalité plurilingue de la classe lorsque j'occulte moi-même cette diversité linguistique en posant la question suivante (PT4 : 52-54) :

ENQ what is the mother tongue of the students?
 PT4 they are all mixed here / Telugu / Malayalam / Hindi: // so many
 students are here in this school:

Ma question est formulée au singulier comme si tous les élèves de la classe parlaient la même langue dans leurs familles. Dans sa réponse, l'enseignante réintroduit la pluralité : “*they are all mixed here*”. A l'unité du lieu (“*here*”) est adjointe la diversité du public (“*they*”, “*all*”).

¹ Cf annexe 1.

L'utilisation du verbe "*mixed*" montre qu'il ne s'agit pas seulement d'une juxtaposition de différentes langues et identités, mais d'une réalité composite caractérisée par un enchevêtrement de langues et d'appartenances dans un même lieu autour d'un objectif commun qui est l'éducation.

Tous les enseignants reconnaissent donc la diversité des langues présentes dans le groupe-classe. Mais ce qui est particulièrement intéressant dans leurs réponses est la façon dont ils rendent compte de cette situation de plurilinguisme. Leurs affirmations, hésitations et reformulations révèlent certains traits représentationnels. Leur perception des langues semble ainsi largement orientée par le fonctionnement linguistique de l'institution scolaire. Les propos de cette enseignante d'anglais qui ne semble pas comprendre ma question sont caractéristiques de ce que l'ont pourrait qualifier de « déformation professionnelle » (PA : 64-72) :

- ENQ ok. / how many languages did your: students speak / before learning English?
- PA3 English is their medium of learning. / English is the medium of learning / and second language varies: from student to student. // we have four options here.
- ENQ yes: / but the students / in their family / they speak: their mother tongue no?
- PA3 yes. / and their second language need not be necessarily their mother tongue

L'enseignante répète à deux reprises l'expression "*English is their medium of learning*", comme si le fait que l'anglais soit la langue de scolarisation remettait en cause l'acquisition antérieure d'autres langues. Pour désigner les langues, elle a recours aux catégories scolaires "*second language*" et "*options*". Je tente, avec ma seconde question, de l'amener sur le terrain de l'environnement familial des élèves. Il y a dans ma formulation des pauses et des allongements qui fonctionnent comme des suggestions à mon interlocutrice pour qu'elle s'empare de la parole. Lorsque je mentionne les « *langues maternelles* », l'enseignante rebondit aussitôt en faisant le parallèle avec le choix de la « *deuxième langue* » scolaire. La pratique des langues ne semble donc pas envisagée en dehors du cadre de l'institution. Le discours de cette enseignante est centré sur l'expérience scolaire des élèves.

L'anglais est souvent la première langue citée par les enseignants lorsque je les interroge sur les langues parlées par leurs élèves, à l'instar de la place qui lui est accordée dans les

établissements visités. La présence de l'anglais dans le répertoire des apprenants apparaît comme étant de l'ordre de l'évidence (PH1 : 47-55) :

ENQ now / I would like to know what / how many languages did your students speak before learning Hindi?
 PH1 of course English.
 ENQ yes
 PH1 and the mother tongue / their mother tongue / these two languages.
 ENQ so that's mostly Tamil / right?
 PH1 mostly Tamil. //
 ENQ and you told me two or three students have Hindi as a:-
 PH1 mother tongue.

Après l'anglais, cette enseignante fait référence à la « *langue maternelle* » en utilisant le singulier, puis le pluriel, sans préciser de quelles langues il est question. C'est moi qui nomme tour à tour le tamoul et l'hindi. L'enseignante semble présenter les langues parlées par les élèves sous la forme d'une nomenclature comprenant seulement deux catégories : l'anglais, désigné par son nom, et les « *langues maternelles* » qui ne sont pas nommées. Tandis que l'anglais est présenté comme premier et singulier, les autres langues sont regroupées sous un vocable globalisant ne permettant pas de les différencier. Le répertoire langagier des élèves est ainsi réduit à deux unités et décrit comme la juxtaposition des deux catégories (« *these two languages* »). Cette juxtaposition prend parfois même la forme d'une addition (PA1 : 46-53) :

ENQ ok: // do you know how many languages your students spoke before learning English?
 PA1 they speak their mother tongue PLUS English // they learn English right from their lower classes
 ENQ so in this school / that will be Tamil? / their mother tongue?
 PA1 well you have students from different places // Hindi boys are there: / Tamils: / Malayalis: / Telugu people: / MANY are there.

L'utilisation de la particule « *plus* » permet de faire le compte des langues en présence. L'anglais est là encore posé comme singulier face à la diversité des « *langues maternelles* ». Ces langues sont associées à des emplacements géographiques spécifiques (« *from different places* ») et des communautés d'individus distincts (« *Hindi boys* », « *Tamils* », « *Malayalis* », « *Telugu people* »), ce qui n'est pas le cas de l'anglais. Les langues familiales sont donc présentées comme marquées géographiquement et de façon communautaire, à l'exception de l'anglais qui semble s'extraire de ces déterminations cloisonnées.

2.3. Les langues familiales perçues comme un obstacle à l'apprentissage

Le plurilinguisme de type « social » des groupes-classes observés à Chennai est donc bel et bien identifié comme tel par les enseignants de langue. Dès lors, il semble légitime d'interroger les attitudes et les comportements adoptés par ces enseignants lorsqu'ils se trouvent confrontés à la diversité linguistique durant leurs cours. Nous avons vu précédemment¹ que les langues familiales autres que l'anglais étaient généralement reléguées en dehors de la classe et de l'établissement. Comment expliquer ce refus de la coexistence des langues au sein de l'espace classe ? Sur quelles représentations du plurilinguisme et conceptions de l'apprentissage se fondent ces pratiques d'exclusion ?

Examinons de plus près les explications fournies par une enseignante d'anglais à *Anna Adarsh* (PA3 : 77 : 92) :

- ENQ ok. / do you use any other language when you teach:?
- PA3 no NEVER. / me NEVER. / I never encourage any other language because it's a multilingual classroom / that is one reason / and we are very: certain that they should get into: only the English mode of: speaking reading and writing
- ENQ so it's forbidden for them to use another language:
- PA3 yes yes / no not as a rule / but as a practice
- ENQ as a practice:
- PA3 as a practice I DON'T
- ENQ so you can not compare with the: grammar of another language?
- PA3 never never / I don't do it AT ALL [long silence]
- ENQ do they sometimes speak another language / together?
- PA3 no. / when they are alone of course they are forced to speak Tamil / they are comfortable speaking their: mother tongue / but we do not encourage. / we expect them / as far as they are inside the school campus / they can speak in English.

L'expression "*it's a multilingual classroom*" apporte la reconnaissance explicite du plurilinguisme comme une donnée avec laquelle les enseignants doivent composer. L'argumentation de cette enseignante s'appuie précisément sur cette donnée pour justifier l'utilisation de l'anglais comme langue unique dans la classe. Les liens de causalité entre la situation sociolinguistique de départ et les pratiques de l'enseignante sont clairement affichés : l'emploi de la conjonction "*because*" et de la proposition "*that is one reason*" en témoigne. Cette réaction à la diversité linguistique du groupe-classe est de l'ordre de la

¹ Cf *intra*, p. 302.

conviction (“*we are very certain that they should*”). Cette conviction est répétée, martelée avec insistance tout au long de l'échange, sans jamais être remise en question. Plusieurs traits linguistiques et prosodiques (la double occurrence de “*never*”, l'accentuation sur “*I don't*” ; “*at all*”) viennent souligner la fermeté de son positionnement qui se révèle être un choix plus idéologique que pédagogique. Son objectif est de faire entrer les apprenants dans un « modèle de communication » exclusivement anglophone : “*they should get into only the English mode of speaking, reading and writing*”. Tous les types de compétences doivent donc s'exprimer par le canal unique de la langue anglaise. Non seulement cette enseignante n'utilise pas les autres langues pour faire des comparaisons avec la langue qu'elle enseigne, mais elle s'y refuse formellement. Cette posture ouvre de nouveaux questionnements qui restent sans réponse : cette fermeté est-elle le signe d'une peur ? Dans ce cas, s'agit-il d'une peur des interférences que pourraient créer les autres langues sur l'anglais ? La pluralité linguistique est-elle conçue comme une menace envers une compétence conçue comme « idéale » en langue de scolarisation ? L'enseignante craint-elle d'être « dépassée » par l'expression d'une pluralité qu'elle ne parviendrait pas à gérer dans sa classe ? Les différentes langues parlées par les enfants semblent en tous cas être perçues comme des obstacles pour l'apprentissage de la langue de scolarisation.

Pour aller plus loin encore dans la tentative d'effacement des langues familiales, certains enseignants recommandent aux parents de n'utiliser que l'anglais pour interagir avec leurs enfants. Par ce biais, l'institution scolaire tente d'exercer une forme d'« emprise » sur le milieu familial en lui imposant ses propres règles linguistiques sous prétexte d'une meilleure réussite des élèves. Une enseignante d'anglais à SBOA effectue des démarches auprès des parents qui vont dans ce sens (PA6 : 55-62) :

ENQ do your students use English in their everyday life?
 PA6 here?
 ENQ outside school.
 PA6 yes / we insist that they SHOULD speak in English / even at home /
 when they play with friends
 ENQ do you think most: of their parents speak English?
 PA6 we counsel the parents to speak / we tell them that they should also
 converse only in English at home

On ne sait pas exactement quelles sont les personnes désignées par le pronom “*we*” utilisé par cette enseignante. Qui se charge de transmettre aux familles des consignes encadrant des pratiques langagières qui s'exercent dans un cadre privé ? S'agit-il de l'équipe dirigeante et

enseignante de l'établissement ? S'agit-il uniquement des enseignants d'anglais ? Quoi qu'il en soit, l'autorité liée à l'expertise pédagogique est largement mobilisée pour tenter d'influer sur les comportements des parents et des enfants : *“we insist that they should”, “we counsel”*. La pression mise sur les familles est importante. Il semble que l'institution pèse de tout son poids pour que l'anglais soit favorisé au détriment des langues vernaculaires au nom de la réussite scolaire et de l'insertion professionnelle future de l'enfant. L'école contribue ainsi à renforcer la fonction de sélection sociale opérée par la langue anglaise. L'apprentissage est conçu comme plus efficace s'il s'appuie sur une langue unique, présente dans tous les moments de la vie de l'enfant. De ce fait, les pratiques langagières en langues familiales sont dévalorisées, entraînant à leur suite une dépréciation des compétences dans ces langues. L'enfant se retrouve dans une situation où il doit apprendre une nouvelle langue en faisant totalement abstraction de ses compétences linguistiques pré-existantes. Les recommandations formulées par cette enseignante et ses collègues vont ainsi à l'encontre des recherches menées en psycholinguistique prouvant d'une part, qu'un environnement bilingue n'a pas d'effets négatifs sur le développement langagier de l'enfant, et d'autre part, qu'un environnement social qui ne valorise pas la première langue de l'enfant a des conséquences préjudiciables pour cet enfant au niveau cognitif¹.

La posture interventionniste décrite ci-dessus n'est pas généralisable à l'ensemble des enseignants interrogés dans les établissements scolaires de Chennai. Elle constitue néanmoins une tendance assez forte dans le corps enseignant. Les parents eux-mêmes semblent avoir pour certains intériorisé l'injonction d'éviter de parler leurs langues familiales avec les enfants, comme nous allons le voir ci-après. Il me semble toutefois important de mentionner l'existence d'un point de vue divergent chez une enseignante du Lycée français de Pondichéry. Cette enseignante, qui participe au cours de français/tamoul, valorise, pour sa part, les apprentissages effectués dans la langue familiale. On peut supposer que l'expérience du cours comparatif « bilingue » l'a sensibilisée à l'importance pour l'apprenant de s'appuyer sur ses acquis dans sa première langue pour l'apprentissage d'une langue seconde. Voici comment cette enseignante de français expose l'expérience vécue par un de ses élèves (PF9 : 76-104) :

PF9 [...] au début xxx [prénom d'un élève] par exemple il ne savait pas lire / il ne voulait pas / pour lui c'était une réticence le tamoul /

¹ Cf *infra*, p. 158.

- pour lui la langue maternelle tamoule / il venait de France / il ne voulait pas // pour lui le tamoul c'était après / parce qu'il se dit que s'il apprend le tamoul il ne va pas réussir
- ENQ mais le tamoul est sa langue maternelle?
- PF9 moi j'essaie de lui faire comprendre que si / il maîtrise bien les structures grammaticales en tamoul / automatiquement en français il va pouvoir mieux maîtriser
- ENQ est-ce que vous pensez que cette réticence / elle vient de sa famille?
- PF9 alors ça vient aussi des parents // les parents ne savent pas justement: / ils ne comprennent pas / ils pensent que si on parle tamoul / on ne va pas bien parler le: français / mais c'est pas vrai / au contraire s'ils maîtrisent mieux le tamoul: / et surtout / eux ce qu'ils parlent comme tamoul c'est le tamoul parlé qui n'est pas bon. // il y a aucune structure / ils mélangent tout // alors justement on essaie de leur donner des structures en tamoul / pour ensuite jongler avec / pour passer au français
- ENQ pour pouvoir comparer:
- PF9 voilà. // mais bon on a eu du mal à leur faire comprendre / et ça va maintenant ça va beaucoup mieux // et c'est là qu'ils prennent conscience que le tamoul est aussi important / parce qu'ils ont été beaucoup valorisés lors du théâtre // il y a des profs qui ne les avaient jamais vraiment entendu en classe // et c'était vraiment pour eux / quelque chose / de les voir parler / s'exprimer le jour du théâtre
- ENQ devant une audience:
- PF9 voilà. / tout à fait.

L'enfant en question a grandi en France au sein d'une famille tamoulophone. A son arrivée au Lycée français, il exprime une « *réticence* » à l'apprentissage du tamoul. La démarche de l'enseignante consiste alors à convaincre cet élève et ses parents que la maîtrise des « *structures grammaticales* » du tamoul aura des conséquences positives sur son apprentissage du français. Elle présente donc les compétences en « *langue maternelle* » scolaire comme un socle pour l'apprentissage de la langue de scolarisation. Il semble y avoir ici un progrès important quant au regard porté sur les langues familiales des élèves. Ces propos vont dans le sens d'une véritable prise en compte du répertoire langagier des apprenants. Ils ne sont pourtant pas exempts de certaines attitudes négatives envers la variété orale du tamoul qui rappellent celles décrites précédemment chez des enseignants de Chennai (« *eux, ce qu'ils parlent comme tamoul, c'est le tamoul parlé, qui n'est pas bon* »).

2.4. Refus des passages transcodiques au nom d'un idéal de la langue

Les enseignants ne se contentent pas d'éviter toute interférence entre les langues familiales et la langue enseignée, ils s'attachent également à transmettre une variété standard, normée, qui soit en quelque sorte « épurée » de toute influence extérieure. Les langues doivent être clairement séparées, hermétiques les unes aux autres. Ce qui est en jeu est un certain « idéal » de la langue comme étant un système construit, donc grammatical, et autosuffisant. Les emprunts, les passages d'une langue à l'autre sont donc perçus de façon négative, comme en témoigne le contenu d'un entretien mené à *Anna Adarsh*. L'extrait suivant reproduit une interaction tout à fait passionnante liée par le fond et par la forme à la question des passages entre les langues. La conversation retranscrite correspond initialement à l'interview d'une enseignante d'anglais (PA3). L'entretien ayant lieu dans la salle des professeurs de l'établissement, une enseignante de français déjà interviewée précédemment (PF3) s'imisce dans la discussion (PA3 : 99-137) :

- PA3 most women / when they speak at home: / or outside among their friends and neighbors / and: it is not a continuous one language when they speak / there is an intermingling with their mother tongue and English. // Media influence is so much on the present generations
- ENQ yes?
- PA3 yes / so they are unable to: do one language once
[intervention de l'enseignante de français qui assistait à l'entretien]
- PF3 *ils ne parlent jamais: seulement une langue*
- ENQ I understand. / so it will be a mix of different languages
- PF3 *ça existe toujours / même chez nous. / nous si on parle en tamoul / toujours il y a interférence de l'anglais*
- ENQ ok / so do you think English will be useful for them after:??-
- PA3 of course / it is an international language / wherever they go they can use it / it's not only within the nation.
- PF3 *le côté négatif / c'est qu'il y a des mots qu'on ne sait pas en tamoul // c'est seulement:*
- ENQ *c'est en anglais:-*
- PF3 *même s'il veut expliquer ce mot aux autres / il peut seulement l'expliquer en anglais / il peut dire ce mot seulement en anglais pas en tamoul*
- ENQ *d'accord. / some words / they only know in English:-*
- PA3 in English / they're not able to find an equivalent one in Tamil
- ENQ maybe there is no equivalent?
- PF3 *non / ça existe. / mais-*
- PA3 yes / they haven't taken the right expression

ENQ ok
 PF3 *par exemple bus / l'équivalent en tamoul c'est xxx / mais les gens n'utilisent le tamoul:-*
 PA3 *pas / ils ne l'utilisent pas-*
 PF3 they always say bus
 PA3 even the native speaker are only doing that
 ENQ ok-
 PA3 it's always like that / it's easy to pick an English word
 PF3 *pas seulement les étudiants / tout le monde. / ils savent l'équivalent en tamoul / mais ils n'utilisent jamais le tamoul*
 ENQ *pourquoi alors? / parce que c'est plus simple:?*
 PF3 *c'est à cause des Anglais qui: sont restés ici jusqu'en: quarante sept*

Cet échange peut être analysé à un double niveau : ce qui est dit, et la manière dont les choses sont dites.

Ces deux enseignantes semblent tout d'abord avoir une conscience aigüe des pratiques sociales consistant à mélanger les langues. Elles font partie des rares personnes évoquant les phénomènes de code-switching et de code-mixing (*“there is an intermingling with their mother tongue and English”, “it will be a mix of different languages”*). L'enseignante d'anglais fait un lien entre ce type de pratiques et l'influence des médias qu'elle juge très importante sur les jeunes générations. Ces pratiques sont présentées en termes d'inaptitude, de manque de compétence, c'est-à-dire en creux : *“they are unable to do one language once”*. Au fil de la conversation, la description de cette pratique fait l'objet d'une appropriation par les enseignantes qui finissent par se reconnaître dans ce fonctionnement : on passe du *“they”* au « nous » (*« ça existe toujours, même chez nous. Nous si on parle en tamoul, toujours il y a interférence de l'anglais », « pas seulement les étudiants, tout le monde »*). L'enseignante de français souligne elle aussi les aspects négatifs de ces passages transcodiques : *« le côté négatif, c'est qu'il y a des mots qu'on ne sait pas dire en tamoul »*. Lorsque je les interroge sur les causes des emprunts effectués à l'anglais, elles réfutent le fait qu'il n'existe pas d'équivalent en tamoul et évoquent une solution de facilité (*“it's easy”*) à laquelle ont recours également les « locuteurs natifs ». Ces arguments sont en partie confirmés par le sociolinguiste Ramamoorthy (2010 : 61) qui affirme que les termes anglais utilisés par les locuteurs du tamoul ne correspondent pas à des concepts modernes mais plutôt à des réalités usuelles. Le chercheur considère en revanche que la motivation qui est à l'origine de ce phénomène est liée à des questions de prestige. L'explication finale donnée par l'enseignante de français met en cause l'influence coloniale des Britanniques. Si cette influence peut

aisément être comprise en termes de prestige de la langue anglaise, elle semble être vécue par l'enseignante de français comme une aliénation associée à un sentiment de dépossession de sa propre langue. De ce fait, les pratiques de mélanges de langue entre le tamoul et l'anglais sont conçues comme déviantes et imputées à l'occupation britannique. On pourrait dès lors s'interroger sur la perception que pourraient avoir ces enseignantes d'autres passages transcodiques n'impliquant pas nécessairement une langue issue de la colonisation (le tamoul et l'hindi par exemple, ou l'hindi et le sanskrit).

La seconde lecture possible de cet extrait consiste à examiner les changements de langue qui s'opèrent dans l'interaction. L'enseignante de français qui intervient dans la conversation se déroulant en anglais utilise le français. Pour sa part, l'enseignante d'anglais s'exprime majoritairement en anglais mais semble comprendre et parler, dans une certaine mesure, le français puisqu'elle reprend sa collègue sur une erreur de négation (« *pas, ils ne l'utilisent pas* »). L'enseignante de français réagit à cette remarque en passant à son tour à l'anglais (« *They always say bus* »). Pour ma part, je joue un rôle de pivot entre les deux alternant parfois français et anglais dans un même énoncé (« *d'accord, some words, they only know in English* »). Si je m'exprime majoritairement en anglais, c'est parce que mon objectif est de mener à bien cet entretien avec l'enseignante d'anglais. L'objectif de mes deux interlocutrices, me semble-t-il, est de se faire comprendre le mieux possible. C'est pourquoi l'enseignante d'anglais utilise la langue dans laquelle elle est le plus à l'aise, et l'enseignante de français, qui est à l'aise dans les deux langues, s'exprime dans la langue qui m'est la plus familière. Les comportements langagiers adoptés par chacune sont donc extrêmement pragmatiques et liés à des objectifs de communication précis. La réalité de la situation de communication est telle que, tandis que ces deux enseignantes formulent des commentaires négatifs sur les pratiques langagières de métissage, elles pratiquent allègrement les alternances « inter-acte » entre l'anglais et le français (Dabène, 1994 : 95).

Que peut-on conclure de cette analyse à double niveau ? Il semble qu'en dépit de la volonté idéologique affichée de préserver l'unité et l'homogénéité des langues (« *continuous one language* », « *one language once* »), ces deux enseignantes, comme d'ailleurs tous les locuteurs se trouvant dans une situation de communication plurilingue, font des choix pragmatiques qui les conduisent à mélanger ou alterner différentes langues. Cet exemple d'interaction bilingue rend d'autant plus artificielles les tentatives effectuées en classe de faire

abstraction de la pluralité des langues des élèves pour se centrer sur l'utilisation unique de la langue de scolarisation.

2.5. Questionnements libérateurs et perspectives d'évolution

Les observations menées dans les classes de langue ainsi que les pratiques langagières des enseignants en dehors de la classe montrent qu'il existe un écart entre ce que les enseignants souhaitent faire, ce qu'ils disent faire, et ce qu'ils font réellement. Si la plupart des enseignants ont des attitudes négatives envers les pratiques plurilingues, ils mettent en œuvre en continu dans leur quotidien des « *stratégies de comportement langagier d'adaptation* », selon la formule élaborée par Hamers et Blanc (1983 : 192). Ces conduites paradoxales, ainsi que le fait que certaines recherches sur le développement langagier contredisent les directives énoncées par les responsables d'établissement, poussent quelques enseignants à introduire des changements de perspectives. C'est le cas par exemple de cette enseignante d'anglais à MCC qui semble chercher un juste positionnement (PA1 : 55-70) :

- ENQ ok. / do you use sometimes another language to teach English grammar?
/ or do you?-
- PA1 you're not supposed to: // but it is actually PERMITTED / as far for
English teaching / you are allowed to use your OWN mother tongue //
to make the learning easier you know? // but according to the school
rules / we are not supposed to use any other language other than
English. // the language experts say that you can use your mother
tongue / because you are teaching them a foreign language:
- ENQ so do you have something like a syllabus or:? / do you have a rule at
the beginning that tells you you cannot use any other language?
- PA1 it's the SCHOOL rule. // because actually / they get used to: / like
they are using their own mother tongue / in your language classes //
so for that reason / they won't allow. // that's the reason. //
- ENQ so do you agree with this? / do you think it's better to only use:?-
- PA1 no / no / no // because it's a foreign language. / it's not your
language / it's not your mother tongue:

Lorsque je l'interroge sur ses pratiques, cette enseignante ne se positionne pas directement. Plutôt que de parler à la première personne, elle utilise les pronoms personnels "you", "we" et "it". Sa difficulté à s'exprimer en son nom propre vient du fait qu'elle semble prise entre deux injonctions contradictoires : celle de l'institution et celle des « experts ». Les directives de l'établissement ne semblent elles-mêmes pas très claires. L'enseignante utilise des périphrases plutôt que de formuler explicitement un interdit ("you're not supposed to", "they

won't allow”). L'argument des chercheurs, tel que le présente l'enseignante, repose sur le fait que l'utilisation des langues familiales facilite l'apprentissage de l'anglais. Il s'appuie sur une reconnaissance du statut de « *langue étrangère* » de l'anglais.

Mais l'enseignante justifie également la position de l'école en reformulant les arguments « officiels ». Son discours marque un allongement (*“they get used to...”*) qui laisse suggérer que l'utilisation des langues familiales en classe serait une mauvaise habitude dont il est difficile de se défaire. Sans être explicitement formulé, cet argument est pourtant repris deux fois : *“so for that reason”*, *“that's the reason”*. L'utilisation des pronoms montre qu'il y a une opposition entre « *leur* » langue maternelle et « *votre* » cours de langue. Les appartenances semblent bien réparties et la présence de « *leurs* » langues semble être un danger pour « *votre* » classe. On oublie que les langues des apprenants sont aussi celles de l'enseignante et que le cours de l'enseignante est avant tout destiné à faire progresser les apprenants. Cette formulation traduit un rapport de pouvoir qui semble être mis en danger par la présence des langues familiales et dont la préservation justifie le fait de poser un interdit. Lorsque j'appelle l'enseignante à donner son avis personnel, elle opte, peut-être du fait de mon insistance ou de mon rôle de chercheuse, pour le point de vue des « *experts de la langue* ». Elle confirme alors la qualité de « *langue étrangère* » pour l'anglais en précisant *“it's not your language, it's not your mother tongue”*. Cette fois, par le jeu de pronoms, l'enseignante se place potentiellement dans le même groupe que ses élèves, le *“your”* pouvant être généralisé à tous les usagers de l'établissement.

On voit apparaître dans le discours de cette enseignante une préoccupation didactique peu répandue parmi ses collègues. En questionnant le statut de l'anglais pour ses élèves, l'enseignante remet en cause le postulat implicite selon lequel la langue de scolarisation doit être enseignée comme s'il s'agissait de la langue familiale de tous les élèves. Ce postulat qui constitue la base du système éducatif dans de nombreux pays (dont le Royaume-Uni qui a exporté son modèle éducatif aux pays colonisés) n'est visiblement pas adapté aux réalités plurilingues de l'Inde, puisque seule une minorité possède l'anglais comme langue de première socialisation. Dans ce contexte, la remise en question effectuée par cette enseignante pourrait constituer un point de départ pour une évolution des représentations sur les pratiques plurilingues dans le milieu scolaire en Inde. Ce type de questionnement porte en lui le germe d'une nouvelle prise en compte du plurilinguisme des apprenants par les enseignants et par

l'institution, qui pourrait entrer sous l'étiquette de ce que Blanchet et Martinez nomment les « *Pratiques innovantes du plurilinguisme* » (Blanchet, Martinez, 2010).

Allant dans le même sens, Cynthia Groff, à l'issue de son étude sur les politiques linguistiques éducatives indiennes, propose de poursuivre la réflexion sur l'articulation des langues de scolarisation dans l'éducation. Sa recommandation est la suivante :

In place of drilling linguistic forms, the multilingualism that students are accustomed to in society could be respected and promoted in the classroom. [...] With much talk about the value of language as resource orientation, why not promote the status of this multilingualism to a new educational function, which it is often taking de facto anyway. This may provide an important solution to the problem of access to education through the mother tongue and access to higher education and economic advancement through the more powerful languages¹. (Groff, 2003 : 12)

La chercheuse propose ainsi de rapprocher le monde de l'école de son environnement en l'incitant à reconnaître le plurilinguisme social caractéristique de la société indienne et à l'intégrer dans son propre fonctionnement. Comme nous l'avons vu, les pratiques plurilingues existent dans les institutions scolaires de façon latente, sans accéder à la reconnaissance qui permettrait de lever bien des contradictions. En se coupant de la fluidité des pratiques sociales plurilingues, l'institution scolaire propose une vision des langues cloisonnée, rigidifiée et artificielle qui impose aux enfants de se couler dans un « moule » au prix d'efforts considérables et conduit à un échec scolaire important. Les établissements dont la langue de scolarisation est l'anglais, tels que ceux qui ont fait l'objet de mon enquête à Chennai, font miroiter la réussite scolaire et professionnelle au prix d'une forme d'« amnésie » des langues familiales qui conduit à un reniement de soi. Devant ce constat, il me semble important de replacer le développement harmonieux de l'élève au centre des préoccupations éducatives. Une plus grande intégration entre le milieu scolaire et les cercles familiaux et sociaux sur la question des pratiques langagières pourrait à ce titre constituer un horizon d'attente².

¹ Trad. pers. : « Au lieu de faire des exercices sur les formes linguistiques, il serait possible de respecter et de faire la promotion dans la classe du plurilinguisme auquel les élèves sont accoutumés dans la société. [...] Après tous les discours portant sur la valeur de la langue comme ressource, pourquoi ne pas promouvoir le statut de ce plurilinguisme en lui faisant accéder à une nouvelle fonction éducative, qu'il endosse déjà souvent dans les faits. Cela pourrait apporter une véritable solution aux problèmes de l'accès à l'éducation par la langue familiale et l'accès aux études supérieures et au développement économique par le biais de langues plus puissantes ».

² Dans le contexte européen, ces perspectives sont encore loin d'être mises en œuvre dans les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues, en dépit des recommandations formulées en ce sens dans le CECR.

3. Les spécificités de l'enseignement/apprentissage du français

L'enseignement et l'apprentissage du français, sur lesquels je vais maintenant me focaliser, s'inscrivent dans cette conception scolaire qui valorise un « idéal » de langue au détriment des pratiques langagières concrètes. Mon analyse porte sur la situation du français dans les établissements scolaires visités à Chennai¹.

Porcher considère que les enseignants de français constituent des « îlots spécifiques dans leur société » sur lesquels repose en partie la diffusion du français langue étrangère (Porcher, 1995 : 88). C'est donc sur leur parole, recueillie au cours d'entretiens, que je m'appuie directement pour aborder l'enseignement/apprentissage du français en contexte indien. J'examinerai tout d'abord le fait que le français fait l'objet d'une demande croissante dans le secondaire. J'évoquerai ensuite quelques difficultés que rencontrent les acteurs de la relation éducative en matière d'enseignement et d'apprentissage de cette langue.

3.1. Le français dans l'enseignement secondaire : une demande croissante

Malgré le fait que les politiques linguistiques éducatives – nationale (la « politique des trois langues ») et régionale (celle dite des « deux langues » dans le Tamil Nadu) – aillent dans sens d'une marginalisation du français², la demande de français dans les établissements scolaires est en constante augmentation (Krishnan, 1989 ; Chambon, 2004 ; Amar, 2011). Il existe donc une dynamique sociale positive en faveur du français dans le secondaire, qui s'oppose à la volonté politique de favoriser l'apprentissage des langues vernaculaires et véhiculaires locales. Comment expliquer l'adhésion remportée par l'apprentissage du français dans des régions où cette langue n'occupe pas de véritable fonction sociale ? Pour tenter de répondre à cette question, examinons les représentations sociales sur la langue française qui prennent forme dans les discours des enseignants.

¹ Ma réflexion se limite à la question du français dans le secondaire. L'enseignement et l'apprentissage du français en milieu universitaire ne sont pas traités dans cette recherche. Leur étude présenterait cependant un intérêt certain pour des recherches ultérieures qui viseraient à problématiser d'une manière plus globale la situation du français dans l'éducation en Inde.

² Cf *infra*, p. 247.

3.1.1. Le français : une langue facile ?

Il importe tout d'abord de souligner que l'enseignement du français est circonscrit aux établissements fonctionnant avec l'anglais comme langue de scolarisation (*English medium schools*). Chambon précise ainsi que « *le français n'est enseigné qu'aux anglophones, ou presque, c'est-à-dire, à une minorité éduquée en anglais* » (Chambon, 2004 : 8). L'augmentation de la demande de français ne s'opère donc que dans le cadre restreint de l'éducation en langue anglaise. Pour Chambon, des raisons historiques permettent de considérer le français comme un « *reliquat de l'Empire britannique* », puisque les écoles du XIX^e siècle accueillant les enfants de la haute société britannique se devaient de proposer l'apprentissage du français (*idem* : 13). Aujourd'hui, si le français conserve un tant soit peu de l'image positive laissée par les Britanniques, les représentations dominantes portant sur la langue traduisent des préoccupations beaucoup plus pragmatiques qu'élitistes.

Nous avons déjà vu que le français pouvait être perçu comme une langue « neutre », dans le sens où elle se trouve à l'écart des rivalités linguistiques entre langues minoritaires, langues régionales et langues nationales indiennes¹. C'est une langue qui a une portée internationale : « *second widely spoken language in the world* » selon une enseignante de *Vani Vidyalaya* (PF8 : 69). Mais il s'agit avant tout, pour la majorité des enseignants et des apprenants, d'une langue « facile » à apprendre.

Lorsque j'interroge les enseignants sur les raisons qui poussent leurs élèves à choisir le français comme « deuxième » ou « troisième » langue, leur réponse est unanime : les élèves pensent que le français est « facile ». Voici en quels termes répond l'enseignante de français d'*Asan Memorial* (PF4 : 73-82) :

- ENQ d'accord // quelles sont les motivations des élèves pour apprendre le français:? // *why do they want to learn French?*
- PF4 parce qu'il est très facile:-
- ENQ le français?
- PF4 le français est très facile / *when you compare with other languages /*
- ENQ *do you feel also that French is: more easy?*
- PF4 oui / parce que *they get better marks / than other languages // that is the only reason*
- ENQ *really? / they are not really interested into French?*
- PF4 c'est une bonne question <rires> // *peut-être few of them / maybe*

¹ Cf *infra*, p. 248.

L'enseignante se fait la messagère d'une représentation à laquelle elle adhère elle-même. Elle déclare que ses élèves pensent que « le français est très facile » puis confirme ce point de vue. Selon elle, cette représentation est à l'origine de la motivation des apprenants pour l'apprentissage du français. Comment comprendre les fondements d'une telle représentation ? L'enseignante dont les propos sont retranscrits dans ce passage montre une difficulté à s'exprimer oralement en français. Le *code-switching* présent tout au long de cet entretien s'explique en grande partie par un manque de compétences de compréhension et d'expression en français, qui tend ainsi à montrer la difficulté de l'apprentissage de cette langue. Pourtant l'enseignante ne semble pas se préoccuper du « niveau de langue », mais des résultats scolaires (“*better marks*”).

L'enseignante de *Lady Andal* souligne elle aussi la facilité de l'apprentissage du français (PF2 : 122-126) :

ENQ so do you agree? / and do you think French is easier than Tamil / and Hindi?
 PF2 French is easier. / until they learn conjugation / that's what xxx them / conjugation and all the vocabulary. // it is very easy / you can easily pass the exam <bruits de toux>

Elle met également en lien la facilité présumée de la langue avec l'obtention d'une certification (“*you can easily pass the exam*”). Il semble donc que tout l'enjeu de l'apprentissage des langues soit contenu dans la question de l'évaluation scolaire. Cette enseignante ne fait pas de lien entre cette « facilité » et sa propre expérience de l'apprentissage du français qu'elle a vécue comme difficile (“*it was very difficult for me*”, PF2 : 22). Il existe dès lors une rupture entre l'expérience vécue par les enseignants et la représentation qu'ils se font de l'apprentissage du français par leurs élèves. Si cette enseignante concède quelques difficultés liées aux domaines de la conjugaison et du vocabulaire, elle ne revoit par pour autant son jugement global sur la question. L'apprentissage du français tel qu'elle le perçoit pour ses élèves est réduit à la réussite à l'examen. Ainsi les caractéristiques de l'évaluation, dont le niveau semble peu élevé, sont transposées sur la langue elle-même. Par ce transfert, la « facilité » devient un attribut de la langue qui devient une « langue facile ».

L'enseignante d'*Anna Adarsh*, pour sa part, distingue deux types de motivations. Elle place d'un côté les apprenants réellement intéressés par la langue, et de l'autre ceux qui ont

choisi le français pour obtenir de bonnes notes. En effet, les résultats obtenus par les élèves ayant choisi le français sont globalement plus élevés que ceux des autres. Ce constat n'est pas une spécificité des établissements de Chennai puisque l'enquête menée par Chambon à Delhi, Pune et Kolkata montre que les élèves perçoivent le choix du français comme « *un moyen de se garantir un très bon score à l'examen final tout en s'évitant trop d'efforts pour y parvenir* » (Chambon, 2003 : 16). L'enseignante d'Anna Adarsh estime également que l'investissement des élèves dans l'apprentissage du français est moindre en raison des modalités d'évaluation. Tandis que les examens de tamoul et d'hindi en classe XII comprennent une composition sur table d'une durée de trois heures, l'examen de français consiste principalement en un questionnaire dont il est possible d'apprendre les réponses par cœur (« *ce qui est dans la méthode, ils l'apprennent par cœur et ils le reproduisent, ils ne doivent pas penser, ils ne doivent pas appliquer les règles, rien* », PF3 : 207-209). Les capacités cognitives autres que la mémorisation ne semblent donc pas devoir être mobilisées pour le passage de l'examen de français. De plus, la seule forme de traduction demandée est la version (du français à l'anglais), au détriment du thème qui nécessite de pouvoir mobiliser des capacités de production écrite avancées en langue cible. La place de l'oral dans l'examen est très réduite car elle ne compte que pour vingt points sur deux cent. La préparation à l'examen oral est elle-même propice à l'apprentissage par cœur puisque l'enseignante rédige au tableau les questions susceptibles d'être posées ainsi que des réponses possibles (PF3 : 236-242).

Il existe donc des différences bien réelles entre les niveaux de langue requis pour passer l'examen de fin de scolarité en français, en tamoul et en hindi. Ces différences s'expliquent, selon l'enseignant de *Sherwood Hall*, par le plus faible nombre d'années consacrées à l'apprentissage du français (PF7 : 141-177) :

ENQ ils pensent que c'est plus facile d'apprendre le français que le tamoul?

PF7 je vais vous dire les raisons: // parce que les étudiants choisissent le français quand ils arrivent en sixième // mais déjà / ils commencent à apprendre le tamoul et le hindi à partir de la première classe // les cinq premières années / les étudiants apprennent soit le tamoul / soit le hindi comme deuxième langue

ENQ oui d'accord:

PF7 quand ils arrivent en sixième classe / ils ont une option pour choisir le français // [...] mais je commence avec A B C D ok?

ENQ d'accord.

- PF7 après quelques mois il y a une épreuve // dans l'épreuve je demande /
conjuguez le verbe être / conjuguez le verbe avoir // tout ça est
trop élémentaire / c'est la base
- ENQ c'est débutant:
- PF7 oui / c'est niveau débutant // mais les étudiants de tamoul et
d'hindi / ils ont déjà commencé comment construire la phrase et tout
ça: // Pour eux / le niveau est un peu supérieur par rapport au
niveau de français:
- ENQ d'accord:
- PF7 quand il y a une épreuve en sixième classe / les étudiants qui ont
français: / quand on met le total de la note: / au total / seulement
les étudiants qui ont choisi le français arrivent dans les dix ou
quinze premiers
- ENQ ils ont les meilleures notes:
- PF7 à cause du français / leur total augmente // ils pensent que le
français est facile // mais quand ils arrivent en septième classe /
le niveau: / on commence de mettre la pression / vous voyez ce que je
veux dire?
- ENQ oui oui
- PF7 on commence la conjugaison / c'est le moment de faire de petites
phrases / mais ils: / ils continuent de penser jusqu'en huitième
classe que le français est facile [...] la majorité des étudiants
prennent le français pour avoir une meilleure note / mais quand ils
arrivent en neuvième classe / seulement quatre étudiants sont parmi
les premiers // les résultats baissent / alors ils pensent que le
français est trop difficile:

L'enseignant de *Sherwood Hall* est le seul à prendre de la distance avec la représentation selon laquelle le français est une langue facile. Il explique ainsi que cette représentation est liée au fait que les apprenants ne dépassent pas le stade de l'apprentissage des bases de la langue. Ce n'est qu'au cours de la 4^{ème} année d'apprentissage, en classe IX, avec l'étude des premières notions morphosyntaxiques (la construction de phrases courtes et la conjugaison) que les premières difficultés apparaissent. La représentation du français comme une langue facile est alors abandonnée au profit d'une autre représentation au contenu opposé : « *le français est trop difficile* ».

3.1.2. L'apprentissage du français : une « stratégie scolaire »

A partir du moment où ce qui est valorisé dans le français est la « facilité » supposée de son apprentissage, le choix du français devient un choix utilitaire. Chambon parle du français comme d'une langue « *désincarnée* » qui est choisie par les apprenants dans le cadre d'une

« *stratégie scolaire* » (Chambon, 2004 : 10). La faible utilité sociale de cette langue dans le contexte indien empêche les apprenants de se projeter dans une pratique future de la langue. On constate également que le prestige longtemps associé aux aspects culturels et littéraires de la langue française semble être totalement absent chez les enseignants du secondaire interrogés. Le français est donc réduit à un système dont il convient d'apprendre le fonctionnement (c'est-à-dire la grammaire) et de mémoriser quelques éléments (le lexique) pour pouvoir obtenir de bons résultats scolaires.

Une enseignante de *MCC* évoque avec nostalgie l'époque où elle a appris le français dans une école de Kodaikanal (dans l'ouest du Tamil Nadu). D'après elle, le français faisait alors l'objet d'un véritable intérêt de la part des élèves. Elle regrette ainsi de ne pas avoir retrouvé ce type d'enthousiasme chez ses propres élèves (*"I've never seen any student who has taken French as passion"*, PF1 : 118-119). Pour elle, le choix du français comme « *stratégie scolaire* » est le résultat d'une course à la réussite qui va de pair avec la tendance des enseignants à tirer le plus grand profit financier de leur métier (PF1 : 144-160) :

PF1 no / it was a residential school. // so for them it was very hard / so our school started French / for them to find a degree. / that's why it was a passion / because no money making. // now: here / everybody is only for marks / they want a good mark / to boost up their total / to get at a good college // so they find Tamil is not: giving them marks because you have to write pages and pages in Tamil / and if you write with some mistakes / you won't get above 160 / but with French it's very easy to get above 190 // students run only for marks / teachers make it only for money now:

ENQ ah:

PF1 so the passion is lost. / the classes are being taken apart from schools / they take batch classes / one hour: / they pay for that one hour-

ENQ what's batch classes?

PF1 tuitions // so the teachers will take classes apart from school / one hour / ten to twenty students / they pay for that one particular hour / they pay two hundred or something:

Dans ses propos, l'enseignante oppose un idéal d'enseignement/apprentissage du français désintéressé et fondé sur la passion (*"it was a passion, because no money making"*), à une réalité qu'elle estime pervertie par des ambitions de réussite scolaire et financière (*"students run only for marks, teachers make it only for money now"*). Elle critique le fait que les enseignants donnent des cours particuliers en dehors de l'école en se faisant payer à l'heure.

Cette vision marquée par la nostalgie d'un passé révolu traduit le malaise d'une enseignante qui ne trouve plus de sens à son métier. L'enseignement et l'apprentissage du français ne semblent effectivement trouver leur aboutissement que dans des finalités matérialistes. La langue et la culture françaises, une fois descendues du piédestal sur lequel les plaçait la culture humaniste du XIX^e, n'auraient plus d'autres finalités que celles de satisfaire des objectifs scolaires autoproduits par l'institution.

Le constat pessimiste formulé par cette enseignante prend appui sur une réalité qui est la faible « utilité » du français dans la société indienne. Certains éléments permettent tout de même de relativiser le manque de perspectives sociales et professionnelles pour les locuteurs du français. Cette même enseignante considère, en effet, que la langue française est un atout, non comme objet unique d'études, mais en complément d'études d'ingénieur par exemple (PF1 : 162-167). Une autre enseignante met en évidence le fait que des compétences en français peuvent être valorisées lors de recrutements ou faciliter les déplacements à l'étranger. Enfin une minorité parmi les apprenants se dirigera vers des études universitaires spécialisées en français. Ceux-ci pourront à leur tour devenir enseignants de français, ou rechercher des postes dans l'industrie et les services, en tant que traducteurs ou opérateurs en centres d'appels (*call centers*).

A titre de comparaison, les perspectives ouvertes par le français pour les apprenants sont plus larges à Poudouchéry qu'à Chennai, en raison de la présence historique du français dans la ville. La problématique de l'enseignement du français prend un autre sens lorsque la langue est ancrée dans le paysage sociolinguistique local, même si cette présence reste largement symbolique. Ramamoorthy (2010) distingue deux types de motivations principales dans l'enseignement du français à Poudouchéry. Tandis que le gouvernement assure la continuité de l'héritage culturel français à travers les écoles publiques, les écoles privées se tournent vers le français pour des raisons plus pragmatiques. Il s'agit soit de permettre aux élèves d'obtenir de bons résultats aux examens (comme à Chennai), soit d'ouvrir des débouchés professionnels dans les entreprises françaises installées à Poudouchéry ou en France. L'ouverture sur la France permet alors de donner un sens, culturel ou professionnel, à l'apprentissage du français. Le Lycée français joue un rôle particulier dans cet environnement puisqu'il prépare ses élèves à une éventuelle poursuite d'études en France (PF9 : 211). La motivation pour l'apprentissage du français y est donc bien différente. Elle est d'abord scolaire (avec le

passage du Brevet et du Baccalauréat), mais débouche sur un horizon francophone concret : la perspective d'étudier, de travailler et de vivre en France.

3.2. Les difficultés à mettre en œuvre un enseignement de qualité et progressif

L'enseignement du français proposé dans les établissements scolaires de Chennai rencontre des difficultés qui sont soulignées par les enseignants eux-mêmes. Une enseignante de français porte ainsi un regard sévère sur la qualité générale de l'enseignement (PF2 : 193-209) :

- ENQ so you think that: / French teaching is not a good quality in Chennai schools?
- PF2 in most of the schools / it's not a good quality / because they just follow the guide / and now in the market you get all the guides / you understand what's the meaning of GUIDE?
- ENQ book?
- PF2 for textbook / the answers. / the translations. / so they don't need the teacher // the teacher is not here / they don't bother / just by heart // see we ask the children not to use the guide / we used to take the guide from them // we tell them DON'T USE the guide / understand whatever teaching you learned // so most of them they buy this guide / that's the guide for Mantra [elle me montre l'ouvrage]
- ENQ ok:
- PF2 in most schools that happens / because everything is explained in English / the English translation is there-
- ENQ ok: / so they just learn it by heart?
- PF2 they just learn it. //

La critique porte en particulier sur l'utilisation par les élèves et par les enseignants de « guides » qui proposent les corrigés des exercices du manuel ainsi que la traduction en anglais de chacun des textes. Bien que l'apparition de ces « guides » sur le marché soit relativement récente, ceux-ci viennent renforcer les aspects les plus négatifs de la méthodologie traditionnelle qui domine encore majoritairement l'enseignement des langues. La présence de la traduction réduit à néant les efforts fournis par les enseignants pour développer la compréhension des élèves. Elle facilite le recours à la mémorisation qui prend un aspect systématique. Il faut ajouter que l'évaluation joue un rôle dans la place accordée à la mémorisation puisque ses modalités permettent l'apprentissage par cœur d'exercices prédéfinis. Les supports pédagogiques tels que *Mantra*, élaborés dans la perspective méthodologique de l'approche communicative, voient alors leurs finalités détournées par

l'utilisation de ces « guides ». Ce problème s'inscrit dans le cadre plus global d'un « *décalage entre les manuels à orientation communicative en cours dans le système scolaire et les techniques d'enseignement encore traditionnelles* » décrit par Amar (2011 : 18). Par conséquent, les apprenants qui souhaitent véritablement progresser à l'oral choisissent souvent de s'inscrire à l'Alliance française où sont mises en œuvre de vraies méthodes communicatives.

Ce phénomène soulève la question de la formation des enseignants de français. Comme nous l'avons déjà souligné, les enseignants de français sont les enseignants de langue les moins formés parmi le personnel enseignant des établissements visités à Chennai. Dans leur rapport pour l'Ambassade de France en Inde, Maury et Cogard soulignaient, en 2007, la disparité des niveaux de formation chez les enseignants du secondaire à Chennai : « *si certains ont un bon niveau de français, la plupart ne maîtrisent pas la langue et tous ces professeurs ont besoin d'une formation méthodologique qui les motivera à renforcer la place du français dans les établissements indiens* ». Ce rapport souligne également le fait qu'il n'existe pas de formation didactique (de type *Bachelor of Education*) spécifique à l'enseignement du français. Ces carences en termes de formation initiale et continue des enseignants de français ont des conséquences concrètes sur la qualité de l'enseignement dispensé. Le manque de formation linguistique et didactique amène certains enseignants à se raccrocher au manuel comme référence unique et à mobiliser pour son exploitation des méthodes de type traditionnel, en évitant soigneusement la pratique orale de la langue, ce dont nous avons eu un aperçu dans l'entretien avec l'enseignante d'*Asan Memorial*. L'amélioration de l'enseignement du français dans le secondaire demande donc un effort de formation important à destination d'enseignants qui se trouvent fragilisés par une faible légitimité, liée à un double manque de compétences en français et en didactique du français langue étrangère. Elle impose enfin de repenser les programmes et les modalités d'évaluation qui bloquent toute tentative d'évolution des méthodes d'enseignement.

La conception des curricula pose également problème dans le sens où il n'y a pas de véritable progression dans les apprentissages. L'exemple du curriculum de français à *Anna Adarsh* témoigne de ce type de discontinuité dans l'apprentissage. En effet, une partie des élèves commencent leur apprentissage du français en classe IX et une partie en classe XI. Dans les classes XI et XII, ces deux groupes d'apprenants se trouvent réunis dans les mêmes cours. Le programme repart donc de zéro, comme l'explique l'enseignante (PF3 : 113-145) :

- ENQ je comprends. / les élèves qui sont en onzième classe / ils ont déjà fait deux ans de français avant ou: comment ça:-
- PF3 non. / il y a un mélange: / vous avez noté n'est-ce pas / il y a seulement vingt étudiants dans le neuvième / mais quand on commence encore dans le onzième / les autres étudiants qui veulent changer de langue changent / alors on recommence dès le début
- ENQ [surprise] vous recommencez dès le début?
- PF3 oui.
- ENQ même avec les étudiants qui ont déjà fait deux ans de français:?
- PF3 oui oui
- ENQ il n'y a pas deux classes séparées?
- PF3 non / il n'y a pas deux classes séparées et / la méthode c'est la même / la méthode de Mantra ça commence pour les débutants
- ENQ mais alors: / les autres étudiants ont perdu deux années:
- PF3 oui / et ils trouvent les exercices plus faciles parce qu'ils ont déjà fait deux années de langue / et même: / ils connaissent bien comment appliquer les règles / alors: ils prennent la langue à l'aise / seulement la veille de l'examen / ou le jour de l'examen / ils ouvrent le livre pour apprendre
- ENQ d'accord / je comprends. / alors dans ta classe / il y a des grandes différences de niveau?
- PF3 oui // et on ne peut pas prendre des cours séparés pour eux: / euh ce que les notes: / les projets: donnent / c'est destiné pour tous:
- ENQ c'est pour tout le monde
- PF3 oui / on doit écrire les dialogues / la lettre / on ne peut pas les laisser / leur dire vous avez fait deux ans de langue / alors vous devez écrire vous-même. / on ne peut pas les laisser parce que / pour les autres on doit leur donner dès le début / on a les dialogues / on a une rédaction / on a: une lettre / pour les examens. / alors nous les écrivons pour les autres sur le tableau / nous préparons les notes / et les autres le copient-
- ENQ ils vont l'apprendre par cœur.
- PF3 oui

L'organisation du curriculum ne permet la construction d'une progression réfléchie des contenus allant de la classe IX à la classe XII. Les apprenants ayant suivi deux années de français se retrouvent dans le même groupe-classe que des vrais débutants en classe XI. Cette situation a pour conséquence une grande hétérogénéité de niveau (« *il y a un mélange* »). La gestion de cette hétérogénéité est problématique et ne semble pas faire l'objet d'une pédagogie différenciée. L'enseignante est prisonnière d'impératifs contradictoires : « *on doit* » mais « *on ne peut pas* ». Les contraintes extérieures sont fortes puisque l'établissement impose un cours unique pour des niveaux différents et que le *board of education* prescrit en

classe XI l'utilisation du manuel *Mantra* qui correspond à un niveau débutant. Ce curriculum introduit donc une véritable rupture dans l'apprentissage qui a pour effet de démotiver les apprenants : « *ils prennent la langue à l'aise* ». Cette situation se reproduit ensuite avec l'entrée à l'université (*College*) puisque les apprenants expérimentés se retrouvent à nouveau mélangés avec de vrais débutants (PF3 : 259). Mirakamal (2006 : 22) constate que le manque d'homogénéité des classes dans le secondaire est spécifique à l'enseignement du français. En effet, tandis qu'il est possible de débiter l'apprentissage du français à tous les niveaux (classe VI, classe VIII, classe XI, *College*), l'apprentissage de l'hindi et du tamoul est plus progressif et demande une continuité dans les choix de langue. Ces différentes ruptures ne favorisent pas un apprentissage régulier et cohérent de la langue et condamne en quelque sorte l'élève à ne pas progresser au-delà d'un niveau de base. Elles expliquent en partie le succès remporté par l'Alliance française auprès des élèves les plus motivés. L'Alliance offre davantage de visibilité dans l'apprentissage avec une progression claire basée sur le système de l'échelle de niveaux du CECR (allant de A1 à C2) et des objectifs précis correspondant à chacun de ces niveaux.

En raison de ces différents dysfonctionnements, les nombreux élèves qui étudient le français à un moment ou un autre de leur parcours scolaire, abandonnent assez rapidement l'apprentissage de cette langue. Si la demande en faveur du français va croissante dans le secondaire, cette hausse des effectifs ne se répercute pas à l'Université (Chambon, 2004 : 38). La faible attractivité des études supérieures en français s'explique certes par un contexte socio-économique qui valorise les filières scientifiques et techniques. Mais une meilleure qualité d'enseignement du français à l'école contribuerait à valoriser les apprentissages et à développer une véritable curiosité, voire un intérêt, pour la langue française et les cultures francophones.

L'enseignement du français au niveau scolaire mériterait donc d'être repensé dans son ensemble. Pour stimuler la motivation des apprenants, Madanagobalane et Kichenamourty suggèrent d'adapter l'enseignement du français aux réalités du pays. Tous deux remettent en cause les méthodes actuelles qui font « *abstraction des réalités contextuelles du pays où l'on enseigne le français*¹ ». Il s'agirait également de redonner un sens à l'apprentissage du français afin qu'il ne se limite plus à une simple stratégie scolaire visant l'obtention de bons

¹ Site internet de l'AITF, disponible sur <http://www.aitf.in/franc.html>

résultats. Comme le rappelle Krishnan, « *une langue ne s'apprend jamais pour elle-même, [...] sa maîtrise est fonction de son caractère opératoire et de l'étendue de son champ d'utilisation* » (Krishnan, 1989 : 106-107). Une piste possible pour cette mise en sens consiste à s'appuyer sur la présence locale (pratique et symbolique) du français dans le Territoire de Poudouchéry. Les objectifs d'apprentissage pourraient alors être définis en fonction des besoins et des centres d'intérêts des apprenants par rapport à l'ancrage réel du français en Inde. Les classes de français perdraient certainement de nombreux élèves pour lesquels cette langue ne correspondait qu'à un « bénéfice scolaire ». Elles gagneraient en revanche en termes de motivation et d'investissement des apprenants et des enseignants.

Quoi qu'il en soit, l'enseignement et l'apprentissage du français en Inde ne pourront pas évoluer indépendamment des autres langues. Le français en Inde fait partie d'une situation éducative globale dans lequel de nombreux paramètres entrent en compte : la préservation de la diversité linguistique, des apprentissages fonctionnels ayant des objectifs précis, l'accès à une éducation de qualité pour tous. Ces paramètres nécessitent à une réflexion de fond sur la question de la (ou des) langue(s) de scolarisation, des langues enseignées, des méthodes d'enseignement et sur le sens global de l'éducation. Le français ne constitue qu'une infime pièce dans le puzzle que constitue l'enseignement des langues en Inde. C'est pourquoi il importe de le penser dans le cadre d'une éducation de type plurilingue qui respecterait et valoriserait à la fois l'identité de chacun, le fonctionnement du groupe et l'ouverture au monde.

CONCLUSION

Au terme de ce travail de recherche, quel regard d'ensemble peut-on porter sur la question de l'enseignement des langues en Inde en relation avec le plurilinguisme social et individuel qui caractérise la société indienne ? Revenons un moment, en guise de conclusion, sur le chemin théorique et empirique parcouru.

D'après Montaut, le plurilinguisme social indien fonctionne selon le mode de « l'hétérogénéité fonctionnelle » (Montaut, 2001 : 2). Les langues qui le composent regroupent, d'une part, des langues peu répandues ayant des fonctions identitaires importantes, et d'autre part, des langues ayant un grand nombre de locuteurs et dont la fonction première est véhiculaire. Entre ces deux pôles se trouvent de nombreuses langues « intermédiaires », endossant tour à tour, selon les situations, fonctions communicatives et identitaires. La véhicularité est le fait, à l'échelle nationale, de l'hindi et de l'anglais, tandis qu'elle repose sur le tamoul et l'anglais dans le Tamil Nadu et le Territoire de Poudouchéry. Dans ces deux régions du sud de l'Inde, la langue majoritaire est le tamoul, qui est parlé en tant que première langue par 89 % des individus (*Census of India, 2001*). Aux côtés du tamoul se trouvent le télougou, le malayalam, l'ourdou, le kannada (parlés par 1 à 6 % des individus, *ibid.*), et un nombre important d'autres langues « minoritaires ». L'anglais occupe une place à part dans ce paysage. Bien qu'il constitue la première langue de moins de 1 % des individus selon le recensement de 2001 effectué dans ces deux régions, il serait parlé à des degrés divers par entre 3 et 17 % de la population (Leclerc, 2009). La particularité de cette langue est qu'elle se présente comme un marqueur social, du fait de la limitation de son usage aux classes sociales favorisées situées en milieu urbain. A ce titre, l'anglais constitue à la fois un facteur d'unification linguistique à l'échelle nationale et un indice de différenciation sociale. Quant à la langue française, son usage est extrêmement marginal. Elle n'a pas été

recensée comme une langue première significative ni dans le Tamil Nadu, ni dans le Territoire de Poudouchéry. Elle est toutefois parlée à des degrés divers par près de 1,4 % de la population du Territoire de Poudouchéry, en raison des liens historiques de cette entité géographique avec la France (*ibid.*).

La diversité des langues présentes sur le territoire indien est assortie d'un plurilinguisme individuel important. Plusieurs travaux de sociolinguistique tendent à contester les propos de Calvet qui, dans *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, formulait l'énoncé suivant : « *ce plurilinguisme est compliqué par le fait que, malgré la multiplicité des langues en présence, les Indiens sont, individuellement, très peu plurilingues* » (Calvet, 1999 [1^{ère} éd. 1987] : 170). Pour soutenir cette affirmation, Calvet s'appuyait sur le recensement de 1961 au cours duquel seulement 7 % de la population déclarait connaître une deuxième langue. Les recherches menées en Inde ont depuis prouvé le contraire. Ainsi, selon R. N. Srivastava, « *Il n'y a pas [...] une seule communauté linguistique qui a moins de trois codes distincts dans son répertoire verbal* » (cité par Choudhry, 1996 : 133). Les répertoires des individus sont plurilingues et se caractérisent par une grande hétérogénéité. Ils incluent des ressources acquises dans différents contextes. J'ai ainsi proposé de regrouper, à la suite de Gill (1977, cité par Ishtiaq, 1999), les compétences langagières dans trois catégories correspondant à trois contextes d'appropriation distincts : “*family type*”, “*market type*” et “*school type*”. Ces ressources sont constitutives d' « une compétence plurilingue », définie par Coste, Moore et Zarate (1997), qui se caractérise par une fluidité de fonctionnement et se traduit par des pratiques langagières métissées.

Pour tenter de gérer le plurilinguisme social et individuel existant, les dirigeants indiens ont élaboré progressivement des politiques linguistiques de plus en plus sophistiquées. Ces politiques ont abouti à une hiérarchisation des langues, leur attribuant des statuts et des domaines d'action différenciés. La constitution indienne reconnaît ainsi, au niveau national : une langue officielle (l'hindi), une langue officielle associée (l'anglais) et 22 langues constitutionnelles. Les centaines d'autres langues présentes sur le territoire ne possèdent pas de statut particulier et sont considérées comme « non répertoriées ». Au niveau régional, le Tamil Nadu ne compte qu'une seule langue officielle (le tamoul), tandis que le Territoire de Poudouchéry compte trois langues officielles (le tamoul, l'anglais et le français) et deux langues officielles associées (le malayalam et le télougou). Bien que les politiques linguistiques indiennes nationale et régionales reconnaissent davantage de langues que la

plupart des politiques linguistiques d'autres pays, le nombre de langues statutaires reste toutefois limité au regard de l'extrême diversité linguistique présente sur le territoire. Les mesures prises tentent de répondre à deux objectifs principaux : l'unification de la jeune nation indienne et le respect de la diversité. La tentative d'unification autour d'une langue centrale s'explique par une peur de l'éclatement d'un pays qui est traversé par une forte hétérogénéité linguistique, mais aussi sociale, culturelle et religieuse. Les sentiments nationalistes prenant forme au niveau des régions sont perçus comme menaçants pour l'unité de la nation. C'est pourquoi l'Etat central accède à certaines revendications en faveur d'une meilleure reconnaissance des langues et des identités régionales à condition que soit préservée l'unité globale du pays. Les Etats régionaux ont ainsi acquis une certaine autonomie qui leur permet de décider de leurs propres politiques linguistiques.

Les politiques linguistiques éducatives sont élaborées à différents niveaux et tentent elles-aussi de prendre en compte des intérêts parfois contradictoires. Elles sont généralement cohérentes avec les politiques linguistiques, mais diffèrent selon les régions et s'opposent parfois aux décisions prises au niveau national. Dans un souci d'élargissement de l'accès à l'éducation, elles s'efforcent de proposer, dans l'enseignement public, une langue de scolarisation adaptée aux réalités sociolinguistiques locales. Ainsi les établissements scolaires publics de Chennai et de Poudouchéry fonctionnent presque exclusivement avec le tamoul comme medium d'enseignement. En ce qui concerne les langues enseignées, l'Etat national fait la promotion d'une « politique des trois langues » (incluant en général l'hindi, l'anglais et une langue du Sud), tandis que le Tamil Nadu met à profit son autonomie en matière d'éducation pour élaborer sa propre « politique des deux langues » (avec le tamoul et l'anglais) et ainsi contrer l'influence de l'hindi. Le Territoire de Poudouchéry, pour sa part, n'a pas adopté de politique linguistique éducative spécifique et se conforme aux mesures prises par les Etats voisins. La ville de Poudouchéry suit donc les mêmes choix éducatifs que le Tamil Nadu. Les différents niveaux de décision (national et régional) se traduisent donc par des politiques linguistiques éducatives différentes, voire contradictoires. Pour LaDousa, les mesures prises dans le cadre des politiques linguistiques éducatives ont un aspect artificiel et arbitraire. En soumettant un nombre de langues précis à l'apprentissage et en déterminant ces langues en fonction d'une hiérarchie liée au statut officiel, les politiques linguistiques vont à l'encontre de la fluidité naturelle du plurilinguisme de la société indienne (LaDousa, 2010 : 605). Ces décisions servent ainsi des intérêts orientés davantage vers des finalités politiques que pédagogiques.

Un autre élément entre en compte dans l'offre éducative en matière de langue : le poids des choix individuels. La promotion des langues locales comme médium d'enseignement est contrée par des stratégies individuelles de réussite sociale qui vont dans le sens d'une scolarisation en langue anglaise. Cette dynamique sociale rend les politiques linguistiques éducatives quasiment inefficaces. En effet, les classes sociales qui en ont les moyens, préfèrent envoyer leurs enfants étudier dans des écoles privées qui proposent l'anglais comme langue de scolarisation. Les responsables politiques du pays entretiennent eux-mêmes cette dynamique en scolarisant leurs enfants dans ce type d'établissements, alors qu'ils militent par ailleurs pour une scolarisation dans la langue familiale de l'enfant. Ainsi la plupart des établissements privés s'affranchit des politiques linguistiques éducatives élaborées par les différents gouvernements. On voit donc émerger une tension entre des objectifs collectifs de fonctionnement de la nation (fixés par l'Etat central), une volonté de défense d'une langue régionale (de la part de l'Etat du Tamil Nadu) et des objectifs individuels de réussite sociale et professionnelle. Les enjeux linguistiques dans l'éducation font ainsi l'objet d'une instrumentalisation qui opère à tous les niveaux. Dans tous les cas, ces choix se font au détriment des minorités linguistiques qui, malgré leur droit à fonder des établissements scolaires dans leur langue, n'ont pas réellement les moyens d'ouvrir leurs propres structures éducatives.

Dans les établissements en langue anglaise de Chennai qui ont fait l'objet de mes enquêtes, les curricula proposés ne suivent ni les règles énoncées dans la politique « des trois langues » ni celles de la politique des « deux langues ». L'anglais est à la fois langue de scolarisation et « première langue » enseignée. Les autres langues proposées (en tant que « deuxième » ou « troisième » langue) sont principalement le tamoul et l'hindi, mais on trouve également le français, le sanskrit, le malayalam et l'allemand. Même si les établissements affiliés au gouvernement régional tendent à accorder une place de plus en plus importante au tamoul, il reste possible dans certains établissements de suivre une scolarité entière sans apprendre le tamoul. On note donc, au final, une grande hétérogénéité des parcours dans les apprentissages linguistiques scolaires. Ces parcours se caractérisent par un aspect relativement arbitraire, puisqu'ils ne s'adaptent qu'en partie aux ressources langagières individuelles déjà présentes chez les élèves. Lorsqu'ils ont le choix, les élèves ont tendance à choisir comme « seconde langue » leur langue familiale ou une langue proche. Cependant ce choix n'est pas toujours possible puisque les établissements utilisent parfois les disciplines

linguistiques comme des opérateurs de tri dans le cursus (en fonction des résultats obtenus en anglais ou en tamoul).

Les méthodes d'enseignement observées s'apparentent à la méthodologie traditionnelle et valorisent une langue « scolaire », c'est à dire normée, dans sa variété formelle et sa forme écrite. Les enseignants tendent à privilégier le travail sur la forme plutôt que sur le sens. Ils accordent une grande importance à l'appropriation des formes linguistiques. La variation interne de la langue est niée ou dévalorisée : le tamoul standard oral fait l'objet d'attitudes négatives, et la variété indienne de l'anglais est occultée. Les langues familiales des apprenants sont exclues de l'enceinte de l'école, en dehors des heures de cours qui leur sont consacrées. Cette exclusion est renforcée par une attitude négative des enseignants à l'égard de ces langues et variétés (le tamoul standard oral est considéré comme agrammatical). L'anglais apparaît donc comme la seule langue légitime dans l'enceinte de l'école. Il sert d'ailleurs de « langue passerelle » pour l'apprentissage des autres langues. On observe donc globalement, dans le cadre de l'institution scolaire, une négation des acquisitions faites en milieu familial (*“family type”*) et dans la socialisation quotidienne extérieure à la famille (*“market type”*), ainsi que des diverses ressources qui leur sont associées (linguistiques, socioculturelles, pragmatiques). L'institution scolaire tente même parfois d'imposer ses propres normes à l'extérieur de l'établissement, puisqu'elle donne des consignes aux parents et tente d'orienter leurs pratiques langagières (en faveur de l'anglais). L'interdiction de l'usage des langues autres que l'anglais a pour conséquence de placer les enseignants dans une situation délicate. Ils subissent l'exclusion des langues familiales des élèves qui sont aussi les leurs. La plupart d'entre eux s'affranchissent pourtant de la règle scolaire et communiquent en tamoul lorsqu'ils se retrouvent isolés du regard des élèves dans la salle des professeurs.

Les représentations présentes dans les discours épilinguistiques des enseignants sont fortement marquées par une vision « scolaire » des langues. Pour Porcher, les enseignants de langue sont :

des acteurs sociaux, définis par la position qu'ils occupent, le rôle qu'ils tiennent, leurs capitaux et leurs habitus. [...] Etant donnée leur fonction, ils tendent à privilégier le mode scolaire de construction du capital (ici le capital langagier et communicationnel en français langue étrangère). (Porcher, 1995 : 40)

Leurs représentations sur les langues témoignent d'une séparation, voire d'une rupture entre le monde scolaire et le monde social environnant. Ainsi le tamoul, qui est la langue majoritaire

dans les pratiques sociolangagières à Chennai, est vécu comme une langue « différente » voire « étrangère » à l'école. Si l'hindi est considéré pour son statut de langue officielle dans l'Union indienne et ses fonctions véhiculaires dans le nord de l'Inde, l'anglais est principalement valorisé pour sa fonction de marqueur social. L'enseignement du français est, de son côté, prisonnier d'une représentation qui fait de lui une « langue facile ». Cette représentation, qui est issue des modalités scolaires d'évaluation, masque certaines difficultés que peuvent rencontrer les élèves dans leur apprentissage de la langue.

Finalement, si les politiques linguistiques éducatives tentent d'encadrer le plurilinguisme et d'en soutenir une de ses formes (qui combine au moins la maîtrise d'une langue nationale et une langue régionale), les établissements scolaires visités tendent vers un modèle monolingue. Le cadre extrêmement restrictif qu'ils proposent ainsi que le choix d'une langue de scolarisation unique enferment les élèves dans un modèle linguistique qui peut avoir des conséquences importantes sur son développement, son identité et sa sécurité ou insécurité langagière. Le problème qui se pose ici n'est pas spécifique à l'Inde. Le Conseil de l'Europe, à travers la réflexion menée autour des travaux du Niveau Seuil (1976) puis du CECR (2001), a tenté d'harmoniser et d'améliorer l'enseignement des langues dans les systèmes éducatifs européens en faisant la promotion du plurilinguisme individuel. L'enseignement y reste cependant majoritairement centré autour d'une langue de scolarisation unique. Si les objectifs convergent vers le développement du plurilinguisme individuel, l'Inde présente l'avantage de pouvoir s'appuyer sur un fonctionnement social dans lequel le plurilinguisme individuel est historiquement ancré et valorisé. A ce titre, les diverses compétences acquises « naturellement » dans le milieu familial et social constituent des ressources sur lesquelles l'école pourrait largement s'appuyer pour développer le répertoire plurilingue des élèves. C'est pourquoi l'idée d'un rapprochement entre le milieu scolaire et l'environnement social constitue une piste particulièrement adaptée au contexte indien pour le développement du plurilinguisme individuel. Dabène formulait, en 1994, les perspectives suivantes pour une meilleure gestion éducative des situations de plurilinguisme :

- la prise en compte de l'environnement extra-éducatif ;
- l'intégration du répertoire communicatif des élèves ;
- le travail de groupe ;
- l'ouverture sur le monde extérieur ;
- la diversification des fonctions langagières ;

- une nouvelle conception de la programmation ;
- le décloisonnement des enseignements linguistiques (Dabène, 1994 : 150-165).

On peut noter quelques innovations observées à Chennai et à Poudouchéry qui vont dans le sens des propositions de Dabène. La réflexion menée par une enseignante sur le statut de l'anglais pour ses élèves, implique une forme de reconnaissance des langues déjà présentes dans le répertoire des élèves. Le cours comparatif français/tamoul proposé au Lycée français de Pondichéry constitue un modèle alternatif à l'enseignement cloisonné des langues. Il permet à la fois d'intégrer une partie du répertoire des élèves dans l'apprentissage (quoique la variété standard orale ne trouve toujours pas sa place dans la classe) et d'ouvrir l'école au monde extérieur. Cependant, de nombreux progrès restent à faire et il importe que ceux-ci bénéficient au plus grand nombre. Les propositions de Dabène constituent donc plus que jamais un horizon d'attente pour l'éducation en contexte indien comme en contexte européen. Le plurilinguisme est présent, de fait, dans les établissements scolaires visités à Chennai et Poudouchéry. Il ne reste qu'à l'accepter, le reconnaître et le valoriser. L'objectif est d'aboutir à une société qui assume la pluralité de ses langues et cesse de la considérer comme un obstacle. Car, au-delà de la diversité des langues, ce sont les aspects de la personnalité de l'élève que l'institution scolaire se refuse à prendre en compte.

La problématique de cette recherche portait sur les liens de cohérence entre la situation sociolinguistique indienne, les politiques linguistiques éducatives et les pratiques et représentations des enseignants en rapport avec les langues et le plurilinguisme. Il me semble avoir pu mettre en évidence des « cohérences » mais aussi un certain nombre d'« incohérences ». Les politiques linguistiques, qui se sont complexifiées progressivement pour s'adapter à la diversité linguistique indienne, s'appuient sur des objectifs précis et sont, en ce sens, cohérentes, même si elles doivent faire face à des compromis inévitables entre intérêt collectif et droits à la liberté individuelle. Nous avons vu en revanche que les politiques linguistiques éducatives peuvent se contredire entre elles, lorsque intérêts régionaux et nationaux sont mis en concurrence. En étudiant les pratiques et les représentations d'enseignants de langue dans le cadre d'une étude de cas localisée, j'ai tenté de pointer quelques contradictions entre le traitement des langues dans certains établissements et les pratiques sociolangagières hors des murs de l'école. Ces établissements, élaborant en quelque sorte leurs propres « politiques linguistiques », ne respectent pas les directives établies au niveau national et régional.

Ce travail de thèse, du fait de ses limites, invite à développer de nouvelles pistes de recherche. Pour compléter l'étude déjà réalisée, il serait pertinent de mener des enquêtes similaires dans des établissements scolaires dont la langue de scolarisation est vernaculaire. Je n'ai pas eu cette possibilité au cours de ma thèse, mais une telle recherche pourrait faire l'objet d'un travail collégial dans le cadre d'une collaboration scientifique avec des chercheurs indiens. La mobilisation d'une équipe plurilingue, pluriculturelle et éventuellement pluridisciplinaire (sociolinguistique, didactique, voire historique et sociologique) permettrait également de développer les aspects culturels de l'enseignement des langues qui n'ont pas pu être traités dans ce travail. Les enquêtes réalisées pourraient également être complétées par un recueil de données plus précises concernant les répertoires plurilingues des apprenants. Des données de ce type recueillies à grande échelle pourraient permettre de comparer les caractéristiques sociolinguistiques des populations fréquentant les différentes composantes du système éducatif : privé/public, *SBSE/CBSE*, etc. Des entretiens menés auprès des élèves pourraient enfin permettre de donner davantage de place au point de vue des apprenants. Une recherche complémentaire avec plus de moyens (techniques, humains et linguistiques) permettrait d'accéder ainsi plus directement aux représentations des apprenants (et éventuellement de leurs parents), mais aussi à leurs besoins et leurs aspirations.

Un retour réflexif sur la méthode et la posture de recherche s'impose pour tirer enfin des enseignements au sujet de ma démarche de jeune chercheure. Cette recherche se voulait compréhensive dans le sens où je souhaitais apporter quelques clés de compréhension sur la situation indienne et ainsi mieux faire connaître les enjeux plurilingues de l'éducation en Inde aux chercheurs français. La compréhension proposée demeure nécessairement limitée et partielle. L'approche voulue est dynamique puisqu'elle traite le niveau social, politique et éducatif de manière interactive. L'interculturalité, liée à mon double ancrage institutionnel, entre des traditions scientifiques différentes m'a également conduite à rechercher des points de convergence en me centrant sur certaines notions et certains auteurs communs aux deux cadres de référence (je pense notamment à certains chercheurs américains tels C. Ferguson, J. Fishman et J. Gumperz qui constituent en quelque sorte les « ancêtres communs » des traditions dans la recherche sociolinguistique indienne et française). Il y a donc eu dans ma démarche une recherche de cohérence entre un double cadre théorique sociolinguistique et didactique, et un double cadre scientifique français et indien. C'est pourquoi la réflexion menée autour des choix épistémologiques visait à situer cette recherche qui se trouve de fait au carrefour de plusieurs ensembles. La notion de complexité, associée à ma démarche

méthodologique, n'a peut-être pas été utilisée à la hauteur de son potentiel. Elle trouve néanmoins son sens dans la volonté qui a été la mienne de dépasser les cloisonnements. Si je devais revenir sur ma démarche, je dirais qu'elle a consisté, d'un bout à l'autre de cette thèse, à tenter de faire du lien. Je me suis ainsi employée, tout au long de ce travail, à établir des ponts entre phénomènes individuels, interindividuels et sociaux. Cette mise en lien est à mon avis, créatrice de sens, et mérite d'être poursuivie dans l'étude des rapports complexes entre langues, société et éducation.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABBI A., 2005, "The meaning of Tribal Languages in India", in Marti F., Ortega P. *et al.*, *Words and Worlds*, *World Languages Review*, Multilinguals Matters Ltd, Clevedon, 25-26.
- ABDELMALEK A. A., 2010, *Edgar Morin, sociologue de la complexité : une méthode pour dégager de nouveaux savoirs*, Apogée, Rennes.
- ALESSIO M., BAUDE O., 2010, « Introduction », dans *Culture et recherche 124, Diversité des langues et plurilinguisme*, Ministère de la Culture et de la Communication, Paris, 4-5.
- AMAR T., 2011, *Concevoir et animer une formation linguistique, culturelle et pédagogique des enseignants de FLE. Le cas d'une Alliance française dans le sud de l'Inde*, mémoire de Master 2, Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.
- ANNAMALAI E., 1997, "Development of Sociolinguistics in India", in Paulson C. B., Tucker G. R. (ed.), *The Early Days of Sociolinguistics : Memories and Reflections*, Summer Institute of Linguistics, Dallas, 35-41.
- ANNAMALAI E., 1999, "Language choice in education: conflict resolution in Indian courts", *Languages Sciences* 20, 29-43.
- ANNAMALAI E., 2001, *Managing Multilingualism in India. Political and Linguistic Manifestations*, Sage Publications, New Delhi.
- ANNAMALAI E., 2002, "Language Policy for Multilingualism", dans *Actes du Congrès mondial sur les politiques linguistiques*, Barcelone, en ligne : <http://www.linguapax.org/congres/plenaries/annamali.html>
- ARBORIO A.-M., FOURNIER P., 2008, *L'observation directe*, Armand Colin, Paris.
- ATLAN H., 1991, « L'intuition du complexe et ses théorisations », dans Fogelman Soulié F. (dir.) *Les théories de la complexité. Colloque de Cerisy*, Seuil, Paris, 9-41.
- BAHRI H., 1960, *Persian influence on Hindi*, Bharati Press Publications, Allahabad.
- BARBERIS J.-M., 1999, « Analyser les discours, le cas de l'interview sociolinguistique », dans Calvet L.-J., Dumont P., *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan, Paris, 125-148.
- BARDIN L., 1983, *L'analyse de contenu*, PUF, Paris.

- BARDIN L., 2003, « L'analyse de contenu et de la forme des communications », dans Moscovici S., Buschini F., *Les méthodes des sciences humaines*, PUF, Paris.
- BARNES J. D., 2006, *Early Trilingualism: a Focus on Questions*, Multilingual Matters, Clevedon.
- BEACCO J.-C., BYRAM M., 2003, *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- BILLIEZ J. et al., 2000, *Une semaine dans la vie plurilingue à Grenoble*, rapport de recherche financée par l'Observatoire des pratiques linguistiques, D.G.L.F.
- BILLIEZ J., (dir.), 2003, *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions*, L'Harmattan, Paris.
- BILLIEZ J., 1985, « La langue comme marqueur d'identité », *Revue Européenne des Migrations Internationales* 2, 95-105.
- BILLIEZ J., 1997a, *Bilinguisme, variations, immigration : regards sociolinguistiques*, dossier présenté en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Stendhal Grenoble 3.
- BILLIEZ J., 1997b, « Langues de soi, langues voisines : représentations entrecroisées », *Etudes de Linguistique Appliquée* 104, 401-410.
- BILLIEZ J., 2000, « Un bilinguisme minoré, quel soutien institutionnel pour sa vitalité ? », *Notions en question* 4, 21-39.
- BILLIEZ J., 2007, « Etre plurilingue, handicap ou atout ? », *Ecarts d'identité* 111, 88-90.
- BILLIEZ J., 2011, « Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête », dans Blanchet P., Chardenet P., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées*, EAC, Paris, 201-212.
- BILLIEZ J., DE ROBILLARD D. (coord.), 2003, *Français : variations, représentations, pratiques, Cahiers du français contemporain* 8, ENS Editions, Lyon.
- BILLIEZ J., MILLET A., 2001, « Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques », dans Moore D. (coord.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Essais Didier, Paris, 31-49.
- BIZEUL D., 2006, « Les ressorts psychologiques sont-ils des faits ? », dans Paille D. (dir.), *La méthodologie qualitative. Posture de recherche et travail de terrain*, Armand Colin, Paris, 63-83.
- BLANCHET A., GOTMAN A., 2010, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Armand Colin, Paris, [1^{ère} éd. 1992].
- BLANCHET P., 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Etrangère*, Peeters, Louvain-la-Neuve.

- BLANCHET P., 2000, *La linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- BLANCHET P., 2003, « Contacts, continuum, hétérogénéité, polynomie, organisation « chaotique », pratiques sociales, interventions... quels modèles ? : pour une (socio)linguistique de la complexité », dans Blanchet P., De Robillard D. (dir.) *Langues, contacts, complexité : perspectives théoriques en sociolinguistique*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 279-308.
- BLANCHET P., 2004, « L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques : pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle », dans Actes du colloque *Identification des langues et des variétés dialectales par les humains et par les machines*, Ecole Nationale Supérieure des Télécommunications / CNRS, Paris, 31-36.
- BLANCHET P., 2007, « Quels "linguistes" parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques », dans Blanchet P., Calvet, L.-J., De Robillard D., *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique 1, Un siècle après le Cours de Saussure : la Linguistique en question*, L'Harmattan, Paris.
- BLANCHET P., CHARDENET P. (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées*, EAC, Paris.
- BLANCHET P., MARTINEZ P. (dir.), 2010, *Pratiques innovantes du plurilinguisme. Emergence et prise en compte en situations francophones*, éditions des archives contemporaines / AUF, Paris.
- BLOOMFIELD L., 1933, *Language*, Henry Holt, New York.
- BOIVIN M., 1996, *Histoire de l'Inde*, PUF, Paris.
- BOTHOREL-WITZ A., 2008, « Le plurilinguisme en Alsace : les représentations sociales comme ressources ou outils de la description sociolinguistique », dans *Les Cahiers de l'ACEDLE 5*, en ligne : <http://acedle.org/spip.php?article1018>
- BOURDIEU P., 1982, *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris.
- BOYER H., 1991, *Langues en conflit : études sociolinguistiques*, L'Harmattan, Paris.
- BOYER H., 1997, « Conflit d'usages, conflit d'images », dans Boyer H. (éd.), *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?*, L'Harmattan, Paris, 9-35.
- BOYER H., 2010, « Diversité et pluralité linguistiques : les chantiers de la sociolinguistique », dans *Culture et recherche 124, Diversité des langues et plurilinguisme*, Ministère de la Culture et de la Communication, Paris, 13-14.
- BRES J., 1999, « L'entretien et ses techniques », dans Calvet L.-J., Dumont P., *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan, Paris, 61-76.
- BRIGHT W. O., 1960, "Linguistic change in some Indian caste dialects", in Ferguson C., Gumperz J. (eds.), *International Journal of American Linguistics 26, Linguistic diversity in South Asia*, Bloomington, 19-26.

- BRIGHT W. O., RAMANUJAN A. K., 1964, "Sociolinguistic variation and language change", in Lunt H. (ed.), *Proceedings of the Ninth International Congress of Linguists*, Mouton, The Hague, 1107-1113.
- BUISSON A., 2005, « Alphabétisation totale : le « modèle » éducatif du Kérala », *Espace, populations, sociétés*, Lille, 465-474.
- BULCHOLTZ M., 2000, "The politics of transcription", *Journal of Pragmatics* 32, 1439-1465.
- BUTALIA U., 2002, *Les voix de la partition Inde-Pakistan*, Actes Sud, Arles [éd. en anglais 1998].
- CADENE P., 2002, « Les grandes divisions du territoire indien », dans SAGLIO-YATZIMIRSKY M. (dir.), *Population et développement en Inde*, Ellipses, Paris, 11-33.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2001, Conseil de l'Europe, Didier, Paris.
- CALVET L.-J., 1981, *Les langues véhiculaires*, PUF, Paris.
- CALVET L.-J., 1999a, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Hachette, Paris [1^{ère} éd. 1987].
- CALVET L.-J., 1999b, *Pour une écologie des langues du monde*, Plon, Paris.
- CALVET L.-J., 2002, *Linguistique et colonialisme*, Payot, Paris [1^{ère} éd. 1974].
- CALVET L.-J., 2003, « Weinreich, les contacts de langues et la sociolinguistique », dans Billiez J. (dir.), *Contacts de langues, modèles, typologies, interventions*, L'Harmattan, Paris, 11-23.
- CALVET L.-J., 2004, *Essais de linguistique, la langue est-elle une invention des linguistes ?*, Plon, Paris.
- CALVET L.-J., 2011, *La sociolinguistique*, PUF, Paris [1^{ère} éd. 1993].
- CALVET L.-J., DUMONT P. (dir.), 1999, *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan, Paris.
- CALVET, L.-J., 2007, « Pour une linguistique du désordre et de la complexité », *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique 1*, L'Harmattan, Paris, 3-71, en ligne : http://www.u-picardie.fr/LESCLAP/IMG/pdf/Calvet_CAS_no1.pdf
- CAMBRA GINE M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Didier, Paris.
- CANALE M., SWAIN M., 1980, "Theoretical bases of communicative approaches to second language learning and testing", in *Applied Linguistics* 1, 1-41.
- CAUSA M., 2002, *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*, Peter Lang, Bern.
- CHAKRAVARTY S., 1994, *La planification du développement. L'expérience indienne*, éd. de la maison des sciences de l'homme, Paris [éd. anglaise 1987].

- CHAMBON N., 2004, *L'état du français en Inde*, Rapport de stage, IEP de Lyon-BCLE New Delhi.
- CHARDENET P., 2011, « L'échange avec les acteurs comme méthode de production de données », dans Blanchet P., Chardenet P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées*, EAC, Paris, 77-83.
- CHAUDENSON R., 1996, « Politique et aménagement linguistiques. Des concepts revisités à la lumière de quelques expériences », dans Juillard C., Calvet L.-J. (dir.), *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*, FMA/AUPELF-UREF, Beyrouth, 115-126.
- CHAUDENSON R., 2008, « Observer ou agir ? Des réponses différentes », *Séminaire international sur la méthodologie d'observation de la langue française dans le monde*, AUF-OIF, Paris, 135-145.
- CHOUDHRY A., 1996, « Planification linguistique dans une société plurielle : le cas de l'Inde », dans Juillard C., Calvet L.-J. (dir.), *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*, FMA/AUPELF-UREF, Beyrouth, 127-141.
- COOPER R., 1989, *Language Planning and Social Change*, Cambridge University Press, Cambridge.
- COSTE D., 2006, « Postface », dans Moore D., *Plurilinguismes et école*, Didier, Paris.
- COSTE D., 2008, « Education plurilingue et langue de scolarisation », *Les Cahiers de l'Acedle* 5, 91-107.
- COSTE D., COURTILLON J., FERENCZI V. et al., 1976, *Un niveau-seuil*, Hatier, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- CUMMINS J., SWAIN M., 1986, *Bilingualism in Education*, Longman Inc., New York.
- CUQ J.-P. (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris.
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- DABENE L., BILLIEZ J., 1984, *Recherches sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration*, rapport de recherche, Université de Grenoble, Grenoble.
- DABENE M., RISPAIL M., 2008, « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », *Lettre de l'AIRDF* 42, 10-13.
- DE ROBILLARD D., 2005, « Quand les langues font le mur lorsque les murs font peut-être les langues : mobilis in mobile, ou la linguistique de Nemo », *Revue de l'Université de Moncton* 36, 129-156.

- DEPREZ C., 1996, « Politique linguistique familiale : le rôle des femmes », dans Juillard C., Calvet L.-J. (dir.), *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*, AUF, Montréal, 155-161.
- DESPRET V., 1996, *Naissance d'une théorie éthologique. La danse du Cratérope écaillé*, Le Plessis Robinson, Synthélabo.
- DOISE W., 1985, « Les représentations sociales : définition d'un concept », *Connexions* 45, 245-253.
- DOLZ J., 2000, *Genres narratifs et construction de l'identité*, Communication, III Conference for Sociocultural Research, Campinas.
- DONAHUE C., 2006, « L'écrit universitaire comme objet de recherche : méthodes et enjeux pour une lecture analytique », dans Perrin-Glorian M.-J., Reuter Y. (éd.) *Les méthodes de recherche en didactiques*, Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 99-110.
- DUMONT L., 1964, *La civilisation indienne et nous*, Armand Colin, Paris.
- DURAND-DASTES F., 1968, *Géographie de l'Inde*, PUF, Paris [1^{ère} ed. 1965].
- DUVERGER J., 1996, *L'enseignement bilingue aujourd'hui*, Albin Michel, Saint-Amand-Montrond.
- DUVERGER J., 2008, « De l'enseignement bilingue à l'éducation plurilingue », *Le français dans le monde* 355, CLE International, Paris, 25-27.
- EMENEAU M., 1966, "India as a linguistic area", *Language* 32, 3-16.
- EVANS S., 2002, "Macaulay's Minute revisited: colonial language policy in nineteenth-century India", *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 23, 260-281.
- FERGUSON C., 1959, "Diglossia", *Word* 15, 325-340.
- FERGUSON C., 1991, "Diglossia revisited", *Southwest Journal of Linguistics* 10, 214-234.
- FERGUSON C., GUMPERZ J. (eds.), 1960, *Linguistic Diversity in South Asia: Studies in Regional, Social and Functional Variation*, *International Journal of American Linguistics* 26, Bloomington.
- FERGUSON G., 2006, *Language Planning and Education*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- FISHMAN J., 1965, "Who speaks what language to whom and when?", *La Linguistique* 2, 67-88.
- FISHMAN J., 1967, "Bilingualism with and without Diglossia, Diglossia with and without Bilingualism", *Journal of Social Issues* 32, 29-38.
- FISHMAN J., 1970, *Sociolinguistics, a brief Introduction*, Newbury House, Rowley.
- GERMAIN C., 1993, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE International, Paris.

- GLASER B., STRAUSS A., 2010, *La découverte de la théorie ancrée : stratégies pour la recherche qualitative*, Armand Colin, Paris [1^{ère} éd. en anglais 1967].
- GRAWITZ M., 2001, *Méthodes des sciences sociales*, Dalloz, Paris.
- GROFF C., 2003, "Status and Acquisition Planning and Linguistic Minorities in India", online paper from the *Conference on Language Development, Language Revitalization, and Multilingual Education in Minority Communities in Asia*, 6-8 November 2003, Bangkok, online : http://www.sil.org/asia/ldc/parallel_papers/cynthia_groff.pdf
- GROULX L.H., 1997, « Querelles autour des méthodes », *Socio-anthropologie* 2, en ligne : <http://socio-anthropologie.revues.org/index30.html>
- Guidelines and Syllabi for Higher Secondary Stage*, 2001, NCERT, Delhi.
- Guidelines and Syllabi for Secondary Stage*, 2001, NCERT, Delhi.
- Guidelines and Syllabi for Upper Primary Stage*, 1988, NCERT, Delhi.
- GUIMELLI C. (dir.), 1994, *Structures et transformations des représentations sociales*, Delachaux et Niestlé, Lausanne.
- GUMPERZ J. J., 1958, "Dialect Differences and Social Stratification in a North Indian Village", *American Anthropologist* 60, 668-682.
- GUMPERZ J. J., 1964, "Hindi-Punjabi code-switching in Delhi", in Lunt H. (ed.), *Proceedings of the Ninth International Congress of Linguistics*, Mouton, The Hague, 115-124.
- GUMPERZ J. J., 1969, "Sociolinguistics in South Asia", in Sebeok T. (ed.), *Currents Trends in Linguistics 5, Linguistics in South Asia*, Mouton, The Hague, 597-606.
- GUMPERZ J. J., 1971, *Language in Social Groups*, Stanford University Press, Stanford.
- GUMPERZ J. J., 1989, *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Les Editions de Minuit, Paris.
- GUMPERZ J. J., WILSON R., 1971, "Convergence and Creolization : A Case from the Indo-Aryan-Dravidian Border", in Hymes D. (ed.), *Pidginization and Creolization of Languages*, Cambridge University Press, Cambridge, 151-168.
- HAMERS J. F., BLANC M., 1983, *Bilinguisme et bilinguisme*, Pierre Mardaga, Bruxelles.
- HAQUE S., 2012, *Etude de cas sociolinguistique et ethnographique de quatre familles indiennes immigrantes en Europe : pratiques langagières et politiques linguistiques nationales et familiales*, Thèse, Université de Grenoble, Grenoble.
- HAUGEN E., 1959, "Planning for a Standard Language in Modern Norway", *Anthropological Linguistics* 1, 8-21.
- HELLER M., 1982, "Negociations of language choice in Montreal", in Gumperz J. (éd.), *Language and Social Identity*, Cambridge University Press, Cambridge, 108-118.

- HELOT C., 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, L'Harmattan, Paris.
- HOCK H. H., PANDHARIPANDE R., 1978, "Sanskrit in the pre-Islamic sociolinguistic context of South Asia", *International Journal of the Sociology of Languages* 16, De Gruyter Mouton, 11-25.
- ISHTIAQ M., 1999, *Language Shifts among the Scheduled Tribes in India: A Geographical Study*, Motilal Banarsidass Publishers Private Limited, Delhi.
- JAKOBSON R., 1970, « La Linguistique », dans *Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines*, Mouton/UNESCO, Paris-La Haye.
- JEANNOT C., 2005, *La promotion des langues nationales dans l'éducation non formelle au Sénégal*, mémoire de Master 2, Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.
- JEANNOT C., TOMC S., TOTOZANI M., 2011, « Retour sur le débat autour de l'identité nationale en France : quelles places pour quelle(s) langue(s) ? », *Lidil* 44, Grenoble.
- JODELET D., 1989, « Représentations sociales : un domaine en expansion », dans Jodelet D. (dir.), *Les représentations sociales*, PUF, Paris.
- JODELET D., 1991, *Les représentations sociales*, PUF, Paris.
- JUILLARD C., 1999, « L'observation des pratiques réelles », dans Calvet L.-J., Dumont P. (dir.), *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan, Paris, 103-114.
- JUILLARD C., CALVET L.-J. (dir.), 1996, *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*, AUF, Montréal.
- KACHRU B. B., 1965, "The Indianness in Indian English", *Word* 21, 391-410.
- KACHRU B. B., 1978a, "Code-mixing as a communicative strategy", in Alatis J. (ed.), *International dimensions of bilingual education*, Georgetown University Press, Washington, 107-124.
- KACHRU B. B., 1978b, "Toward structuring code-mixing: an Indian perspective", *International Journal of the Sociology of Languages* 16, De Gruyter Mouton, 27-46.
- KACHRU B. B., SRIDHAR S. N. (ed.), 1978, *Aspects of Sociolinguistics in South Asia*, *International Journal of the Sociology of Languages* 16, De Gruyter Mouton.
- KACHRU Y., BHATIA T. K., 1978, "The emerging "dialect" conflict in Hindi: a case of glottopolitics", *International Journal of the Sociology of Languages* 16, De Gruyter Mouton, 47-58.
- KAPLAN R., BALDAUF R. (ed.), 2003, *Language and Langue-in-Education Planning in the Pacific Basin*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- KHUBCHANDANI L. M., 1981a, "Language identity: Miscellaneous Papers", *Studies in Linguistics* 16, Center for Communication Studies, Pune.

- KHUBCHANDANI L. M., 1981b, *Multilingual Education in India*, Center for Communication Studies, Pune.
- KHUBCHANDANI L. M., 1997, "Language and Education in the Indian Sub-continent", in Wodak R., Corson D., *Encyclopedia of Language and Education 1, Language Policy and Political Issues in Education*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 179-188.
- KHUBCHANDANI L. M., 2002, "Democratic imperatives in Language Planning", dans *Actes du Congrès mondial sur les politiques linguistiques*, Barcelone, en ligne : <http://www.linguapax.org/congres/plenaries/kutchandani.html>
- KNECHT P., 1997, « dialecte », dans Moreau M.-L. (éd.), *Sociolinguistique, concepts de base*, Mardaga, Sprimont, 120-124.
- KOHN R. C., 1998, *Les enjeux de l'observation*, Anthropos, Paris [1^{ère} éd. 1982].
- KREMnitz G., 1981, « Du "bilinguisme" au "conflit linguistique". Cheminement de termes et de concepts », *Langages* 61, 63-74.
- KRISHNAN C., 1989, *L'enseignement du français langue seconde dans les écoles indiennes*, mémoire de M.Phil, University of Madras, Chennai.
- LABOV W., 1976, *Sociolinguistique*, Les Editions de minuit, Paris.
- LADOUSSA C., 2010, "On mother and other tongues: sociolinguistics, schools, and language ideology in northern India", *Language Sciences* 32, 602-614.
- LAMBERT W., 1974, "Culture and language as factors in learning and education", in Aboud F., Meade R. (ed.), *Cultural factors in learning*, Western Washington State College, Bellingham, 131-143.
- LANDY F., 2002, *Une géographie de l'Union Indienne*, Editions du temps, Nantes.
- Le petit Larousse 2011*, 2010, Editions Larousse, Paris.
- LECLERC J., 2009, « Union indienne », dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Université Laval, Québec, en ligne : <http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/asia/inde-1Union.htm>
- LÜDI G., PY B., 1986, *Etre bilingue*, Peter Lang, Bern.
- MACKEY W. F., 1962, "The description of Bilingualism", *Canadian Journal of Linguistics* 7, 51-85.
- MALLIKARJUN B., 2001, "Language(s) in the School Curriculum: Challenges of the new Millenium", in *Language in India 1*, en ligne : <http://www.languageinindia.com/junjulaug2001/school.html>
- MALLIKARJUN B., 2004, "Indian Multilingualism, Language Policy and the Digital Dive", in *Language in India 4*, en ligne : <http://www.languageinindia.com/april2004/kathmandupaper1.html>

- MANZANO F., 2003, « Diglossie, contacts et conflits de langues... à l'épreuve de trois domaines géo-linguistiques : Haute-Bretagne, Sud occitano-roman, Maghreb », dans Blanchet P., De Robillard D. (dir.) *Langues, contacts, complexité : perspectives théoriques en sociolinguistique*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 51-66.
- MARTINEZ P., 1996, *La didactique des langues étrangères*, PUF, Paris.
- MARIUS-GNANOU K., 1997, *L'Inde*, éd. Karthala, Paris.
- MATTHEY M., DE PIETRO J.-F., 1997, « La société plurilingue : utopie souhaitable ou domination acceptée ? », dans Boyer H. (éd.), *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?*, L'Harmattan, Paris, 133-190.
- MAURER B., 1999, « Retour à Babel : les systèmes de transcription », dans Calvet L.-J., Dumont P., *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan, Paris, 149-166.
- MAURY B., COGARD K., 2007, *Formation des professeurs des écoles secondaires*, Rapport pour l'Ambassade de France en Inde, Chennai.
- MENON N., NIGAM A., 2007, *Power and contestation, India since 1989*, Ezd Books, London.
- MIRAKAMAL N. C., 2006, *L'enseignement du FLE et les documents authentiques : problèmes et perspectives. Le cas de l'Inde*, Ph.D Thesis, University of Madras, Chennai.
- MOIRAND S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris.
- MOLINIER P., 1996, *Images et représentations sociales*, PUG, Grenoble.
- MONDADA L., 2008, « La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle », dans Bilger M. (coord.) *Données orales : les enjeux de la transcription*, Presses Universitaires de Perpignan, 78-110.
- MONTAUT A., 1997, « L'Asie du Sud multilingue », *Les langues d'Asie du Sud, Faits de langues 10*, Ophrys, Paris, 9-30.
- MONTAUT A., 2001, « Diaspora des langues en contexte multilingue : l'Asie du Sud », *Faits de langues 18*, Ophrys, Paris, 53-65.
- MOORE D., 2001, « Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques », dans Moore D. (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Didier, Paris, 7-22.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Didier, Paris.
- MOREAU M., 1997, *Sociolinguistique, concepts de base*, Mardaga, Sprimont.
- MORIN E., 1986, *La méthode : La connaissance de la connaissance*, tome 3, Seuil, Paris.
- MORIN E., 1991, « De la complexité : complexus » ; dans Fogelman Soulié F. (dir.) *Les théories de la complexité. Colloque de Cerisy*, Seuil, Paris, 283-296.

- MORIN E., 2005, *Introduction à la pensée complexe*, Seuil, Paris [1^{ère} éd. 1990].
- MOSCOVICI S., 1976, *La psychanalyse, son image et son public*, PUF, Paris [1^{ère} éd. 1961].
- MÜHLHÄUSLER P., 2005, "Linguistic Communities", in Marti F., Ortega P. et al., *Words and Worlds, World Languages Review*, Multilinguals Matters Ltd, Clevedon, 10-45.
- NANDY A., 2007, *L'Ennemi intime, perte de soi et retour à soi sous le colonialisme*, Fayard, Paris [éd. anglaise 1984].
- NOORANI A. G., 2002, "Nehru and linguistic states", *Frontline 19*, 3-16, online : <http://www.frontlineonnet.com/fl1916/19160760.htm>
- NORIMATSU H., 2008, « Initiation aux techniques d'observation » dans Norimatsu H., Pigem N., *Les techniques d'observation en sciences humaines*, Armand Colin, Paris.
- NORTH X., 2010, « Organiser la coexistence des langues », dans *Culture et recherche 124, Diversité des langues et plurilinguisme*, Ministère de la Culture et de la Communication, Paris, 10-11.
- OLIVIER DE SARDAN J.-P., 1995, « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête 1*, 71-109, en ligne : <http://enquete.revues.org/document263.html#tocto1>
- OLIVIER DE SARDAN J.-P., 2000, « Le " je " méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain », *Revue française de sociologie 41-3*, 417-445.
- OLIVIER DE SARDAN J.-P., 2008, *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Academia-Bruylant, Louvain-la-Neuve.
- OTTAVI P., 2011, « Regards sur le concept de diglossie : à l'épreuve du terrain corse », *Lidil 44*, 111-124.
- PAILLE P. (dir), 2006, *La méthodologie qualitative. Posture de recherche et travail de terrain*, Armand Colin, Paris.
- PAILLE P., 2009, « Problématique d'une recherche qualitative », dans Mucchielli A. (dir), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris.
- PAILLE P., MUCCHIELLI A., 2008, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris.
- PANDIT P. B., 1972, *India as a Sociolinguistic Area*, University of Poona, Pune.
- PANDIT P. B., 1979, "Perspectives on Sociolinguistics in India", in McCormack W. C., Wurm S. A. (eds.), *Language and Society, Anthropological Issues*, Mouton, The Hague, 171-182.
- PATTANAYAK D. P., 1981, *Multilingualism and Mother Tongue Education*, Oxford University Press, Delhi.

- PEPIN N., 2007, *Identités fragmentées. Eléments pour une grammaire de l'identité*, Peter Lang, Bern.
- PHILLIPSON R., 1992, *Linguistic Imperialism*, Oxford University Press, Oxford.
- PILLAI M. S., 1968, "Fishermen Tamil of Kanyakumari", *Anthropological Linguistics* 10, 1-10.
- PORCHER L., 1995, *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Hachette, Paris.
- Position Paper: National Focus Group on Teaching of English*, 2005, NCERT, National Curriculum Framework, Delhi.
- POURTOIS J.-P., DESMET H., LAHAYE W., 2006, « Postures et démarches épistémiques en recherche », dans Paille D. (dir.), *La méthodologie qualitative. Posture de recherche et travail de terrain*, Armand Colin, Paris, 169-200.
- PROST A., 2010, « Présentation », *Histoire de l'éducation* 126, *Ecole, histoire et nation*, INRP, 5-10.
- PRUDENT L.-F., 1981, « Diglossie et interlecte », *Langages* 61, 13-38.
- PRUDENT L.-F., TUPIN F., WHARTON S., 2005, *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang, Bern.
- PUREN C., 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLE International, Paris.
- PUREN C., 1994, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, Hatier-Didier, Paris.
- QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L., 1995, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Paris, [1^{ère} éd. 1988].
- RAMAMOORTHY L., 2010, "Linguistic Purism and Language Planning in a Multilingual Context: Tamil in Pondicherry", *Language in India* 10, 1-95.
- RAMANUJAN A. K. , 1968, "The Structure of Variation : A Study in Caste Dialects", in Singer M., Cohn B. (ed.), *Structure and Change in Indian Society*, Aldine, Chicago, 461-474.
- RAVINDER K., 1993, « L'Inde : "Etat-nation" ou "Etat-civilisation" ? », *Hérodote* 71, 43-60.
- Report of the Committee for Review of National Policy on Education*, 1986, Delhi.
- REUTER Y., 2006, « Penser les méthodes de recherche en didactique(s) », dans Perrin-Glorian M.-J., Reuter Y. (éds.) *Les méthodes de recherche en didactiques*, Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 13-26.
- RICŒUR P., 2008, « Philosophies du langage », dans *Encyclopaedia Universalis*, vol. 14, Paris.

- RISPAIL M., 2006a, « De l'enseignement à la recherche », dans *Recherche et formation professionnalisante en français : quels défis pour l'enseignant-chercheur ?*, Actes du Séminaire régional Asie-Pacifique, Vung Tau.
- RISPAIL M., 2006b, « Le français en situation de plurilinguisme : un défi pour l'avenir de notre discipline ? Pour une socio-didactique des langues et des contacts de langues », *Lettre de l'AIRDF* 38, 5-12.
- RISPAIL M., 2011, « Etudier un corpus d'interactions verbales : questionnement entre incertitudes et certitudes », dans Blanchet P., Chardenet P., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées*, EAC, Paris, 168-179.
- ROMAINE S., 2002, "The impact of language policy on endangered languages", *International Journal on Multicultural Societies* 4, 1-28.
- SAGLIO-YATZIMIRSKY M. (dir), 2002, *Population et développement en Inde*, Ellipses, Paris.
- SAGLIO-YATZIMIRSKY M., 2002, « Mosaique sociale et société de castes, un obstacle au développement ? », dans SAGLIO-YATZIMIRSKY M. (dir), *Population et développement en Inde*, Ellipses, Paris, 87-105.
- SAGLIO-YATZIMIRSKY M., MARIUS-GNANOU K., 2002, « Education, santé, statut des femmes : des progrès limités », dans SAGLIO-YATZIMIRSKY M. (dir), *Population et développement en Inde*, Ellipses, Paris, 106-131.
- SANTIAGO M., 2006, « La tension entre théorie et terrain », dans Paille D. (dir.), *La méthodologie qualitative. Posture de recherche et travail de terrain*, Armand Colin, Paris, 201-223.
- SAUSSURE F., 2005, *Cours de linguistique générale*, Payot & Rivages, Paris [1^{ère} éd. 1976].
- SHANMUGAM S. V., 1975, "Modernization in Tamil", *Anthropological Linguistics* 17, Indiana University, Bloomington, 53-67.
- SHANMUGAM PILLAI M., 1965, "Merger of colloquial and literary Tamil", *Anthropological Linguistics* 7, 98-103.
- SHARMA J. C., 2001, "Multilingualism in India", *Language in India* 1, en ligne : <http://www.languageinindia.com/dec2001/jcsharma2.html>
- SRIDHAR K. K., 1996, "Societal Multilingualism", in McKay S. L., Homberger N. H. (ed.), *Sociolinguistics and Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 47-70.
- SRIDHAR S. N., 1975, "On the Indo-Aryanization of the Kannada lexicon: A study of the Hindi-Urdu loanwords in Kannada", in Van Olphen H. (ed.), *Language borrowing*, University of Texas, Austin, 99-108.
- SRIDHAR S. N., 1978, "On the functions of code-mixing in Kannada", *International Journal of the Sociology of Languages* 16, De Gruyter Mouton, 109-117.

- SRIVASTAVA A. K., 1990, "Multilingualism and School Education in India: Special Features, Problems and Prospects, in Pattanayak D. P. (ed.), *Multilingualism in India*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon.
- SRIVASTAVA R. N., 1977, "Indian Bilingualism: Myth and reality", in Sharma P. G., Kumar S. (ed.), *Indian Bilingualism*, Kendriya Hindi Sansthan, Agra, 51-87.
- The Curriculum for the Ten-Year School: A Framework*, 1975, NCERT, Delhi.
- The New Encyclopedia Britannica*, vol. 22, 2007, Encyclopedia Britannica, Inc.
- THIRTA N. V., 1962, *Babel: Language Dilemma in Indian Schools*, M. Seshachalam & Co., Madras.
- VYGOTSKY L. S., 1962, *Thought and language*, MIT Press, Cambridge.
- WACQUANT L., 2002, *Corps et âme : carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*, Agone, Marseille [1^{ère} éd. 2000].
- WEBER J., 2006, « L'Empire britannique et l'instruction en Inde (1780-1854) », *Annales historiques de la Révolution française* 356, 199-200.
- WEINREICH U., 1953, *Languages in contact*, Mouton, La Haye.
- WEINREICH U., 1957, "Functional aspects of Indian bilingualism", *Word* 13, 203-233.
- WHARTON S., 2007, « Langues parentes, didactiques contextuelles » dans Carpooran, *Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'Océan Indien*, Editions des archives contemporaines, Paris, 111-122.
- World education report*, 2000, UNESCO Publishing.
- ZARATE G., 1995, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris.
- ZARATE G., CANDELIER M. (coord.), 1997, *Les représentations en Didactique des Langues et Cultures*, ENS de Fontenay/Saint-Cloud, Paris.
- ZARATE G., LEVY D., KRAMSCH C. (dir.), 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Editions des archives contemporaines, Paris.
- ZVELEBIL K. V., 1964, "Spoken Language of Tamilnad", *Archive Orientalini* 32, 237-264.
- ZVELEBIL K. V., 1969, "Tamil", in Sebeok T. (ed.), *Currents Trends in Linguistics 5, Linguistics in South Asia*, Mouton, The Hague, 343-372.

Références sitographiques

- BARDOT C., 2010, « La France et l'Inde, une relation en devenir », en ligne : <http://geopolitique.over-blog.fr/article-la-france-et-l-inde-une-relation-en-devenir-62540207.html>
- Census of India 2001*, 2001, Provisional Population Totals, Delhi, online : http://censusindia.gov.in/Data_Products/Library/Provisional_Population_Total_link/webed.html
- CHOUDHRY A., 2000, « Babel indienne : voie royale pour l'anglais ? », dossier Le Courier UNESCO, avril 2000, en ligne : http://www.unesco.org/courier/2000_04/fr/doss24.htm
- GALLIGANI S., 2011, entretien avec Jacqueline Billiez disponible sous forme audiovisuelle sur le site internet de la revue *L'Autre*, en ligne : <http://www.penseesauvage.com/lautre/Entretien>
- KICHENAMOURTY, 2008, en ligne : <http://www.aif.in/franc.html>
- Rapport d'information pour la Commission des finances du Sénat français, *L'Inde en mouvement : une chance à saisir pour la France*, en ligne : <http://www.senat.fr/rap/r98-476/r98-4768.html>
- Language Information Service – India*, Central Institute of Indian Languages, en ligne : <http://www.lisindia.net/Tamil/Tamil.html>
- MADANAGOBALANE K., KICHENAMOURTY R., « Le français en Inde : débats politiques, plurilinguisme et rôle des associations », site internet de l'AITF, en ligne : <http://www.aif.in/franc.html>
- The EFA 2000 Assessment : Country Reports, India*, UNESCO, en ligne : http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/india/rapport_1_1.htm

ANNEXES

ANNEXE 1 : Constitution de l'Inde	p.394
ANNEXE 2 : grille de recension	p.401
ANNEXE 3 : grille d'observation	p.402
ANNEXE 4 : guides d'entretien en anglais et en français	p.403
ANNEXE 5 : conventions de transcription	p.405
ANNEXE 6 : entretiens transcrits	p.406

ANNEXE 1 : Constitution de l'Inde

- Preamble	p.395
- Part XVII	p.396
- Eighth Schedule	p.400

THE CONSTITUTION OF INDIA

PREAMBLE

WE, THE PEOPLE OF INDIA, having solemnly resolved to constitute India into a SOVEREIGN SOCIALIST SECULAR DEMOCRATIC REPUBLIC and to secure to all its citizens:

JUSTICE, social, economic and political;

LIBERTY of thought, expression, belief, faith and worship;

EQUALITY of status and of opportunity;

and to promote among them all

FRATERNITY assuring the dignity of the individual and the unity and integrity of the Nation;

IN OUR CONSTITUENT ASSEMBLY this twenty-sixth day of November, 1949, do HEREBY ADOPT, ENACT AND GIVE TO OURSELVES THIS CONSTITUTION.

PART XVII-OFFICIAL LANGUAGE

CHAPTER I - LANGUAGE OF THE UNION

343. Official language of the Union.

(1) The official language of the Union shall be Hindi in Devanagari script. The form of numerals to be used for the official purposes of the Union shall be the international form of Indian numerals.

(2) Notwithstanding anything in clause (1), for a period of fifteen years from the commencement of this Constitution, the English language shall continue to be used for all the official purposes of the Union for which it was being used immediately before such commencement:

Provided that the president may, during the said period, by order authorise the use of the Hindi language in addition to the English language and of the Devanagari form of numerals in addition to the international form of Indian numerals for any of the official purposes of the Union.

(3) Notwithstanding anything in this article, Parliament may by law provide for the use, after the said period of fifteen years, of-

(a) the English language, or

(b) the Devanagari form of numerals, for such purposes as may be specified in the law.

344. Commission and Committee of Parliament on official language.

(1) The President shall, at the expiration of five years from the commencement of this Constitution and thereafter at the expiration of ten years from such commencement, by order constitute a Commission which shall consist of a Chairman and such other members representing the different languages specified in the English Schedule as the President may appoint, and the order shall define the procedure to be followed by the Commission.

(2) It shall be the duty of the Commission to make recommendations to the President as to-

(a) the progressive use of the Hindi language for the official purposes of the Union;

(b) restrictions on the use of the English language for all or any of the official purposes of the Union;

(c) the language to be used for all or any of the purposes mentioned in Article 348;

(d) the form of numerals to be used for any one or more specified purposes of the Union;

(e) any other matter referred to the Commission by the President as regards the official language of the Union and the language for communication between the Union and a State or between one State and another and their use.

(3) In making their recommendations under clause (2), the Commission shall have due regard to the industrial, cultural and scientific advancement of India, and the just claims and

the interests of persons belonging to the non-Hindi speaking areas in regard to the public services.

(4) There shall be constituted a Committee consisting of thirty members, of whom twenty shall be members of the House of the People and ten shall be members of the Council of States to be elected respectively by the members of the House of the People and the members of the council of States in accordance with the system of proportional representation by means of the single transferable vote.

(5) It shall be the duty of the Committee to examine the recommendations of the Commission constituted under clause (1) and to report to the President their opinion thereon.

(6) Notwithstanding anything in Article 343, the President may, after consideration of the report referred to in clause (5), issue directions in accordance with the whole or any part of that report.

CHAPTER II - REGIONAL LANGUAGES

345. Official language or languages of a State.

Subject to the provisions of Article 346 and 347, the Legislature of a State may by law adopt any one or more of the languages in use in the State or Hindi as the language or languages to be used for all or any of the official purposes of that State:

Provided that, until the Legislature of the State otherwise provides by law, the English language shall continue to be used for those official purposes within the State for which it was being used immediately before the commencement of this Constitution.

346. Official language for communication between one State and another or between a State and the Union.

The language for the time being authorised for use in the Union for official purposes shall be the official language for communication between one State and another State and between a State and the Union:

Provided that if two or more States agree that the Hindi language should be the official language for communication between such States, that language may be used for such communication.

347. Special provision relating to language spoken by a section of the population of a State.

On a demand being made in that behalf the President may, if he is satisfied that a substantial proportion of the population of a State desire the use of any language spoken by them to be recognised throughout that State or any part thereof for such purpose as he may specify.

CHAPTER III - LANGUAGE OF THE SUPREME COURT, HIGH COURTS, ETC.

348. Language to be used in the Supreme Court and in the High Courts and for Acts, Bills, etc.

(1) Notwithstanding anything in the foregoing provisions of this Part, until Parliament by law otherwise provides-

(a) all proceedings in the Supreme Court and in every High Court,

(b) the authoritative texts-

(i) of all Bills to be introduced or amendments thereto to be moved in either House of Parliament or in the House or either House of the Legislature of a State,

(ii) of all Acts passed by Parliament or the Legislature of a State and of all Ordinances promulgated by the President or the Governor of a State, and

(iii) of all orders, rules, regulations and bye-laws issued under this Constitution or under any law made by Parliament or the Legislature of a State, shall be in the English language.

(2) Notwithstanding anything in sub-clause (a) of clause (1), the Governor of a State may, with the previous consent of the President, authorise the use of the Hindi language, or any other language used for any official purposes of the State, in proceedings in the High Court having its principal seat in that State:

Provided that nothing in this clause shall apply to any judgment, decree or order passed or made by such High Court.

(3) Notwithstanding anything in sub-clause (b) of clause (1), where the Legislature of a State has prescribed any language other than the English language for use in Bills introduced in, or Acts passed by, the Legislature of the State or in Ordinances promulgated by the Governor of the State or in any order, rule, regulation or bye-law referred to in paragraph (iii) of that sub-clause, a translation of the same in the English language published under the authority of the Governor of the State in the Official Gazette of that State shall be deemed to be the authoritative text thereof in the English language under this article.

349. Special procedure for enactment of certain laws relating to language.

During the period of fifteen years from the commencement of this Constitution, no Bill or amendment making provision for the language to be used for any of the purposes mentioned in clause (1) of Article 348 shall be introduced or moved in either House of Parliament without the previous sanction of the President, and the President shall not give his sanction to the introduction of any such Bill or the moving of any such amendment except after he has taken into consideration the recommendations of the Commission constituted under clause (1) of Article 344 and the report of the Committee constituted under clause (4) of that article.

CHAPTER IV - SPECIAL DIRECTIVES

350. Language to be used in representations for redress of grievances.

Every person shall be entitled to submit a representation for the redress of any grievance to any officer or authority of the Union or a State in any of the languages used in the Union or in the State, as the case may be.

350-A. Facilities for instruction in mother-tongue at primary stage.

It shall be the endeavour of every State and of every local authority within the State to provide adequate facilities for instruction in the mother-tongue at the primary stage of education to children belonging to linguistic minority groups; and the President may issue such directions to any State as he considers necessary or proper for securing the provision of such facilities.

350-B. Special Officer for linguistic minorities.

(1) There shall be a Special Officer for linguistic minorities to be appointed by the President.

(2) It shall be the duty of the Special Officer to investigate all matters relating to the safeguards provided for linguistic minorities under this Constitution and report to the President upon those matters at such intervals as the president may direct, and the President may direct, and the President shall cause all such reports to be laid before each House of Parliament, and sent to the Governments of the States concerned.

351. Directive for development of the Hindi language.

It shall be the duty of the Union to promote the spread of the Hindi language, to develop it so that it may serve as a medium of expression for all the elements of the composite culture of India and to secure its enrichment by assimilating without interfering with its genius, the forms, style and expressions used in Hindustani and in the other languages of India specified in the Eighth Schedule, and by drawing, wherever necessary or desirable, for its vocabulary, primarily on Sanskrit and secondarily on other languages.

EIGHTH SCHEDULE

[Articles 344(1) and 351

Languages

1. Assamese.
2. Bengali.
3. Gujarati.
4. Hindi.
5. Kannada.
6. Kashmiri.
7. Konkani.
8. Malayalam.
9. Manipuri.
10. Marathi.
11. Nepali.
12. Oriya.
13. Punjabi.
14. Sanskrit.
15. Sindhi.
16. Tamil.
17. Telugu.
18. Urdu.

ANNEXE 3 : Grille d'observation

- Profil de la classe (âge, milieu social, répartition des genres)
- Installation de la classe
- Objectifs du cours (implicites/explicites ?)
- Types de support utilisés
- Pratiques pédagogiques
- Relation enseignant/élève
- Langues utilisées par l'enseignant (nombre d'énoncés et contexte d'utilisation) :

	Langue cible	Autre langue 1	Autre langue 2

ORAL			
ECRIT			

- Langues utilisées par les élèves (nombre d'énoncés et contexte d'utilisation) :

	Langue cible	Autre langue 1	Autre langue 2

ORAL			
ECRIT			

- Recours à la langue maternelle ou au médium d'enseignement pour expliciter la grammaire de la langue cible ?
- Présence d'une interlangue chez les apprenants ?
- Marques de transfert des connaissances langagières d'une langue à l'autre
- Commentaires

ANNEXE 4 : Guides d'entretien en anglais et en français

Guide d'entretien en anglais

1. What is your Name?
2. What language are you teaching?

Training and teaching experience

3. How long have you been teaching this language?
4. Why did you choose to teach this language?
5. What is your qualification?
6. Did you get any complementary training for teaching this language?

Teaching tools

7. Is there a prescribed book? Which one?
8. How do you use the book?
9. What are the advantages and disadvantages of that book?

Students and target language

10. How many languages did your students speak before learning this language? Which one(s)?
11. Which language(s) is (are) used as a base to learn the target language grammar?
12. Why have your students chosen this particular language?
13. Do your students use this language in their everyday life ? When?
14. In your opinion, will this language be useful after they pass the examinations? Why?

Perspectives

15. Could you give a way by which you could improve your language class?

Guide d'entretien en Français

1. Quel est votre nom ?
2. Quelle langue enseignez-vous ?

Formation et expérience

3. Depuis combien de temps enseignez-vous cette langue ?
4. Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner cette langue ?
5. Quelle est votre formation initiale ?
6. Avez-vous suivi des formations complémentaires pour l'enseignement de cette langue ?

Matériel pédagogique

7. Vous a-t-on demandé d'utiliser un manuel pédagogique en particulier ? Si oui, lequel ?
8. Comment utilisez-vous le manuel de langue ?
9. Quels sont les avantages et les inconvénients de ce manuel ?

Les élèves et la langue cible

10. Combien de langues parlaient vos élèves avant d'apprendre cette langue ?
Laquelle/lesquelles ?
11. Sur quelle(s) langue(s) acquise(s) se basent-ils pour apprendre la grammaire de cette nouvelle langue ?
12. Quelles sont les motivations de vos élèves pour l'apprentissage de cette langue ?
13. Vos élèves utilisent-ils cette langue dans leur vie quotidienne ? Si oui, dans quelles circonstances ?
14. D'après vous, cette langue leur sera-t-elle utile après leurs examens ? Pourquoi ?

Perspectives

15. Pouvez-vous m'indiquer un moyen qui vous permettrait d'améliorer votre cours de langue ?

ANNEXE 5 : Conventions de transcription

/	micro-pause
//	pause
.	chute intonative
?	montée intonative
:	allongement
-	interruption
xxx	segment inaudible
CAPITALES	segment marqué par une intensité accrue
<i>italique</i>	segment marqué par un changement de langue
< >	production vocale
[]	commentaire du transcrip-teur
[...]	passage non reproduit dans la transcription

ANNEXE 6 : Entretiens transcrits

Etablissements affiliés au SBSE :

- *MCC Higher Secondary School* :
 - Entretien avec l'enseignante d'anglais PA1 p.408
 - Entretien avec l'enseignante d'hindi PH1 p.410
 - Entretien avec l'enseignante de français PF1 p.412

- *Lady Andal Venkatasubbarao Higher Secondary School* :
 - Entretien avec l'enseignante d'anglais PA2 p.416
 - Entretien avec l'enseignante de tamoul PT2 p.419
 - Entretien avec l'enseignante d'hindi PH2 p.422
 - Entretien avec l'enseignante de français PF2 p.424

- *Anna Adarsh Matriculation Higher Secondary School* :
 - Entretien avec l'enseignante d'anglais PA3 p.428
 - Entretien avec l'enseignante d'hindi PH3 p.431
 - Entretien avec l'enseignante de français PF3 p.436

- *Asan Memorial Matriculation Higher Secondary School* :
 - Entretien avec l'enseignante d'anglais PA4 p.441
 - Entretien avec l'enseignante de tamoul PT4 p.444
 - Entretien avec l'enseignante de français PF4 p.446

Etablissements affiliés au CBSE :

- *Maharishi Vidya Mandir Senior Secondary School* :
 - Entretien avec l'enseignante d'hindi PH5 p.448
 - Entretien avec l'enseignante de français PF5 p.450

- *State Bank of India Officers Association (SBOA) School and Junior College* :
 - Entretien avec l'enseignante d'anglais PA6 p.454
 - Entretien avec l'enseignante de tamoul PT6..... p.456
 - Entretien avec l'enseignante d'hindi PH6 p.458
 - Entretien avec l'enseignant de français PF6 p.460

- *Sherwood Hall Senior Secondary School* :
 - Entretien avec l'enseignante d'anglais PA7 p.463
 - Entretien avec l'enseignante de tamoul PT7 p.465
 - Entretien avec l'enseignant de français PF7 p.467

- *Vani Vidyalaya Senior Secondary School* :
 - Entretien avec l'enseignante d'hindi PH8 p.471
 - Entretien avec l'enseignante de français PF8 p.473

Lycée Français :

- Lycée français de Pondichéry :
 - Entretien avec l'enseignante de français PF9 p.476
 - Entretien avec l'enseignante de français PF92 p.481

Entretien avec l'enseignante d'anglais PA1

Affiliation de l'établissement : *SBSE*

Nom de l'établissement : *MCC*

Langue enseignée : anglais

Durée de l'entretien : 9 minutes

- 1 ENQ I was observing the ninth standard / right?
2 PA1 ninth yes.
3 ENQ so / how long have you been teaching English?
4 PA1 for more than eight years
5 ENQ in this school?
6 PA1 yes
7 ENQ you've always been teaching here:
8 PA1 yes
9 ENQ ok.
10 PA1 well: / I was teaching for college boys for about two months
11 ENQ ha / in which college?
12 PA1 Loyola
13 ENQ why did you choose to teach English?
14 PA1 because: / like you know: / see: / we take: / we do a degree / so I
15 took up English. / and you can not do anything with just a degree /
16 so I did my B.Ed. // when you take English as a subject when you do a
17 B.Ed / then you'll have to automatically settle down teaching in
18 English
19 ENQ you have no choice teaching anything else than English / right?
20 PA1 English yes.
21 ENQ ok / so you did a B.Ed in English. / what is your qualification?
22 PA1 M.A. M.Phil
23 ENQ M.A. / M.Phil in English / and then you got the B.Ed right?
24 PA1 B.Ed yes.
25 ENQ so but: / did you choose to do a M.Phil because you KNEW you wanted
26 to teach English?
27 PA1 no / see / for teaching you do B.Ed. // your degree or your Master do
28 not have anything to do with your teaching // you do it for you /
29 because you like the subject / for your ownness
30 ENQ that's why you choose to do M.Phil: / because you liked English.
31 PA1 yes
32 ENQ hem: / which book are you using to teach English?
33 PA1 we are expected to use the book from the school
34 ENQ what's the name?
35 PA1 the publisher's name or the book? -
36 ENQ the name of the book / and also the publisher.
37 PA1 it's a standard nine level book / and the company's name is Radiant
38 English
39 ENQ how do you use this book? / do you use it every day / for each
40 lesson? / or do you use some other material?
41 PA1 see: / if I need to do one prose piece / I use it. / then for poetry
42 / we need the textbooks // for the rest of the things you don't need
43 it / but otherwise you need it regularly:
44 ENQ for example / for the grammar lesson / you didn't use it? [remarque
45 faite suite à l'observation de classe]
46 PA1 since there's no prescribed book for grammar / we just have a
47 workbook / which we use as an exercise book /
48 ENQ ok: // do you know how many languages your students spoke before
49 learning English?

50 PA1 they speak their mother tongue PLUS English // they learn English
51 right from their lower classes
52 ENQ so in this school / that will be Tamil? / their mother tongue?
53 PA1 well you have students from different places // Hindi boys are there:
54 / Tamils: / Malayalis: / Telugu people: / MANY are there.
55 ENQ ok. / do you use sometimes another language to teach English grammar?
56 / or do you? -
57 PA1 you're not supposed to: // but it is actually PERMITTED / as far for
58 English teaching / you are allowed to use your OWN mother tongue //
59 to make the learning easier you know? // but according to the school
60 rules / we are not supposed to use any other language other than
61 English. // the language experts say that you can use your mother
62 tongue / because you are teaching them a foreign language:
63 ENQ so do you have something like a syllabus or:? / do you have a rule at
64 the beginning that tells you you cannot use any other language?
65 PA1 it's the SCHOOL rule. // because actually / they get used to: / like
66 they are using their own mother tongue / in your language classes //
67 so for that reason / they won't allow. // that's the reason. //
68 ENQ so do you agree with this? / do you think it's better to only use: -
69 PA1 no / no / no // because it's a foreign language. / it's not your
70 language / it's not your mother tongue:
71 ENQ do your students use English in their everyday life? / outside
72 school?
73 PA1 yes / they do.
74 ENQ in which situation?
75 PA1 they go shopping / or they are going along with their friends: / for
76 a trip / for a picnic: // they use it.
77 ENQ they speak English with their friends?
78 PA1 yes / but not that PROPER / that GRAMMATICAL / you know / English. //
79 but there are few of them that will not say a word in English / they
80 speak only in: / their: / mother tongue.
81 ENQ and: / do you think English will be useful after they pass the
82 examination?
83 PA1 certainly / certainly
84 ENQ could you finally give me a way / by which you could improve your
85 language class? // you have any idea? / to make it better:?
86 PA1 see: / someone passive in an activity can not do / it should be a
87 kind of: / it should always be a PRACTICAL thing / unless they are
88 forced to do that: they will never learn English // because I've seen
89 my students coming back to me after they finished their boarding /
90 sometimes even after they finished their college / ask me to teach
91 them spoken English / why? / because in school they force them to
92 just learn / write / for the exam's sake / so they just do something
93 to get their passmark.
94 ENQ so you think they are missing / they miss something?
95 PA1 yes they do.
96 ENQ spoken English / they don't get?
97 PA1 they don't. / what they do is they just learn for the exam's sake /
98 and there's no chance for them to: SPEAK // so when they finish their
99 college / their English is very poor / there should be some practical
100 xxx
101 ENQ so what could we do to change this?
102 PA1 there are actually eleventh and twelfth English books you know? /
103 they are quite good. / they teach more: practical English / they get
104 lots of words in spoken English: / so that should be there right from
105 the lower class.
106 ENQ right from the beginning?
107 PA1 yes.
108 ENQ ok. / thank you very much.
109 PA1 you're welcome.

Entretien avec l'enseignante d'hindi PH1

Affiliation de l'établissement : *SBSE*

Nom de l'établissement : *MCC*

Langue enseignée : hindi

Durée de l'entretien : 10 minutes

- 1 ENQ so / how long have you been teaching Hindi?
2 PH1 I've been teaching: for more than ten years
3 ENQ in this school?
4 PH1 this school / it is more than eight years now /
5 ENQ and why did you choose to teach Hindi?
6 PH1 you see / I'm from North India / I was born and brought up in North
7 India-
8 ENQ yes? / which place?
9 PH1 it is the state of Chhattisgarh / a place called Bhilai /
10 ENQ ok.
11 PH1 ok? // we have a very big iron and steel industry factory there in
12 Bhilai / I was born and brought up there / my father was working in
13 this Bhilai company / he's retired right now but he's still settled
14 there // and after my marriage I came over / because basically I'm
15 from Tamil Nadu / the State of Tamil Nadu / so my mother tongue is
16 Tamil / but I was born and brought up in North India //
17 ENQ so you learned Hindi during your childhood?
18 PH1 yes yes / and now since: / like after marriage I knew that I have to
19 come to Tamil Nadu / and it will be better if I do my Hindi / I take
20 of Hindi and I do my post graduation in Hindi / I have a better scope
21 in South India if I go there / there is a DEMAND for Hindi: / because
22 it is a non Hindi state no?
23 ENQ exactly / so you could find a job with your Hindi skills?
24 PH1 yes
25 ENQ so what qualification did you get?-
26 PH1 I'm MA / Masters of Art / MA in Hindi literature
27 ENQ ok. / did you get any other training to teach Hindi?
28 PH1 it is just B.Ed professionally
29 ENQ ok / which book are you using?
30 PH1 pardon me?
31 ENQ he: / which book / is there a prescribed book?
32 PH1 prescribed is Macmillan / Macmillan Publications
33 ENQ you have one book for each standard?
34 PH1 yes
35 ENQ how do you use the book? / do you use it every day?
36 PH1 when I have to teach a lesson / when I'm explaining a lesson / I use
37 the book.
38 ENQ do you use any other material? / other teaching material?
39 PH1 yes: / exercices books: // non detail books / to read the stories
40 from them-
41 ENQ non detail?
42 PH1 yes
43 ENQ for stories?
44 PH1 yes
45 ENQ ok. / how do you like the book you're using? / it's a good book?
46 PH1 yes. //
47 ENQ now / I would like to know what / how many languages did your
48 students speak before learning Hindi?
49 PH1 of course English.
50 ENQ yes

51 PH1 and the mother tongue / their mother tongue / these two languages.
52 ENQ so that's mostly Tamil / right?
53 PH1 mostly Tamil. //
54 ENQ and you told me two or three students have Hindi as a:-
55 PH1 mother tongue.
56 ENQ do you see a difference between the levels of the students?
57 PH1 yes / with spoken language / they are quite: xxx [bruit de cloche]/
58 they are quite fluent / their fluency is there // it is not there
59 with the non Hindi students /
60 ENQ what about the written part?
61 PH1 it's ok. // once they have understood the basics / the fundamentals
62 // the signs / the vowels / the consonants / they don't make much
63 mistakes in writing / but the fluency comes only when you SPEAK A LOT
64 / for those who speak at home / there's difference for these with
65 those who don't speak Hindi at home or anywhere outside the class //
66 that makes a difference //
67 ENQ so what language do you use / as a base / to teach Hindi? English
68 right?
69 PH1 yes
70 ENQ you never use Tamil?
71 PH1 NO NO NO / NOT AT ALL / not a word of Tamil.
72 ENQ so are you comparing the grammar? with English?
73 PH1 yes / xxx
74 ENQ why have your students chosen this language?
75 PH1 because it's a national language // if they know this language they
76 can travel to any part of India /
77 ENQ did they choose or did their parents choose for them? [cris d'élèves
78 dans les couloirs]
79 PH1 xxx the parents only decide.
80 ENQ the parents will decide?
81 PH1 yes
82 ENQ do your students use Hindi in their everyday life?
83 PH1 most probably. / some among friends:
84 ENQ among friends. / do you think they will use Hindi still after they
85 pass the examination?
86 PH1 yes of course. / because it is a local / the national language here /
87 a spoken language // this is not only a part of the examination they
88 are learning this language / it is a commonly spoken language here in
89 India
90 ENQ but in Tamil Nadu / not so much?
91 PH1 not so much. / but the Hindi families do: / the Muslims here / they
92 speak Urdu that is quite similar to Hindi
93 ENQ ha: / one last question:
94 PH1 yes
95 ENQ could you give me a way by which you could improve your language
96 class?
97 PH1 [temps de réflexion]
98 ENQ like you could have some other books or:? / other texts or:?
99 PH1 like we have these TVs in our classrooms / you've seen that?
100 ENQ hem: / no / I didn't:-
101 PH1 the blackboard itself is inside of the TV / it is a Plasma TV / and
102 they have lot of material for other subjects / but for language it is
103 not there:
104 ENQ so maybe that would be helpful?
105 PH1 definitely.
106 ENQ because the only way for them to hear Hindi is when you speak?
107 PH1 yes. [...]
108 ENQ ok / thank you very much.
109 PH1 you're welcome.

Entretien avec l'enseignante de français PF1

Affiliation de l'établissement : *SBSE*

Nom de l'établissement : *MCC*

Langue enseignée : français

Durée de l'entretien : 14 minutes

1 ENQ alors / depuis combien de temps vous enseignez le français?
 2 PF1 heu: une année
 3 ENQ une année à MCC?
 4 PF1 Matriculation High Secondary School
 5 ENQ ok // pourquoi vous avez choisi d'enseigner le français?
 6 PF1 heu / parce que mon frère / il est / il est professeur en français-
 7 ENQ il est professeur de français
 8 PF1 au good shepherd international xxx
 9 ENQ d'accord / depuis longtemps?
 10 PF1 oui. // so that's why I thought whether I should take French / and I
 11 like French also / J'AIME LE FRANCAIS. // j'étudie le français
 12 depuis: sixième
 13 ENQ depuis la sixième?
 14 PF1 sixième classe / from the sixth standard I've been learning French
 15 ENQ ok-
 16 PF1 as a second language
 17 ENQ so you decided to do like your brother?
 18 PF1 yes / and the other interest / that's my French teacher who was
 19 really VERY good.
 20 ENQ in which class?
 21 PF1 it was from my sixth standard to my tenth standard // my French
 22 teacher was VERY good / his name was Pandianpillai // he actually was
 23 Mallu / he's Malayali // heu: / we used to enjoy French classes: //
 24 this is not like I teach French now / it is like me like a robot
 25 teaching grammar / giving translations / as I do it now // but once
 26 my French classes were very interesting-
 27 ENQ ok-
 28 PF1 he used to give us more information about France / like he used to
 29 give what France is / because those: / we didn't have all those: /
 30 like we didn't have those videos / those new kind of things to show
 31 how France is // but the way he explains the lessons / with the same
 32 books that we've got / the lesson was very small / but he used to
 33 give us how the airports used to be in France / how the boutiques: /
 34 how the shops: / everything: / he used to give us the good
 35 explanations // we used to enjoy / it would be like nice stories /
 36 not only grammar classes / we had more of a presentation of France.
 37 // so that interested me a lot // [...] then when I decided of doing my
 38 degree / I decided I should do French. / but I really wanted to be
 39 like MY French teacher / which I'm not able to do alright:
 40 ENQ with time you'll be able:
 41 PF1 sure:
 42 ENQ so what: / quelle est votre formation?
 43 PF1 heu: / formation: / qu'est-ce que c'est?
 44 ENQ you're: / qualification
 45 PF1 BA French
 46 ENQ and then you have a Master?
 47 PF1 Master I discontinued / one year and I:
 48 ENQ you discontinued-
 49 PF1 and I've done one level in Alliance [Alliance française de Madras]
 50 ENQ ok: / when was that?

51 PF1 A1 course / general basic course / I started when I was doing my BA
52 ENQ heu: / est-ce vous utilisez un manuel pédagogique? / which book?
53 PF1 Mauger bleu
54 ENQ ok / from which class to which class?
55 PF1 sixth to tenth // and eleventh and twelfth / Mantra.
56 ENQ do you use any other teaching material?
57 PF1 no / that's it
58 ENQ do you use them every day?
59 PF1 every day.
60 ENQ what do you think about them?
61 PF1 Mauger bleu is a very good book / très bon / but I don't think the
62 same with Mantra / Mantra is something like an exercise book / xxx /
63 sometimes not even related to the grammar // even today I was doing a
64 translation with eleven standard / the meaning / I cannot deliver the
65 correct meaning when I translate it / because something: xxx / the
66 content in that is not meaningful
67 ENQ really?
68 PF1 yes / really. / I really don't find it / the explanations given are
69 not meaningful
70 ENQ ok / so you're not very happy with Mantra?
71 PF1 no / I'm not happy with Mantra // Mauger bleu is good / to know a
72 language / and to know about that country / more this book is useful
73 / because you have grammar / civilisation / everything with this
74 ENQ ok / thank you: // heu: / how many languages did your students speak
75 before learning French / you know?
76 PF1 English -
77 ENQ oui: -
78 PF1 Tamil / or Hindi / it will be like / mother tongue will be Tamil or
79 Hindi
80 ENQ most of them will speak Tamil or Hindi?
81 PF1 most of them Tamil.
82 ENQ ok / heu: / how do you teach the French grammar?
83 PF1 <silence>
84 ENQ which language do you use to teach the French grammar?-
85 PF1 English // even lessons / when I teach about lessons / they don't
86 give me time to read the: French version of it / nobody is interested
87 // if I tell them to read / my class / the entire class gets wasted
88 // when I tell them to read one word xxx they won't reply / they just
89 open the book / keep standing / they get shy / even among the friends
90 / very few students stand voluntarily and read / or even if they make
91 mistakes / you correct them / they get corrected / others: // even if
92 I tell the same sentence again and again / they go to the other
93 sentence xxx-
94 ENQ really?
95 PF1 like I read the sentence in French / then I give them the translation
96 / then I explain the other meanings / the other possibilities of that
97 particular verb: // because when you translate them / you don't give
98 the exact meaning of the verb / you give the translation for that
99 sentence // related to that sentence / you've been given the meaning
100 // so I also give them the other possibilities of that particular
101 verb:
102 ENQ so it's not only translation? / it's also explanation?
103 PF1 yes
104 ENQ you never use any Tamil / or Hindi in your class?
105 PF1 no. // other than shouting at them: <rire gêné>
106 ENQ ha:?
107 PF1 I use it but: / when I'm shouting at them <rire gêné>
108 ENQ so that will be in Tamil?
109 PF1 usually. / like when they: / like when a boy: / xxx / you tell him
110 all those things:
111 ENQ ha. / why do you think they choose to: learn French?

112 PF1 me? / MARKS. / first reason is marks. // xxx / for the exam / nearly
113 all the questions are in the format of one word / whether it's
114 grammar or: / it's all one word // very few like dialogue writing /
115 ten marks for dialogue ten marks for letter / and redaction / they
116 write a story regarding that subject. / so apart from that everything
117 is one word / so they find French will be more easy in getting marks
118 / and really / so far / I've never seen any student who has taken
119 French as passion-
120 ENQ really?
121 PF1 really. / I've not. // but when WE studied / WE all took French at 6th
122 standard / we all felt we were learning French / we all felt very
123 proud. / because your foreign language was taught at school / we were
124 very proud / we really had passion toward that language
125 ENQ so why is it so different now?
126 PF1 it's due to the surrounding / because / once / when French was taught
127 those days / all the schools did not have French. / very few schools
128 had French / only the retention schools / the foreigners were there.
129 / French was actually introduced only for that. // students would
130 come from Korea: and other parts of: / I mean other than India: /
131 from Korea / Chinese / all those people / when they come to India /
132 they cannot learn Tamil and Hindi. / so that cannot be taught for
133 them in a moment / it is going to be French and English / that will
134 be more easy. / in my school / where I studied / French started only
135 for that reason
136 ENQ ha:? So for foreigners?
137 PF1 For foreign students to learn French-
138 ENQ I see:
139 PF1 since we had in our school many Koreans and people from: Ethiopia /
140 so for them / Tamil and Hindi was really hard to learn-
141 ENQ where was that?
142 PF1 Kodaikanal. [situé dans les montagnes à l'Ouest du Tamil Nadu]
143 ENQ was that an international school?
144 PF1 no / it was a residential school. // so for them it was very hard /
145 so our school started French / for them to find a degree. / that's
146 why it was a passion / because no money making. // now: here /
147 everybody is only for marks / they want a good mark / to boost up
148 their total / to get at a good college // so they find Tamil is not:
149 giving them marks because you have to write pages and pages in Tamil
150 / and if you write with some mistakes / you won't get above 160 / but
151 with French it's very easy to get above 190 // students run only for
152 marks / teachers make it only for money now:
153 ENQ ah:
154 PF1 so the passion is lost. / the classes are being taken apart from
155 schools / they take batch classes / one hour: / they pay for that one
156 hour-
157 ENQ what's batch classes?
158 PF1 tuitions // so the teachers will take classes apart from school / one
159 hour / ten to twenty students / they pay for that one particular hour
160 / they pay two hundred or something:
161 ENQ ok: / so you think French will not be useful for them after the exam?
162 PF1 they don't: realize it // because I find French: / like when you take
163 engineering / I see students who take engineering / they join
164 software companies thanks to foreign languages. / they may get a
165 project from a new foreign country so that a company may have to hire
166 someone. // so these students / they don't realize it / they don't
167 take it a LANGUAGE / they take it as a SUBJECT. // so when the
168 professionals ask them if they know another language / that will be
169 giving them a higher authority in a particular company:
170 ENQ maybe they will discover this later:
171 PF1 because I really feel: / only for doing BA French / now I cannot go
172 to any another company other than teaching or translating or a call
173 center. // I really feel WHY have I not learned some other degree? /

174 then French would stay as my language / I could have worked in some
175 company / as a project manager / or a team leader / because you get
176 projects no? xxx
177 ENQ so you feel you should have-?
178 PF1 learn another subject like: computer science / I think I lack other
179 subjects // I think I'd be really happy working with other people /
180 because I'm happy but:
181 ENQ well: / thank you
182 PF1 thank you

Notes prises hors enregistrement :

- L'enseignante déclare qu'elle ne se sent pas très bien dans l'équipe enseignante de l'établissement. Tout d'abord, il y a une différence d'âge entre elle et les autres enseignants. Ensuite, elle ne se sent pas respectée en tant que professeur de français. Les autres enseignants lui disent que son travail est facile, que ses corrections se limitent à un mot par question et qu'elle n'a pas de cours à préparer. Elle a l'impression que l'enseignante de tamoul est beaucoup plus respectée car les enseignants pensent que sa charge de travail est plus importante. Elle se sent dévalorisée dans le regard des autres enseignants. Elle pense que cette ambiance est particulière à cet établissement.

- Au cours d'une conversation avec l'enseignante de mathématiques qui supervise ma visite, celle-ci m'explique que lorsqu'elle n'arrive pas à terminer son programme, elle rattrape ses heures de mathématiques avec les élèves pendant l'horaire destiné aux cours de langue.

Entretien avec l'enseignante d'anglais PA2

Affiliation de l'établissement : *SBSE*

Nom de l'établissement : *Lady Andal*

Langue enseignée : anglais

Durée de l'entretien : 14 minutes

- 1 ENQ so how long have you been teaching English?
2 PA2 I've been teaching for: / almost twenty years
3 ENQ and how long in this school?
4 PA2 in this school this is my tenth year
5 ENQ why did you choose to teach English?
6 PA2 hum: / my grand-father taught me to: love English from the time I was
7 very small / so: / it was a question of doing either biology / which
8 is also a passion / along with English-
9 ENQ so why did you choose English?-
10 PA2 but: / I didn't choose biology because I had to do physics and
11 science / which I didn't like:
12 ENQ hum: I understand this: [rires]
13 PA2 that's why I choose literature
14 ENQ ok. // what is your qualification in English?
15 PA2 I've got a Master's degree / in English
16 ENQ in which University?
17 PA2 Madras University.
18 ENQ ok. / which book are you using to teach?
19 PA2 I get Government prescribed books
20 ENQ what is the name of the book?
21 PA2 it's just English
22 ENQ so each: standard has a different one?
23 PA2 for tenth eleventh and twelfth / the government fixes the book / but
24 from nine and below / we get to choose the books-
25 ENQ ok
26 PA2 this is because ten eleventh and twelfth / there is a government exam
27 ENQ ok / so how do you like the book?
28 PA2 not very happy with it:
29 ENQ what would you change?
30 PA2 I would change some of the prose lessons / give them more literary
31 works // and: some of the poems are not: really good / I'd like
32 something a little more: creatively elaborate / where the child can
33 THINK / beyond the structure:
34 ENQ so: sometimes do you take some other: texts / or do you really have
35 to follow:
36 PA2 see we have to finish this within a strict time / by the end of
37 November we have to finish our textbooks
38 ENQ so you have no time to bring anything else-
39 PA2 we don't have time: // but we do have discussions in the class / for
40 example we have in class twelve a lesson on Hiroshima and Nagasaki /
41 the bombing of Hiroshima and Nagasaki / then we do a discussion on
42 Irak or: a: / you know:
43 ENQ a kind of political discussion:
44 PA2 yes. / just to get each other's views // we have a poem on women
45 rights / and: it's a little different because xxx says the women
46 prefer to stay at home / so then we talk about what THEY consider
47 women rights
48 ENQ I noticed something. / in most of the classes / there are more: males
49 than females / no?

50 PA2 in most schools you will find this because there are large numbers of
51 children who're going to only girls' school. / we have only girls'
52 schools / so you will find that: / for whatever reason:-
53 ENQ and the boys don't go to boys' schools?
54 PA2 we don't have that many boys' schools.
55 ENQ ok / now I understand. / can you tell me the difference between the:
56 SBSE program and the CBSE?
57 PA2 see: this is a State Board. / the State Board depends on what you
58 can: memorize and reproduce
59 ENQ that's about memorization:
60 PA2 yes. // but the CBSE and ICSE is more didactic // you have to: think
61 about something and give an answer
62 ENQ because you were talking about this: CBSE in you class:
63 PA2 because CBSE doesn't have grammar / CBSE and ICSE / they don't
64 specify grammar as such / they feel the grammar has to be there in
65 your written work / and: ICSE / I was teaching in ICSE in a previous
66 school / where for your paper / for forty-five marks you have to
67 write an essay
68 ENQ ok
69 PA2 so when you are writing an essay for forty-five marks / it gives you
70 your: / whether you have general knowledge / whether you have
71 commands of the language / whether you can present arguments for and
72 against anything / so your concept of the language is there. / in
73 that forty five marks. // here it's not like that / if I can take a
74 textbook and if I can memorize an answer / and I can read xxx without
75 understanding / I can succeed.
76 ENQ so you've worked in both systems / which one is you favorite?
77 PA2 mine is always ICSE:
78 ENQ because the children have to think?--
79 PA2 have to be creative. // so we can give them room to be creative / to
80 think differently / but in the State Board / they expect the answer
81 to be SO and SO and SO and SO / and that's very restrictive because
82 the creative childs can not really express themselves
83 ENQ ok I understand. / now I'll ask you some questions: about the
84 languages // you know how many languages your students spoke: before
85 learning English?
86 PA2 here / most of them come in with a knowledge of English / a basic
87 knowledge of English
88 ENQ they'll know English before coming?
89 PA2 yes / most of them. / because: most of them are from a very affluent
90 society / so English is: a: medium of: interaction-
91 ENQ you are talking about: high society:?
92 PA2 yes.
93 ENQ so they'll speak English with their family sometimes: // the other
94 one will speak: Tamil: Hindi:?
95 PA2 Tamil. / most of them: from India speak Tamil / I mean: here in
96 Chennai speak Tamil. / if you go down to the corporation school:- /
97 [les corporations school sont des écoles mises en place par le
98 gouvernement du Tamil Nadu dans les quartiers les plus défavorisés]
99 they speak only Tamil at home till they come into school and: / for
100 the first time they: hear English
101 ENQ ok / so: what language do you use as a base to: teach English
102 grammar? / that's English?
103 PA2 here it's only English.
104 ENQ you're not using any other language:
105 PA2 NO other language. // in fact / that's how it's supposed to be taught
106 / teach English using English / but if I was teaching in the
107 corporation school / I would use Tamil.
108 ENQ because Tamil is their medium of:-
109 PA2 instruction.
110 ENQ ok. / so do you thing English will be useful after they pass the
111 examination?

112 PA2 yes [bruit d'appel au micro résonant dans les salles de classe]
 113 ENQ and: / could you give me way / by which you could improve your
 114 language class?
 115 PA2 see / I have a: / I prepare PowerPoint presentations / I take class
 116 with PowerPoint presentations // today it went a little wonky because
 117 of: / I didn't have time to: go and open up the interactive board-
 118 ENQ today it went a little:?
 119 PA2 WONKY
 120 ENQ wonky / < rires > this word I don't know
 121 PA2 [amusée] wonky in the sense of / it was not stable / it went off
 122 because of the photographs. // because if we have to use the
 123 interactive board / we have to go there before we have to open the
 124 board / we have to see that the laptop is ready / everything is
 125 switched on. / so I could use my CD / but I: / some of the poems I
 126 present using PowerPoint and: / some grammar / like grammar gets very
 127 boring when it's done on the board so: / I create PowerPoint
 128 presentations
 129 ENQ so you have the facilities to: use PowerPoint?
 130 PA2 yes / we have computers in the staffroom / xxx / we can go on the Net
 131 to gather information about any: subject-
 132 ENQ you students have Internet access also?
 133 PA2 most students have computers at home. / so: sometimes when a lesson
 134 gets very boring / we ask them to: get the information / I will give
 135 them the chance to take the class
 136 ENQ to take the class? / good:
 137 PA2 see for example Hiroshima and Nagasaki / some of our children went on
 138 the exchange program to Japan
 139 ENQ really?
 140 PA2 so they have brought back photographs // so we told theses children /
 141 all right / please present what you saw about: Hiroshima-
 142 ENQ some children of your class: went to:
 143 PA2 yes. / to Japan.
 144 ENQ that's great. / how long did they stay there?
 145 PA2 hum: / I think they stayed about ten / ten to fifteen days / and they
 146 attended classes / so they visited those sites / so they could talk
 147 about it [...] even: when we talked about the tsunami / we had children
 148 who: have witnessed one of: / a family whose child survived or so: /
 149 so when you get them to talk about it / it becomes more personal
 150 ENQ I understand. / so they'll get involved in the:
 151 PA2 in the discussion.
 152 ENQ ok / thank you very much.
 153 PA2 thank you:
 154 ENQ I liked your class very much:
 155 PA2 yes / I finished all the prose lessons / I just have to finish up the
 156 grammar:
 157 ENQ ok

Entretien avec l'enseignante de tamoul PT2

Affiliation de l'établissement : *SBSE*

Nom de l'établissement : *Lady Andal*

Langue enseignée : tamoul

Durée de l'entretien : 14 minutes

1 ENQ you're teaching Tamil?
 2 PT2 yes.
 3 ENQ is Tamil your mother tongue?
 4 PT2 yes.
 5 ENQ how long have you been teaching Tamil?
 6 PT2 here? / fifteen years
 7 ENQ fifteen years here: / and in other schools?
 8 PT2 other schools five years.
 9 ENQ so how many classes do you have every week?
 10 PT2 daily one class / each class one period
 11 ENQ so that's five periods:
 12 PT2 yes
 13 ENQ which standards?
 14 PY2 seven to twelve I'm teaching
 15 ENQ ok. / so how many students do you have?
 16 PT2 seventh standard / fourteen students I have. // eight standard / six
 17 students. // ninth standard / three students. /
 18 ENQ ok
 19 PT2 tenth standard / six students. // eleventh standard / three students.
 20 // twelfth standard / two students.
 21 ENQ why are they so: little:?
 22 PT2 well: / they want to take French / and German / and Sanskrit //
 23 mostly they are: Hindi speaking students
 24 ENQ so: those one who choose Tamil / is it their mother tongue?
 25 PT2 YES. / they are all speaking at home Tamil // only Tamil speaking
 26 students are taking Tamil // but nowadays: they introduced compulsory
 27 Tamil for one to third / so all the students have to take only Tamil
 28 / one to third / it's compulsory-
 29 ENQ is it the case in Lady Andal now?
 30 PT2 yes / all the students are studying Tamil only. / second language
 31 ENQ Tamil second language?
 32 PT2 yes.
 33 ENQ ok. / why did you choose to teach Tamil?
 34 PT2 but I like Tamil. // I studied Tamil / so I like Tamil
 35 ENQ what is your qualification?
 36 PT2 M.A.
 37 ENQ M.A. Tamil?
 38 PT2 yes / M.Phil also Tamil / and B.Ed
 39 ENQ and where did you study?
 40 PT2 xxx
 41 ENQ hum: / can you write it for me?
 42 PT2 yes. // then college also you want?
 43 ENQ yes
 44 PT2 this is school [elle montre ce qu'elle a écrit "The Madras Seva
 45 Sadan"] / this is college [elle montre "Queen Mary's College"]
 46 ENQ ok / Queen Mary's College
 47 PT2 then Pachaiyappas [elle montre l'inscription "Pachaiyappas' College"]
 48 / tjis is Madras University / my B.Ed
 49 ENQ I study in Madras University < rires >
 50 PT2 < rires >

- 51 ENQ which book are you using to teach Tamil?
 52 PT2 our government State book
 53 ENQ what is the name?
 54 PT2 *Tamimh Pada Nool* [transcription incertaine]
 55 ENQ there is one for each class?
 56 PT2 yes.
 57 ENQ and / how do you use the book? / everyday?
 58 PT2 yes
 59 ENQ so how many languages / did your students speak before learning
 60 Tamil?
 61 PT2 English: / and Tamil / that's it
 62 ENQ ok-
 63 PT2 and their mother tongue / Malayalam / Telugu:
 64 ENQ so / do you see a difference between students / who have Tamil as a
 65 mother tongue / and the one who have Telugu?
 66 PT2 no. / they are starting from class one / so no difference. // they
 67 are good in Tamil also.
 68 ENQ ok-
 69 PT2 from class one they are taking Tamil also / they don't feel: it's
 70 difficult
 71 ENQ so / can you tell me the difference between spoken Tamil and written
 72 Tamil:
 73 PT2 yes. / TOTALLY different:
 74 ENQ totally different?
 75 PT2 it is colloquial and literary // colloquial Tamil is spoken language
 76 / literary Tamil is written // we are writing with grammar / but
 77 spoken Tamil is different
 78 ENQ so what you teach in the class is: that one? -
 79 PT2 yes
 80 ENQ literary language? -
 81 PT2 yes. / colloquial means: daily they speak
 82 ENQ ok / so when you teach the grammar / do you teach in Tamil or do you
 83 use English sometimes?
 84 PT2 mostly I want to use Tamil but explanations for the: grammar / not
 85 grammar / the prose and poetry / that time I'll use English
 86 ENQ for the poetry?
 87 PT2 for the poetry / and prose. / grammar I'll use only Tamil
 88 ENQ ok / why do you use English for the poetry? / because: they:-
 89 PT2 because they are talking basically / they are learning English only /
 90 so they can understand that little Tamil / that time I'll use little
 91 bit English
 92 ENQ ok / they'll understand better English when it's about poetry?
 93 PT2 yes.
 94 ENQ why your students have chosen to learn Tamil?
 95 PT2 their mother tongue is Tamil / but no compulsory Tamil: / that is one
 96 to three is compulsory Tamil by the State government / so they are
 97 taking Tamil // classes four and above / they are choosing / they are
 98 willing to take Tamil-
 99 ENQ classes?
 100 PT2 classes four and above.
 101 ENQ so but why do they choose Tamil instead of learning another:
 102 language? / you know?
 103 PT2 [silence]
 104 ENQ because they have the choice / between Tamil and: Hindi: and
 105 Sanskrit:-
 106 PT2 yes yes / Sanskrit Hindi and French / German / we have the choice //
 107 so they want to take: / Tamil is more: / more: difficult
 108 ENQ more difficult?
 109 PT2 yes // compared to French / Sanskrit and German // so they are
 110 learning the basic letters from class eight / so they want to take
 111 other language / they can get more marks on that. // Tamil: it's very
 112 strict [petit rire exprimant une gêne] / it's a very difficult

113 language also / but they: // so mostly they are speaking in English
114 only no? / so it's a totally different language / so they FEEL it's
115 difficult / so they take another language
116 ENQ but still SOME want to learn it?
117 PT2 yes / till twelve standard xxx but / only few are taking it
118 ENQ only few:
119 PT2 yes / only few.
120 ENQ will they use Tamil after they finish the examinations?
121 PT2 no.
122 ENQ after school?--
123 PT2 no--
124 ENQ you think they won't use Tamil?
125 PT2 no / mostly they are taking engineering / they are joining
126 engineering only / in those colleges they won't have language
127 ENQ so they won't use their written skills in Tamil?
128 PT2 no.
129 ENQ and: / the students / do they use language in their everyday life? /
130 with the family?
131 PT2 everyday life they have to talk no?
132 ENQ but the written language?
133 PT2 not written language. / spoken language.
134 ENQ ok. / could you give me a way / by which you could improve your
135 language class?
136 PT2 [silence]
137 ENQ do you have any idea?
138 PT2 // they have to: / simplify our language:
139 ENQ simplify?
140 PT2 simplify the grammar
141 ENQ of Tamil?
142 PT2 yes. //
143 ENQ because you feel it's too complicated?
144 PT2 yes. / it's very difficult: // for the State government students /
145 they can pick up / they are speaking Tamil at home / in school also
146 they are speaking Tamil / but in this school they are speaking only
147 in English / so it is very difficult to: pick up the language / here
148 / in this school
149 ENQ because of the: medium of education?--
150 PT2 medium of education.
151 ENQ so how many Tamil teachers there are in the school?
152 PT2 three Tamil teachers.
153 ENQ and you know how many Tamil students? total?
154 PT2 in all school: / [elle cherche dans des papiers] / first standard
155 ninety / second standard ninety two / third standard ninety three /
156 fourth seventy / fifth fourteen / sixth eight / seventh fourteen /
157 eighth six / ninth three / tenth six / eleventh three / and twelfth
158 two. // total three hundred seventy eight
159 ENQ three hundred seventy:-
160 PT2 seventy eight. // because of the compulsory Tamil only / we've got so
161 much of students
162 ENQ now is it compulsory in every school: in Chennai?
163 PT2 in Chennai / all the schools:
164 ENQ in State Board?
165 PT2 yes. / in State Board and Matriculation Board / not in CBSE.
166 ENQ so from first standard to third?
167 PT2 yes. / next year it will be up to forth
168 ENQ so: at the end / it will be compulsory:-
169 PT2 compulsory till tenth standard.
170 ENQ ok / so very soon everybody will: write in Tamil:
171 PT2 they'll write: [sourire]
172 ENQ where are you from?
173 PT2 Chennai.
174 ENQ thank you.

Entretien avec l'enseignante d'hindi PH2

Affiliation de l'établissement : *SBSE*

Nom de l'établissement : *Lady Andal*

Langue enseignée : hindi

Durée de l'entretien : 10 minutes

- 1 ENQ how long have you been teaching Hindi?
2 PH2 twenty years.
3 ENQ twenty years in this school?
4 PH2 no / here it will be: twelve
5 ENQ twelve years in Lady Andal:
6 PH2 yes:
7 ENQ is Hindi your mother tongue?
8 PH2 no. / Urdu is my mother tongue
9 ENQ Urdu is very different from Hindi?
10 PH2 VERY different. //
11 ENQ so where did you learn Hindi?
12 PH2 through Delhi University
13 ENQ and why did you choose to teach Hindi?
14 PH2 // initially I wanted to go for medicine / but since I come from an
15 orthodox family / and my parents are Urdu: / they wanted me to go to
16 a girls college. / medicine is with boys and girls. / That's why I
17 just chose Hindi: for teaching:
18 ENQ so you went to a girls school?
19 PH2 yes / a convent.
20 ENQ ok. / and what is your qualification?
21 PH2 M.A. / B.Ed.
22 ENQ M.A. Hindi ?
23 PH2 yes / Hindi.
24 ENQ at Delhi University?
25 PH2 yes.
26 ENQ did you get any complementary training for teaching Hindi?
27 PH2 not exactly.
28 ENQ which book are you using?
29 PH2 we are using: / for the tenth eleventh and twelfth it's a public
30 examination. / the three classes are from the board. / ok?
31 ENQ ok. / so you're using a book from the board?
32 PH2 yes / prescribed by the board. / for other classes we have them / we
33 take our own books.
34 ENQ from which standard do they learn Hindi?
35 PH2 from class one.
36 ENQ to twelve?
37 PH2 from one to twelve // actually eleven and twelve / only option is
38 there / if they want:
39 ENQ so: do you use the books everyday?
40 PH2 not necessary.
41 ENQ you bring some other: Materials?
42 PH2 yes / from outside
43 ENQ what languages did you students speak before learning this language?
44 PH2 English they are xxx familiar / English and their mother tongue.
45 ENQ in you class / some students have Hindi as a mother tongue?
46 PH2 very few
47 ENQ // the other ones will have Tamil:?
48 PH2 no no no / nobody is Tamilian here / I have most of the North
49 Indians only
50 ENQ ok: / so what are their mother tongue?

51 PH2 they speak Gujarati: / Sindhi: // Marati:
52 ENQ ok / so very few Tamilians?
53 PH2 no Tamilians at all. / I don't have any Tamilian // but for other
54 classes / this is only for eleventh and twelfth no Tamilians / for
55 other classes we do have
56 ENQ and: / which language do you use as a base to teach Hindi?
57 PH2 English.
58 ENQ no other language?
59 PH2 no other language.
60 ENQ why have your students chosen to learn Hindi?
61 PH2 they feel it is their: xxx [expression en Hindi qu'elle traduit
62 ensuite en anglais] / their national language // and so they need to
63 learn it / their national language:
64 ENQ in this school / more students are learning Hindi than Tamil right?
65 PH2 yes / Tamils are very few.
66 ENQ do your students use Hindi in their everyday life?
67 PH2 everyday life: yes / most of them / they do: / not all but:
68 ENQ they'll speak to the family or:?
69 PH2 family. / with me they have to converse in Hindi / in class I make
70 it a point they talk to me in Hindi-
71 ENQ but outside?
72 PH2 outside they speak their own mother tongue: / English: / for most of
73 them it's English
74 ENQ yes? / they speak English with their families?
75 PH2 yes.
76 ENQ do you think Hindi will be useful after they pass the examination?
77 PH2 sure. //
78 ENQ so / can you give me way by which you could improve your language
79 class?
80 PH2 you observed it / you tell me.:
81 ENQ well: / it's difficult for me because: I don't know Hindi / but it's
82 very interesting to see that you explain in English and then
83 translate it into: Hindi:
84 PH2 when it's grammar / it's easier for them when it's English
85 ENQ so it's like a progress / but at the beginning you use English only?
86 PH2 yes / and then slowly. // then when there are eleventh and twelfth /
87 they don't need English / then they'll speak Hindi in the classroom
88 ENQ thank you

Entretien avec l'enseignante de français PF2

Affiliation de l'établissement : *SBSE*

Nom de l'établissement : *Lady Andal*

Langue enseignée : français

Durée de l'entretien : 22 minutes

- 1 ENQ how long have you been teaching French?
2 PF2 from: ninety-five // thirteen years
3 ENQ in this school?
4 PF2 in different schools.
5 ENQ how many classes do you have in [this] school?
6 PF2 here / from eight standard to twelve standard // eight nine ten
7 eleven twelve / five classes
8 ENQ ok / are there other French teachers?
9 PF2 yes / there's another part-time teacher / she's having eight eleven
10 and twelve / because in eleventh standard there are beginners // so
11 now / we saw this class they are beginners // the other class / the
12 teacher has not come today / but those students they learn from sixth
13 standard // but now / from this year / we're having only from eighth
14 standard
15 ENQ oh. / why did they stop teaching from sixth standard? -
16 PF2 because qualified teachers are not here
17 ENQ because there's not enough teachers?
18 PF2 yes:
19 ENQ so why did you choose to teach French?
20 PF2 I love the language / foreign language // and when I was small I
21 always admired my French teacher / and my family xxx // they so I
22 just love the language: / it was very difficult for me / but somehow
23 I managed <rires>
24 ENQ difficult to learn?
25 PF2 yes. / I began when I was at eleventh standard / 1986 / I did my
26 eleventh standard / it was very difficult because my teacher was
27 speaking in French in class // but I didn't understand / I had six
28 hours of tuition // she taught me how to learn / she taught me what
29 are the basic things: / conjugation tense / the main things you learn
30 about the conjugation / the regular verbs: // so like that I started
31 learning-
32 ENQ it was special tuition with one teacher?
33 PF2 yes. / then in college I took second language / two years / B.A. in
34 English literature I did / at Stella Maris / two years we had French
35 and Madam [X] was my lecturer // then after that I did my B.Ed /
36 Bachelor of Education / in Christopher's College of Education / for
37 one year I did that-
38 ENQ in which college?
39 PF2 CHRISTOPHER'S. / COLLEGE OF. / EDUCATION.
40 ENQ ok.
41 PF2 then I xxx / certificate number one / two and three / at Alliance
42 Française
43 ENQ so you have B.A. in English / B.Ed. and then a certificate at
44 Alliance Française
45 PF2 and then / 93 / I did my M.A. French at Madras University / two years
46 / Professor Manganagobalane was the HOD // after 95 I started working
47 as French teacher / and later I did my M.A. English and M.Phil in
48 English
49 ENQ double M.A. and then M.Phil in English? / so are you teaching English
50 also?

51 PF2 yes. / I used to handle lower classes English / number eight to ten
52 English / eleven to twelve French // [...]
53 ENQ I wanted to ask you which books are you using to teach the class? /
54 the French class /
55 PF2 ok / main thing / first thing / I tell them to buy Dandoo / a French
56 grammar book / then: / La vie des Français / for eighth to tenth
57 standard / then eleven and twelve we have Mantra / Mantra / méthode
58 de français-
59 ENQ do they buy their own books?
60 PF2 no / we order them.
61 ENQ ok. / this is one book for the two classes?
62 PF2 two classes // you have fourteen lessons for eleven / fifteen to
63 twenty for the second year /
64 ENQ how do you use the book? / do you use it every day?
65 PF2 mostly every day / when I start / I first read the lesson / I give
66 them the translation / then pronunciation I ask them to write in
67 their mother tongue / because they are beginners
68 ENQ you ask them to write: / in their mother tongue
69 PF2 in their mother tongue / OR English // see when I say the word
70 SALUTATION / they won't be able to write SALUTATION // the beginners
71 write in Hindi or English / so that when they go home / it will be
72 easy for them to read that
73 ENQ ok / for the pronunciation.
74 PF2 for eleven and twelve / because they have internal / 20 marks / they
75 have to speak-
76 ENQ there is an oral exam?
77 PF2 oral exam we have. / for eleventh and twelfth standard
78 ENQ are you giving the exam?
79 PF2 yes / we are giving. // see / for eighty marks: / see we have French
80 1 French 2 / for French 2 paper the writing will be eighty / and
81 twenty marks internal / that is spoken French
82 ENQ twenty?
83 PF2 yes. // paper one / hundred they have. // so I will see the reading /
84 pronunciation / then picture description. // then later what we do is
85 / we give them is a PICTURE / like a car / they know they have to
86 describe the picture / so they have to write six or seven or ten
87 lines about the picture // a flower: / a garden: / a house: / they
88 are beginners-
89 ENQ tell me: is that part of the SBSE / the State Board exam?
90 PF2 State Board exam / yes.
91 ENQ ok / so there is an oral part in this State Board exam?
92 PF2 yes.
93 ENQ is it the same for the Central Board?
94 PF2 Central Board I don't know how they do:
95 ENQ ok / you how many languages you students spoke before learning
96 French?
97 PF2 yes / they've been knowing Tamil / plus English / well: they may be
98 knowing Tamil or Hindi <bruits de toux> // Tamil / Hindi / and here
99 we have a lot of North Indians Gujarati / so maybe Gujarati-
100 ENQ many North Indians?
101 PF2 North Indians are there / in our school // so they'll be knowing
102 their: mother tongue no?
103 ENQ sure.
104 PF2 but here: / Hindi they'll be knowing / Hindi and English: // and
105 Tamil.
106 ENQ ok / what language do you use as a base / to teach the French
107 grammar?
108 PF2 language? / English only. / at school level / because: / I'd like to
109 do some French / but they don't understand / they feel better when
110 I'm explaining in English / that's the main thing // but anyway / we

111 also make them try to speak / speak in French / but they keep
 112 laughing / joking / you know they are beginners:
 113 ENQ sure: / why do you think your students have chosen to learn French?
 114 PF2 me? / they find French is easy // if you ask them / why are you
 115 taking French? / they'll say French is easy / you can score marks. /
 116 they find Tamil or other languages difficult / here we have Tamil
 117 Hindi Sanskrit and French / four languages we have // so that's one
 118 thing they have to choose // so till eleventh standard they learn
 119 either Hindi or Tamil / and then they want to change the language /
 120 and in twelfth standard in French they get more marks / than the
 121 other languages / Tamil or Hindi / that's the main thing.
 122 ENQ so do you agree? / and do you think French is easier than Tamil / and
 123 Hindi?
 124 PF2 French is easier. / until they learn conjugation / that's what xxx
 125 them / conjugation and all the vocabulary. // it is very easy / you
 126 can easily pass the exam <bruits de toux>
 127 ENQ ok / do you think they will use French in their everyday life?
 128 PF2 <silence> few words probably
 129 ENQ and after school you think they'll use it? / I mean after they finish
 130 the twelfth standard?
 131 PF2 in college it's useful / suppose they go to an arts college / during
 132 two years they have to learn French second language
 133 ENQ many of them will learn French in college?
 134 PF2 it will be only some / because when they go for science and
 135 engineering / they don't have language // but you know / this will
 136 help them / see when they are going for abroad or applying for xxx /
 137 in the form they ask them what are the foreign languages you know /
 138 that way it will be very helpful for them / that's why I tell my
 139 children / LEARN THE PRONONCIATION. / learn properly. // because in
 140 the higher studies: / of course when you go abroad a year also: /
 141 they ask you when you join a work or something / they ask what are
 142 the foreign languages you speak // so I tell them / learn according
 143 to: / learn SPOKEN French.
 144 ENQ <silence>
 145 PF2 that's why we are training them / and trying to make them study.
 146 ENQ so when you want them to: REALLY know the pronunciation / you ask
 147 them to write in their mother tongue?-
 148 PF2 yes-
 149 ENQ so they are able to read it again?
 150 PF2 exactly. / because I told you when they do the homework / it is easy
 151 for them / if not they learn the wrong pronunciation // for example
 152 when they say je / tu / il elle / nous vous / ils elles [le s final
 153 est prononcé] / but I tell them to write [il] [...] / so then they'll
 154 know the difference. [...] sometimes I draw pictures on the board to
 155 explain them / in English also when I teach them / I use color chalks
 156 / when I teach poetry / I draw on the board / and show them and teach
 157 them the poem / even for English I do that //
 158 ENQ do you use sometimes: / like a cassette player or:?
 159 PF2 yes of course / we have to respect the program of the book / and I
 160 make them read: // but I'm planning to do some: / like we have club
 161 activity / I'm planning to show them some movie: // they should know
 162 the basics of French / then I can do some extra things: / like play
 163 some games in French:
 164 ENQ ok / thank you very much.
 165 [Fin de l'enregistrement. Une discussion informelle débute alors.
 166 Voyant l'intérêt de la discussion, je remets le magnétophone en
 167 marche]
 168 [L'enseignante parle de la majorité des diplômés ayant un M.A. en
 169 français]
 170 PF2 they'll get a degree and go to foreign companies / French companies
 171 for translation and all that:-

172 ENQ because they'll get a better salary?
173 PF2 a better salary / because at school there's a fixed salary / the same
174 for everyone / of course they get some tuition: // and another thing
175 is: // most of them they go the Alliance / they do French at school
176 eleventh and twelfth / then they do the college two years French /
177 second language / then they do a certificate course diploma in French
178 / then they come for teaching // so this kind of people / what
179 happens / they are good at spoken French of course / but most of
180 them: / that's why they find it difficult / they don't know how to
181 teach the children / because they have not done the B.Ed-
182 ENQ ha: ok
183 PF2 because when we do a B.Ed degree / then we know how to teach them /
184 what model / like how I told you / when you teach you have to draw on
185 board: / you have to prepare some things: / like that children will
186 understand better // but most of those people / what happens: / they
187 just come / they just read the lesson / give them the translation /
188 and they write the answers on the board / the children have to copy /
189 and that's it // the children learn by heart / and they get the
190 ninety eighty / but they won't be able to write a single line in
191 French: / they just know by heart the lesson / and they get marks //
192 some children / in some schools // [...]
193 ENQ so you think that: / French teaching is not a good quality in Chennai
194 schools?
195 PF2 in most of the schools / it's not a good quality / because they just
196 follow the guide / and now in the market you get all the guides / you
197 understand what's the meaning of GUIDE?
198 ENQ book?
199 PF2 for textbook / the answers. / the translations. / so they don't need
200 the teacher // the teacher is not here / they don't bother / just by
201 heart // see we ask the children not to use the guide / we used to
202 take the guide from them // we tell them DON'T USE the guide /
203 understand whatever teaching you learned // so most of them they buy
204 this guide / that's the guide for Mantra [elle me montre l'ouvrage]
205 ENQ ok:
206 PF2 in most schools that happens / because everything is explained in
207 English / the English translation is there-
208 ENQ ok: / so they just learn it by heart?
209 PF2 they just learn it. // [...] there are good teachers / but sometimes
210 what happens / the children are not cooperative / they'll keep
211 talking / disturbing // today also / in my class / it was like that /
212 so I had to keep shouting at them / to keep them quiet / it's like
213 that:
214 ENQ difficult job:

Entretien avec l'enseignante d'anglais PA3

Affiliation de l'établissement : *SBSE*

Nom de l'établissement : *Anna Adarsh*

Langue enseignée : anglais

Durée de l'entretien : 12 minutes

- 1 ENQ can you write your name for me?
2 PA3 sure.
3 ENQ how long have you been teaching English?
4 PA3 I've been teaching for twenty years
5 ENQ twenty years in this school?
6 PA3 no / sixteen here / and four / at my: native place
7 ENQ which place?
8 PA3 Coimbatore district
9 ENQ so then you came to Chennai:-
10 PA3 to Chennai.-
11 ENQ to teach here / why did you choose to teach English?
12 PA3 it's my PASSION / teaching.
13 ENQ so you always wanted to teach: to children:
14 PA3 and I didn't mind any level / I didn't mind any level
15 ENQ so why did you choose English?
16 PA3 because that was my major subject / I graduated post-graduated / and
17 I have a M.Phil in English
18 ENQ ok / so your qualification is:-
19 PA3 M.A. / B.Ed / M.Phil
20 ENQ in English: / in which university?
21 PA3 my M.A. was in Madras University / B.Ed was Annamalai University-
22 ENQ Anna University?
23 PA3 Annamalai. / and M.Phil / again with Madras University
24 ENQ ok:
25 PA3 and my under graduation was done at xxx
26 ENQ that's MANY different universities.
27 PA3 yes.
28 ENQ which book are you using to teach English?
29 PA3 it varies from class to class / as for now it's the State government
30 syllabus
31 ENQ so you have State government books-
32 PA3 Tamil Nadu books
33 ENQ each class has a different one:
34 PA3 yes / and the tenth is Matric / Matriculation. / again it is
35 stipulated by the State // we don't have a choice there
36 ENQ ok
37 PA3 so uniformity around the: State
38 ENQ are you using any other teaching materials?
39 PA3 teaching materials:-
40 ENQ other books or:?
41 PA3 books / sometimes charts / specimens sometimes:
42 ENQ do you bring your own books?
43 PA3 yes. / and we could also get them some quotations of: / that they
44 find / some newspapers are brought to the classrooms
45 ENQ who is bringing them?
46 PA3 childrens.
47 ENQ ok: / so sometimes you'll be working-
48 PA3 it is: / they have about twenty marks for oral / that is
49 communicative skills / listening and speaking skills // this is: very

50 recently introduced / just four or five years back / twenty marks
51 allotted for the plus two / eleventh and twelfth / for speaking and
52 listening
53 ENQ so which: material do they use for:?
54 PA3 for this WE can choose our own books / we have such books which have
55 exercises where they are: ask to speak on certain topics / like they
56 might have the xxx program / they might have the proposal of the
57 board of Thanks for a function / they might be asked to: do the
58 welcome address / they might find out on what occasion they are doing
59 it // so they give them the proper MOLDING / before they leave the
60 campus / when they enter college / they are easy in communication /
61 and organizing:
62 ENQ and that's a new subject:
63 PA3 this one? / for about four or five years:
64 ENQ ok. / how many languages did your: students speak / before learning
65 English?
66 PA3 English is their medium of learning. / English is the medium of
67 learning / and second language varies: from student to student. // we
68 have four options here.
69 ENQ yes: / but the students / in their family / they speak: their mother
70 tongue no?
71 PA3 yes. / and their second language need not be necessarily their mother
72 tongue
73 ENQ they can choose an other one or:
74 PA3 yes: / they have a choice of four languages in the school
75 ENQ Tamil:?
76 PA3 Tamil / Hindi / Sanskrit / French
77 ENQ ok. / do you use any other language when you teach:?
78 PA3 no NEVER. / me NEVER. / I never encourage any other language because
79 it's a multilingual classroom / that is one reason / and we are very:
80 certain that they should get into: only the English mode of: speaking
81 reading and writing
82 ENQ so it's forbidden for them to use another language:
83 PA3 yes yes / no not as a rule / but as a practice
84 ENQ as a practice:
85 PA3 as a practice I DON'T
86 ENQ so you can not compare with the: grammar of another language?
87 PA3 never never / I don't do it AT ALL [long silence]
88 ENQ do they sometimes speak another language / together?
89 PA3 no. / when they are alone of course they are forced to speak Tamil /
90 they are comfortable speaking their: mother tongue / but we do not
91 encourage. / we expect them / as far as they are inside the school
92 campus / they can speak in English.
93 ENQ ok // do you feel it's different to: teach to boys: and girls: /
94 because here it's only girls:
95 PA3 yes only girls. / I haven't gone to any boys school so far
96 ENQ ok / do your students use English in their everyday life?
97 PA3 they do.
98 ENQ in which:?
99 PA3 most women / when they speak at home: / or outside among their
100 friends and neighbors / and: it is not a continuous one language when
101 they speak / there is an intermingling with their mother tongue and
102 English. // Media influence is so much on the present generations
103 ENQ yes?
104 PA3 yes / so they are unable to: do one language once
105 [intervention de l'enseignante de français qui assistait à
106 l'entretien]
107 PF3 *ils ne parlent jamais: seulement une langue*
108 ENQ I understand. / so it will be a mix of different languages
109 PF3 *ça existe toujours / même chez nous. / nous si on parle en tamoul /*
110 *toujours il y a interférence de l'anglais*

111 ENQ ok / so do you think English will be useful for them after:?-
 112 PA3 of course / it is an international language / wherever they go they
 113 can use it / it's not only within the nation.
 114 PF3 *le côté négatif / c'est qu'il y a des mots qu'on ne sait pas en*
 115 *tamoul // c'est seulement:*
 116 ENQ *c'est en anglais:-*
 117 PF3 *même s'il veut expliquer ce mot aux autres / il peut seulement*
 118 *l'expliquer en anglais / il peut dire ce mot seulement en anglais pas*
 119 *en tamoul*
 120 ENQ *d'accord. / some words / they only know in English:-*
 121 PA3 *in English / they're not able to find an equivalent one in Tamil*
 122 ENQ *maybe there is no equivalent?*
 123 PF3 *non / ça existe. / mais-*
 124 PA3 *yes / they haven't taken the right expression*
 125 ENQ *ok*
 126 PF3 *par exemple bus / l'équivalent en tamoul c'est xxx / mais les gens*
 127 *n'utilisent le tamoul:-*
 128 PA3 *pas / ils ne l'utilisent pas-*
 129 PF3 *they always say bus*
 130 PA3 *even the native speaker are only doing that*
 131 ENQ *ok-*
 132 PA3 *it's always like that / it's easy to pick an English word*
 133 PF3 *pas seulement les étudiants / tout le monde. / ils savent*
 134 *l'équivalent en tamoul / mais ils n'utilisent jamais le tamoul*
 135 ENQ *pourquoi alors? / parce que c'est plus simple:?*
 136 PF3 *c'est à cause des Anglais qui: sont restés ici jusqu'en: quarante*
 137 *sept*
 138 ENQ *mille neuf cent quarante sept. / ok. / could you give a way by which*
 139 *you could improve your language class? // change something or:?*
 140 PA3 *you must give them opportunities to speak:*
 141 ENQ *to speak:*
 142 PA3 *on their own.*
 143 ENQ *so more expression?*
 144 PA3 *yes / more expression // and then / creative writing / exercises /*
 145 *like writing poetry / stories // life conversations / comprehension*
 146 *exercises / where they read: and understand and: write*
 147 ENQ *ok / so you have to do many different things-*
 148 PA3 *yes and listening / listening / you got live conversations and:*
 149 *presentations / with audio cassettes*
 150 ENQ *do you use audio cassettes?*
 151 PA3 *yes. / I'm allowed to use audios. / news reading is done / and they:*
 152 *categorize the news / into regional: / national: / we will just read*
 153 *it / they have to find what is what:*
 154 ENQ *ok. / thank you very much.*
 155 PA3 *welcome*

Entretien avec l'enseignante d'hindi PH3

Affiliation de l'établissement : *SBSE*

Nom de l'établissement : *Anna Adarsh*

Langue enseignée : hindi

Durée de l'entretien : 17 minutes

- 1 ENQ so how long have you been teaching in this school?
 2 PH3 in this school / I've been teaching the last three year
 3 ENQ and in total?
 4 PH3 in total / this will be my tenth year. / before here I was in Delhi
 5 only / three years back I shifted to Chennai
 6 ENQ you were teaching in Delhi?
 7 PH3 yes yes
 8 ENQ you were teaching Hindi also?
 9 PH3 yes yes. / my main subject is Hindi / so I've done my Master in Hindi
 10 only
 11 ENQ where are you from?
 12 PH3 I'm from Delhi.
 13 ENQ So: what is the difference between teaching Hindi there: and teaching
 14 Hindi here:?
 15 PH3 Lots of differences. // maybe you have noticed / half of the period I
 16 was speaking in English here / because the main thing is: / they are
 17 not THAT: / heu what do you say:? / FLUENT in Hindi here as is it not
 18 their mother tongue no? / Delhi means ninety percent people's mother
 19 tongue is Hindi only. // so they can understand very fluently / so
 20 there is no need to teach that subject // here Tamil is mother tongue
 21 / so that Tamil teacher will teach only in Tamil // there / no need
 22 of Hindi words and all / but here I have to explain / so when they
 23 are reading they will underline the words they don't understand /
 24 those words / after that / I have to explain in English // so that we
 25 have to do / the English extra version:
 26 ENQ so that's the difference for you / here you have to translate things-
 27 PH3 in English. / then only they will understand
 28 ENQ there / you were only speaking in Hindi?
 29 PH3 in Hindi / there only in Hindi / no need for English. / that's mother
 30 tongue for them / there's no need to: / er: what do you say for
 31 this:?-
 32 ENQ but / do they have the same level of Hindi? do they use the same
 33 books?
 34 PH3 no / the level is also not the same / because there: / we're having
 35 two boards for our exams / one is CBSE // that is Central Board / all
 36 over India it's the same portion / one is State Board // so that
 37 State Board / we will have only portion in Tamil Nadu. / this portion
 38 is not taught in: Delhi / but many portions are there in: Tamil Nadu
 39 schools who are applying-
 40 ENQ in Delhi you were teaching in a CB-?
 41 PH3 CBSE school. / this is here a STATE Board school
 42 ENQ ok / so you were teaching different things: / and the level is not
 43 the same:
 44 PH3 not the same. / this is a little lower level
 45 ENQ it would be more difficult in CBSE:
 46 PH3 in CBSE it would be more difficult / xxx / here mostly / I have to
 47 tell them what to write / how to write / there they will do
 48 themselves
 49 ENQ but they have CBSE school also in Chennai:

- 50 PH3 it's also there:
 51 ENQ and the level in those schools is the same than in Delhi?
 52 PH3 no. / the CBSE schools in Tamil Nadu are average / the same level as
 53 Delhi // so North Indians crowd is more in CBSE schools / and the
 54 Tamil and South crowd will be in the: Matriculation schools / the
 55 State Board-
 56 ENQ because of the mother tongue:?
 57 PH3 the mother tongue. / because Hindi will be very much a problem / so
 58 for that only / Tamil Nadu schools also / seventy percent are South
 59 Indian children / thirty percent only: North Indian children
 60 ENQ seventy percent are South Indian:
 61 PH3 yes. / this is because of the State Board / if you go to CBSE schools
 62 / you'll be having: equal proportions / Tamil and North Indians same
 63 proportions:
 64 ENQ but: some of the children / they don't speak Tamil or Hindi / they
 65 speak other languages like: Telugu:-
 66 PH3 Telugu and all are there / that is why: / yes / Telugu people are
 67 there / Malayali people are there / Kannada people are there / for
 68 that only:-
 69 ENQ Kannada?
 70 PH3 yes Kannada. / for that only: / English is needed for that / so that
 71 each and everybody should understand // because they are interlinked.
 72 / Malayalis can understand Tamil / Tamils can understand Malayalis /
 73 because some of their ancestors are the same // but in this OUT OF
 74 THE WAY / when I came new to this place / I had to face same
 75 difficulties / because I can't understand anything / my maid she
 76 speaks only Tamil / she can't understand me-
 77 ENQ oh: / you didn't speak Tamil before coming-
 78 PH3 NO / NEVER / no one: / I don't speak Tamil / only little few words
 79 only I've got / I don't know Tamil at all. // so like that only /
 80 same problem they are facing what I am facing regarding Tamil / they
 81 are facing that problem with Hindi
 82 ENQ so how is it when you are talking to the other teachers:? / you are
 83 speaking in: English?
 84 PH3 yes / with my friends colleagues also I speak in English only:
 85 ENQ but some of them: speak Tamil:-
 86 PH3 Tamil / they all can speak Tamil / same proportions for teachers also
 87 ENQ but together / do they speak Tamil or English?
 88 PH3 English. / because this is: an English medium school only / so they
 89 have to: / for children also: / they ask children: / so themselves
 90 they speak in English // in our classes also / they have to watch
 91 their mother tongue still now // that will come:
 92 ENQ and then / with time / they'll speak more and more English?
 93 PH3 after six / we have made compulsory for children to speak in English
 94 ENQ in the classes:? / outside:?
 95 PH3 in the class. / outside the class. / with teachers. / with their
 96 colleagues / with their friends.
 97 ENQ oh? / with their friends?
 98 PH3 friends also. // in school premises / they are not allowed to speak
 99 in Tamil. // because this is a: English medium school
 100 ENQ is it only for this school or:?
 101 PH3 all the schools / all English medium schools will be having a rule to
 102 speak in English only / except their: particular subject
 103 ENQ so if they speak Tamil: in the corridors?
 104 PH3 no / they only get scolded / nothing: // but some of the schools /
 105 they have kept fine / also in Delhi / here I don't know / in Delhi if
 106 you used to speak Hindi / they have kept fines also / ten rupees: /
 107 twelve rupees: / they have to give fines when they are talking in
 108 Hindi / in CBSE schools / they have to converse in English only
 109 ENQ so it's the same all over India?
 110 PH3 yes / this thing is the same

111 ENQ ok. / very interesting.
112 PH3 ok ok <rires>
113 ENQ why did you choose to teach Hindi?
114 PH3 because it's my favorite subject at my school / I LOVE the subject
115 VERY MUCH // maybe because one of our very good teacher I got / she
116 was the main inspiration for me:
117 ENQ in which class:?
118 PH3 eleventh. / I was in eleventh standard when she came. / very xxx
119 teacher: / the way she used to explain everything: / I still remember
120 her // I tell my teacher she was the only inspiration for me // they
121 would ask me this question / now why you have not chosen:? / for
122 English subject you should have gone: // I loved my Hindi teacher. /
123 for that only I took Hindi.
124 ENQ that's why you choose to study Hindi: / and then teach?
125 PH3 yes / maybe because my mother is also a teacher / maybe that is an
126 instinct only no? <rires>
127 ENQ <rires> sure. / my father is a teacher: / and I think I'll be a
128 teacher:
129 PH3 oh same. same. / see that. / my younger sister is also a teacher /
130 she is in Abu Dhabi / there she is teaching only:
131 ENQ Hindi?
132 PH3 no / she is teaching computers / she has done computers at a Master's
133 level / she is teaching computers // but we are sisters / and we are
134 teachers only:
135 ENQ good.
136 PH3 ok ok
137 ENQ so your qualification was M.A.?
138 PH3 M.A. B.Ed.
139 ENQ in Delhi?
140 PH3 yes / Delhi University M.A. / B.Ed. from Annamalai University
141 ENQ Annamalai? / that's not in Delhi:
142 PH3 no / in Tamil Nadu
143 ENQ so / when you take your B.Ed. / in which language is it? / in
144 English?
145 PH3 in English only. / English we had / Hindi is compulsory there: /
146 English and Hindi will be there // and with that they kept history: /
147 and sociology also / child psychology we have to read for that /
148 sociology and psychology they kept some separate people for that
149 ENQ and Hindi will be there?
150 PH3 Hindi will be there.
151 ENQ for all teachers who have B.Ed.?
152 PH3 maybe for those who have done here / maybe they will be having Tamil
153 and English / I have done in Delhi / so it was Hindi and English //
154 English will be compulsory everywhere // according to the state /
155 they will have the language different / Bombay if you go / there it
156 will be Marathi: / according to your state / you will have: main
157 subject
158 ENQ ok // which book are you using to teach Hindi?
159 PH3 Hindi: / here we are having our course books / prescribed books from
160 the management only // all the Tamil Nadu State / they have told the
161 books
162 ENQ so those books are made in Tamil Nadu?
163 PH3 Tamil Nadu.
164 ENQ even: Hindi books?
165 PH3 Hindi books also // so that the level will be for them only // in
166 Delhi if it will come / it will be difficult for them to understand:
167 ENQ the level is more: adapted to the students?
168 PH3 yes
169 ENQ ok / how do you use the book? / do you use it every day?
170 PH3 we are having segregations for language and literature / both are
171 studied // for language I have to go for my: own language books /

172 they don't have any grammar book / they are having grammar notebooks
173 // so I have to xxx all the grammar portion / give them examples on
174 the board / then they will copy and do // and then I will give them
175 the exercises on the board
176 ENQ so / are you teaching literature and grammar in the same time?
177 PH3 yes: / in the week six days / five days / Saturday will be holiday
178 for them // so mostly I do three days for textbook / one day: / or
179 two days I will teach grammar / and one short story is there
180 ENQ one short story: // ok / the students who study Hindi with you / it's
181 their second language right?
182 PH3 yes / second language.
183 ENQ do you have some third language students?
184 PH3 third language also
185 ENQ so how many: periods do then have in a week?
186 PH3 second language will be having five periods / and third language only
187 one / once in a week
188 ENQ so: do you see a difference of level between them?
189 PH3 between these children? / yes / because the third language portion
190 will be in: sixth standard where I am teaching that is: portion for
191 second class / in second language
192 ENQ oh. / that's like equivalent to second class?
193 PH3 yes [...]
194 ENQ so those one who have Hindi as a third language / are they able to
195 read and write in Hindi?
196 PH3 yes after that: / at least / SOME things they can // small words /
197 small reading / that is the only xxxpoint in our school // we are
198 giving all the third language thing
199 ENQ it's not like this in every school?
200 PH3 in Tamil Nadu every school will be having / this is a in State Board
201 / children can learn a third language // but in Delhi CBSE schools we
202 don't have this third language thing / compulsory two languages only
203 they have to take / either Hindi or: Tamil
204 ENQ I see. // so here / even if they chose Tamil / they'll have some
205 Hindi classes / they'll know some basic:
206 PH3 yes / basic alphabet: / word formation: / they'll know // two letter
207 words / three letter words / they should know
208 ENQ but / will they be able to read newspaper in Hindi?
209 PH3 not newspaper / but they can make out the: / the speak // if you go
210 to North India / they will go / maybe for their jobs will make them
211 to go to North India / at LEAST they can work with each other / that
212 only / at least they can:
213 ENQ they'll be able to follow: Bollywood movies also:
214 PH3 AH: THAT they are following. / for that they don't need Hindi. / that
215 they will follow / Bollywood movies with their action songs they
216 remember. / like Hindi they will not remember but the songs:-
217 ENQ they know the songs?
218 PH3 FULLY they will sing. / dance they will do: / music they will do:
219 ENQ <rires> no problem:
220 PH3 no problem with that.
221 ENQ ok // so / when you teach: Hindi grammar / do you use a lot of:
222 English?
223 PH3 yes.
224 ENQ do you compare the grammar / or do you just: translate?
225 PH3 no / I'm very much up for my grammar thing / I want them to be very:
226 careful and: / very: / what do you say? / they should be very
227 knowledgeable regarding the grammar // because here only they will do
228 these mistakes / gender and all // it's very difficult for them to
229 understand the gender thing-
230 ENQ because you cannot compare with English:
231 PH3 in English it is only YOU // for us / we are having so many things
232 xxx [elle énumère des pronoms personnels en Hindi] / some of the

233 pronouns are very much / in Hindi // so that they should know / how
234 to deal with that // so grammar you have to take too much of care
235 ENQ but it's difficult to explain this in English:
236 PH3 that's why / with examples only / I will write on the board and then
237 explain [...]
238 ENQ one question / why did your students choose to study Hindi:? / not
239 Tamil:
240 PH3 not Tamil: / the thing is most of them are from North India
241 ENQ most of your students?
242 PH3 yes my students // in the second language classes / more of North
243 Indian children than: South Indian children // and the others / the
244 South Indian one who are opting for Hindi / because they are VERY
245 MUCH interested in Hindi: // because this thing has come to their
246 mind / if they get jobs out of the Tamil Nadu / how they will deal
247 with this thing? // so they want that much Hindi / so that they can
248 properly work / they can do better in northern states of India
249 ENQ so that's the choice of their parents: who think / they can have a
250 job outside Tamil Nadu?
251 PH3 now it's like this no? // it's not necessary they are in Tamil Nadu /
252 they have to go far-off / everywhere / outside the country also / in
253 foreign countries they will go // there people know at least Hindi
254 and English words // and they are very much off to Hindi / they come
255 / they ask so many questions / I don't understand: / please explain
256 this: to me in English // mother will come because she also doesn't
257 know Hindi / little bit only / she wants all explanations in English
258 / she will come and write in her Tamil scripts all the words:
259 ENQ really?
260 PH3 after two twenty they will come and ask all those questions / they
261 will write in Tamil: // so it's nice / they are very much interested
262 for the Hindi / the children also:-
263 ENQ so what about Tamil? / they don't feel their children will not know:
264 how to write in Tamil?
265 PH3 that also they will write / that the mother will teach at home
266 ENQ mother will teach the mother tongue: / and then they'll come to learn
267 Hindi:
268 PH3 so they'll know both languages / Tamil also / and Hindi
269 ENQ ok. // do you think your students use Hindi in their everyday life? /
270 outside school:
271 PH3 I think so. / my North Indian children / at home they are speaking in
272 Hindi only / with their parents / their brothers / sisters // and my
273 Tamils I don't think so / they won't use Hindi that much // but still
274 / some things can help / at least outside / in the shops / when some
275 North Indian shop keeper is there / that time it is helpful for them
276 to speak in Hindi and explain him / but he can understand Tamil
277 maybe:
278 ENQ so how many North Indian students do you have / and how many Tamil
279 students?
280 PH3 seventy thirty / sixty forty / something like that
281 ENQ sixty North Indians?
282 PH3 yes / and forty South Indians // South Indians you write / because
283 it's: mixed / Malayali / Tamil / Telugu / all are there
284 ENQ ok / do you have any idea of: a way by which you could improve your
285 language class?
286 PH3 I just tend to improve my grammar portion more than the reader thing
287 ENQ for the students?
288 PH3 for the students. // I want more of grammar / and I do that / very
289 often I do that / when the chapter is done I will give them
290 ENQ so you feel grammar is very important?
291 PH3 very important.
292 ENQ ok. / thank you very much:
293 PH3 ok ok / thank you very much for the thing also:

Entretien avec l'enseignante de français PF3

Affiliation de l'établissement : *SBSE*

Nom de l'établissement : *Anna Adarsh*

Langue enseignée : français

Durée de l'entretien : 17 minutes

- 1 ENQ depuis combien de temps tu enseignes?
2 PF3 depuis cinq ans
3 ENQ cinq ans / dans cette école?
4 PF3 oui.
5 ENQ d'accord // pourquoi tu as choisi d'enseigner le français?
6 PF3 parce que je suis intéressée vers: l'enseignement / et j'aime cette
7 langue
8 ENQ donc tu es à la fois intéressée par l'enseignement / et par le
9 français:
10 PF3 j'aime le français et j'aime l'enseignement alors / tout ensemble /
11 j'ai choisi l'enseignement du français
12 ENQ ça fait longtemps que tu as décidé de devenir professeur de français?
13 PF3 pas longtemps mais: / après les études j'ai trouvé ce domaine facile
14 parce que: / avec la famille / les femmes: / ce domaine est plus
15 facile que les autres / quand on est en Inde
16 ENQ pourquoi?
17 PF3 parce qu'ici / on vient à huit heures / huit heures et demi / et on
18 peut quitter à trois heures / mais les autres domaines / la durée ne
19 peut: / on n'a pas assez de temps / parce que si on peut: aller au
20 bureau à dix heures / on ne sait pas à quelle heure on va: rentrer
21 chez nous // et même quand on fait la traduction et l'interprétation
22 / quelques fois / on doit rester au bureau même après dix heures du
23 soir:
24 ENQ d'accord / mais si tu es professeur / tu as moins d'heures de
25 travail:
26 PF3 oui. / PAS moins d'heures: / SI on travaille / il y a beaucoup de
27 congés / mais on peut s'occuper des enfants aussi / parce que j'ai
28 une petite fille / et je dois avoir: beaucoup de temps pour elle
29 ENQ d'accord / donc tu peux travailler un petit peu à la maison // quelle
30 est ta formation?
31 PF3 MA / French
32 ENQ d'accord / à l'université de Madras?
33 PF3 oui // et j'ai aussi fait la BSC chemistry à Ethiraj College
34 ENQ où?
35 PF3 Ethiraj College
36 ENQ d'accord // et pourquoi tu as changé: de la chimie au français?
37 PF3 parce que je suis intéressée vers les langues / au lieu des sciences
38 ENQ d'accord / OK // est-ce que tu as suivi des formations:?
39 PF3 oui / j'ai fait le diplôme à l'Alliance-
40 ENQ oui lequel?
41 PF3 deux mille trois
42 ENQ d'accord / quel est le nom du diplôme?
43 PF3 le diplôme.
44 ENQ le DELF?
45 PF3 non non / pas le DELF / à ce moment c'est seulement le diplôme / on a
46 deux cadres pour le certificat / une formation pour le pré-diplôme /
47 et le quatrième était le diplôme
48 ENQ d'accord. // quel manuel pédagogique tu utilises en classe?
49 PF3 en classe? / pour le onzième et le douzième on utilise le Mantra-

50 ENQ Mantra:-
51 PF3 et la neuvième / peut-être: / la neuvième et la dixième on utilise le
52 Mauger bleu:
53 ENQ Mauger bleu: / tu es obligée de les utiliser hein?
54 PF3 oui.
55 ENQ d'accord / est-ce que tu utilises d'autres manuels: / d'autres
56 documents?:
57 PF3 oui / pour la neuvième et la dixième on utilise: / le Dando
58 ENQ Dando:-
59 PF3 aussi Apprenons le français
60 ENQ est-ce que tu les as choisi / ou est-ce qu'ils font partie du
61 programme?
62 PF3 non / je l'ai choisi.
63 ENQ ceux là tu les as choisi: / Mauger bleu fait partie du programme //
64 d'accord / tu préfères travailler avec Mantra ou avec Mauger bleu?
65 PF3 [silence]
66 ENQ est-ce qu'il y a une grande différence entre les deux?
67 PF3 oui / quand on travaille avec Mantra / c'est ce qui EST dans le livre
68 / c'est seulement ça qu'on doit enseigner-
69 ENQ oui:
70 PF3 parce que pour le onzième et le douzième / les questions qui sont
71 ailleurs xxx / alors on doit faire pratiquer aux étudiants élèves ce
72 qui est seulement dans le livre
73 ENQ uniquement ce qu'il y a dans le livre:
74 PF3 mais avec le Mauger bleu / c'est : / on doit d'abord expliquer la
75 grammaire / les faire comprendre / et leur donner des exercices
76 d'ailleurs / parce que c'est: / c'est la grammaire qui vient
77 d'ailleurs:-
78 ENQ oui
79 PF3 la grammaire générale / qui vient pour les examens. / mais pour la
80 onzième et la douzième / ce qui est dans le programme / c'est
81 seulement qui vient / mais pas tout le-
82 ENQ tu veux dire que: dans les examens du douzième / les questions
83 viennent du livre Mantra?
84 PF3 oui oui
85 ENQ alors que dans les examens du dixième:
86 PF3 alors que dans les examens du dixième / c'est la grammaire générale
87 qui vient // qui est basée sur les exercices: / euh ce n'est pas les
88 même exercices
89 ENQ d'accord. / c'est différent du livre / alors que pour Mantra ce sont
90 les même exercices:
91 PF3 oui
92 ENQ c'est intéressant. // est-ce tu aimes travailler avec les deux?
93 PF3 oui / mais les étudiants de neuvième et de dixième / ils savent plus
94 de grammaire que les étudiants de onzième et de douzième. / je pense.
95 / pour moi c'est grave parce que le niveau est différent. / ça doit
96 être le vice-versa n'est-ce pas?
97 ENQ ça devrait être l'inverse:
98 PF3 oui
99 ENQ et c'est à cause du livre?
100 PF3 peut-être:
101 ENQ le niveau des étudiants de neuvième dixième est meilleur que celui
102 de: onzième douzième:-
103 PF3 oui / parce que / les étudiants de neuvième et de dixième savent
104 appliquer les: règles de grammaire // mais les onzième et douzième /
105 même si on leur enseigne de la même façon / ils ne sont pas
106 intéressés d'appliquer / parce qu'ils ont l'habitude d'étudier par
107 cœur les exercices / parce que ce sont les exercices qui viennent
108 n'est-ce pas:
109 ENQ à l'examen?

- 110 PF3 oui / les exercices de grammaire qui existent dans le livre / ce sont
 111 seulement ces exercices qui viennent. / alors ils sont habitués à
 112 étudier par cœur au lieu de / apprendre les règles et les appliquer
 113 ENQ je comprends. / les élèves qui sont en onzième classe / ils ont déjà
 114 fait deux ans de français avant ou: comment ça:-
 115 PF3 non. / il y a un mélange: / vous avez noté n'est-ce pas / il y a
 116 seulement vingt étudiants dans le neuvième / mais quand on commence
 117 encore dans le onzième / les autres étudiants qui veulent changer de
 118 langue changent / alors on recommence dès le début
 119 ENQ [surprise] vous recommencez dès le début?
 120 PF3 oui.
 121 ENQ même avec les étudiants qui ont déjà fait deux ans de français:?
 122 PF3 oui oui
 123 ENQ il n'y a pas deux classes séparées?
 124 PF3 non / il n'y a pas deux classes séparées et / la méthode c'est la
 125 même / la méthode de Mantra ça commence pour les débutants
 126 ENQ mais alors: / les autres étudiants ont perdu deux années:
 127 PF3 oui / et ils trouvent les exercices plus faciles parce qu'ils ont
 128 déjà fait deux années de langue / et même: / ils connaissent bien
 129 comment appliquer les règles / alors: ils prennent la langue à l'aise
 130 / seulement la veille de l'examen / ou le jour de l'examen / ils
 131 ouvrent le livre pour apprendre
 132 ENQ d'accord / je comprends. / alors dans ta classe / il y a des grandes
 133 différences de niveau?
 134 PF3 oui // et on ne peut pas prendre des cours séparés pour eux: / euh ce
 135 que les notes: / les projets: donnent / c'est destiné pour tous:
 136 ENQ c'est pour tout le monde
 137 PF3 oui / on doit écrire les dialogues / la lettre / on ne peut pas les
 138 laisser / leur dire vous avez fait deux ans de langue / alors vous
 139 devez écrire vous-même. / on ne peut pas les laisser parce que / pour
 140 les autres on doit leur donner dès le début / on a les dialogues / on
 141 a une rédaction / on a: une lettre / pour les examens. / alors nous
 142 les écrivons pour les autres sur le tableau / nous préparons les
 143 notes / et les autres le copient-
 144 ENQ ils vont l'apprendre par cœur.
 145 PF3 oui
 146 ENQ d'accord. / combien de langues parlaient tes élèves / avant
 147 d'apprendre le français?
 148 PF3 combien:?
 149 ENQ combien de langues / parlent tes élèves / avant d'apprendre le
 150 français?
 151 PF3 euh deux ou trois:
 152 ENQ deux ou trois:
 153 PF3 oui / la langue maternelle / l'anglais / et: / vous voulez du thé?
 154 ENQ non merci. / leur langue maternelle c'est laquelle?
 155 PF3 ça peut être tamoul / malayalam / ou télougou
 156 ENQ tu disais que c'était: une école: qui était reliée: à une association
 157 *punjabi*?
 158 PF3 oui
 159 ENQ est-ce qu'il y a des élèves *punjabi*?
 160 PF3 il y a quelques élèves *punjabi* / peut-être: cinquante
 161 ENQ d'accord / et ils parlent quelle langue?
 162 PF3 ici à l'école / ils parlent l'anglais / mais chez eux / ils parlent
 163 *punjabi*
 164 ENQ d'accord. / quand tu enseigne le français / tu te bases sur quelle
 165 langue?
 166 PF3 basé sur l'anglais
 167 ENQ tu n'utilises jamais le tamoul? -
 168 PF3 mais quelques fois: / pour expliquer l'adjectif ou les notions qui
 169 existent: / on utilise même le hindi et le tamoul
 170 ENQ d'accord [on entend des enfants chanter au sein d'une chorale]

171 PF3 ça vous dérange?
172 ENQ non non / pas de problème / c'est joli. / donc parfois tu utilises le
173 tamoul et le hindi:?
174 PF3 pour expliquer les concepts comme l'accord : / et les diversités
175 qu'on utilise pour les temps
176 ENQ d'accord / il y a une comparaison:
177 PF3 oui / il faut faire les comparaisons
178 ENQ d'accord / mais les élèves en classe ne parlent pas tamoul: ou:?
179 PF3 non / ils n'ont pas le droit
180 ENQ ok. / pourquoi est-ce que les élèves ont choisi d'apprendre le
181 français? / quelle est leur motivation?
182 PF3 quelques étudiants sont intéressés par la langue et les autres pour
183 les notes. / peut-être les étudiants de: neuvième et dixième pour la
184 langue-
185 ENQ oui-
186 PF3 et les autres / la onzième et la douzième / pour les notes / ils
187 peuvent avoir de bonnes notes s'ils choisissent: le français // si on
188 prend l'average:
189 ENQ la moyenne:
190 PF3 la moyenne / la plupart des gens / ils / pour deux cent / les points
191 c'est sur deux cent. / la plupart des étudiants ont les points / plus
192 de soixante quinze pour cent
193 ENQ tu veux dire qu'ils ont les meilleurs notes / ceux qui prennent
194 français?
195 PF3 oui oui
196 ENQ d'accord. / est-ce qu'ils vont utiliser-
197 PF3 ils ont moins de travail.
198 ENQ ils ont moins de travail: / pourquoi?
199 PF3 parce que les questionnaires / c'est seulement l'objectif n'est-ce
200 pas?
201 ENQ Hum:
202 PF3 le tamoul et le hindi / on doit écrire pour trois heures. / pendant
203 toutes les trois heures ils écrivent ils écrivent ils écrivent : //
204 il y a des questions de langues / mais c'est seulement des objectifs
205 / ils peuvent finir dans une demi-heure ou une heure:-
206 ENQ en français: / d'accord
207 PF3 ce qui est dans la méthode / ils l'apprennent par cœur et ils le
208 reproduisent // ils ne doivent pas penser / ils ne doivent pas
209 appliquer les règles / rien.
210 ENQ juste répéter: ce qu'il y a dans le livre:
211 PF3 alors c'est trop facile / et même vous pouvez écrire la traduction en
212 anglais
213 ENQ dans l'examen?
214 PF3 oui la traduction est en anglais.
215 ENQ pas en français?
216 PF3 non non non / pas en français / ça existe seulement de français à
217 anglais / pas d'anglais à français
218 ENQ d'accord. // alors l'examen est plus facile que pour les autres
219 langues?
220 PF3 oui. / pour les autres langues / ils doivent écrire cinq questions en
221 détail / tout ça prend beaucoup de temps / mais ici il y a seulement
222 une pour le premier papier / on a seulement la rédaction / et le
223 deuxième on doit écrire deux dialogues et: / c'est simple:
224 ENQ d'accord / tu parles de l'examen de la douzième?
225 PF3 euh c'est la même / pour la onzième et la douzième
226 ENQ et en dixième il y a un examen?
227 PF3 oui pour la dixième / c'est seulement une rédaction.
228 ENQ est-ce qu'il y a de l'oral dans les examens?
229 PF3 seulement pour la onzième et la douzième / on a: l'examen oral / pour
230 vingt points
231 ENQ vingt points:

232 PF3 là on leur demande de lire une leçon / décrivez les images qui se
 233 trouvent dans le livre / et on demande cinq questions en général /
 234 peut-être basées sur le texte ou les: questions comme: / comment vous
 235 appelez-vous? / quelle est la matière de:-
 236 ENQ est-ce que c'est toi qui fait cet examen oral?
 237 PF3 oui
 238 ENQ d'accord / et est-ce que: ils ont du mal à répondre aux questions /
 239 ou ils arrivent à parler?
 240 PF3 ils arrivent à parler. / seulement une phrase n'est-ce pas / on leur
 241 enseigne comment répondre aux questions / on écrit les questions
 242 possibles au tableau-
 243 ENQ ok
 244 PF3 on les pratique / avec: la façon dont on prononce / avec la
 245 prononciation / même pour les: lectures aussi / on les pratique pour
 246 la prononciation: / [...] le premier papier c'est pour cent points / le
 247 deuxième c'est pour quatre-vingt points / et les vingt on ajoute
 248 l'oral
 249 ENQ et donc les questions orales / ils les apprennent par cœur?
 250 PF3 oui
 251 ENQ est-ce que tu penses que: tes élèves utiliseront le français / après
 252 les examens?
 253 PF3 non pas du tout.
 254 ENQ non hein?
 255 PF3 seulement les étudiants qui sont intéressés par la langue / ils font
 256 des cours à l'Alliance / et même en *college* / ils doivent prendre une
 257 deuxième langue comme le français
 258 ENQ d'accord / certains d'entre eux font prendre français au *college*:
 259 PF3 même au *college* / dès le début on recommence / ce n'est pas une
 260 continuation
 261 ENQ [surprise] recommencement depuis le début?
 262 PF3 oui.
 263 ENQ alors certains élèves commencent en huitième: / recommencent en
 264 onzième: / et recommencent au *college*:
 265 PF3 oui
 266 ENQ ok / c'est bon. / merci beaucoup.

Entretien avec l'enseignante d'anglais PA4

Affiliation de l'établissement : *SBSE*

Nom de l'établissement : *Asan Memorial*

Langue enseignée : anglais

Durée de l'entretien : 12 minutes

1 ENQ why did you choose to teach English?
 2 PA4 I love the subject. // and I was not good in Maths: to tell you the
 3 truth
 4 ENQ ok / but you wanted to be a teacher?
 5 PA4 from the time I was a YOUNG kid / I always wanted to teach
 6 ENQ I can see this when you are teaching / you have this passion for:-
 7 PA4 I think I'm also good in acting / I do a bit of drama also:
 8 ENQ ok: // what is your qualification?
 9 PA1 I'm an M.A. in English / a post graduate. / B.Ed. / with a Bachelor
 10 of Education
 11 ENQ did you get another complementary training / for English?
 12 PA4 yes / during this B.Ed. / we have special English / so we have
 13 complementary training
 14 ENQ ok // which books are you using?
 15 PA4 Tamil Nadu textbook society
 16 ENQ there is one for each standard?
 17 PA4 yes.
 18 ENQ er: / how do you use the book?
 19 PA4 as a tool. / as a teaching tool.
 20 ENQ do you use any other book?
 21 PA4 no. // we have a complementary reader also / that is a non detailed
 22 text / that's how we call it // so we have two books / one is a
 23 reader / and one is a complementary
 24 ENQ ok / do you use them every day?
 25 PA4 er: / depends: / no no / we have six lessons in the non detailed /
 26 and six units in the reader / I do one story and then one lesson from
 27 the reader / in the reader we have lessons and poems
 28 ENQ what you were doing today was the reader?
 29 PA4 yes.
 30 ENQ I understand // can you tell me some advantages and disadvantages of
 31 the books?
 32 PA4 advantages? / it's very communicative based // we recently / in Tamil
 33 Nadu / we want to improve the communication // and pronunciation /
 34 communication includes having a good pronunciation // many of them
 35 are Tamil medium / from Tamil homes / so they are not very versatile
 36 // even in school / while I am in class they speak in Tamil / you
 37 would have noticed that: / while you are walking in the corridors-
 38 ENQ yes yes:
 39 PA4 see they communicate to each other in Tamil // whereas I studied in a
 40 Convent / Church Park Convent-
 41 ENQ which convent?
 42 PA4 Church Park / it just completed hundred years:
 43 ENQ and what language do they speak there?
 44 PA4 English
 45 ENQ even in the corridors:?
 46 PA4 yes / they are more English // here I have to say / DON'T SPEAK IN
 47 TAMIL / SPEAK IN ENGLISH / I have to say:
 48 ENQ ok:

49 PA4 the disadvantages: you wanted: // the questions are all: / only from
50 the textbook // you understood / they don't give much focus on:
51 application / which I feel is: / making them you know / learn by
52 heart
53 ENQ I understand. / they don't: think
54 PA4 exactly. / whereas if you go to a CBSE school: / are you going to any
55 CBSE?
56 ENQ yes of course.
57 PA4 very good. / there the students think-
58 ENQ because of what?
59 PA4 the question of application only // they won't ask in the same way /
60 as it is in the textbook / you understood?-
61 ENQ yes yes-
62 PA4 they will ask in a different way / whereas here / if we twist the
63 question a little / they will ask the teacher / xxx // they are not
64 able to do anything on their own. // I give the words / they learn it
65 by heart: // that is the major disadvantage I feel with the textbook
66 ENQ ok. / how many languages do your students speak before English? //
67 you said they speak Tamil:
68 PA4 yes usually. // and sometimes Hindi / some are from Hindi homes //
69 sometimes Malayalam // sometimes Telugu / and Kannada // Punjabi: /
70 the main languages:
71 ENQ ok // er: / what language do you use to teach the grammar?
72 PA4 only English
73 ENQ and they also speak only English in the class:
74 PA4 yes
75 ENQ do they use English in their everyday life?
76 PA4 they are supposed to: / yes // when they are in school. / at home /
77 their parents when they speak / they use their mother tongue //
78 whereas when we were young we spoke English even at home.
79 ENQ really?
80 PA4 yes. / that's why: / I'm a Malayali / I'm really Malayali // maybe
81 because I studied: xxx / but I can't think of: / in my relations yes
82 I speak in Malayali / but I think also in English // I keep asking my
83 children / they are literally translating from Tamil / they think in
84 Tamil / and they translate: / so that's why:
85 ENQ so how do you explain the difference? / why did you:?
86 PA4 that's because they were brought up like that / no? // see I teach
87 only eleventh and twelfth. // now I feel when they're young / if they
88 are more exposed to the language: / unfortunately they are not
89 because their parents don't speak / so they are very mother tongue
90 oriented / so they think in their mother tongue / they literally
91 translate into English. // and therefore they make lots of
92 grammatical xxx / they are not very: strong in the grammar part /
93 they might learn a question and get five over five / BUT / to speak
94 they are not very good: // [elle baisse la voix] even the teachers
95 also they use: / many of them speak in Tamil / even in the class: //
96 you know / I'm a colleague / I'm not a corrector / I cannot correct
97 them and say: xxx / so I should be careful / if they speak in front
98 of me in Tamil / I've been forced to answer no? / I feel so terrible:
99 / it's also a big point-
100 ENQ because:-
101 PA4 because teachers also must be: told that they should speak only in
102 English in the school / see when they are joking with their: //
103 sometimes when I shout at children / they don't understand that I'm
104 xxx / that is when I tell them TAMIL / then it is very clear for them
105 // sometimes the whole point is xxx when we are angry we tell them
106 something / they'll be staring at me / same thing / I know Tamil /
107 because I grew up in Chennai // when I tell them in Tamil / then they
108 feel it
109 ENQ so you never talk to them in Malayalam?

110 PA4 NEVER.
111 ENQ er: / do you thing English language will be useful after they pass
112 the examinations?
113 PA4 definitely. // especially in today's world: // many of them are
114 planning to go abroad:
115 ENQ that's what you were talking about:-
116 PA4 so then this becomes handy // even today we have English spoken
117 classes / I'm sure you've seen in Chennai: / many institutes:
118 ENQ offering privates classes:?
119 PA4 yes. // you know when they have finished in English within school /
120 when they cross persons they don't know how to speak in English // I
121 think we have failed / I think we have failed / especially the
122 English teachers. // so they go pay extra fees / and they attend the
123 spoken English classes / which would be not at all necessary if you
124 had: well used of the opportunity of TWELVE years of school. / they
125 are not making used of it / they are willing to go and pay extra fees
126 ENQ but some schools teach only in Tamil:
127 PA4 that is in Tamil medium school / we are an English medium-
128 but those people will need to learn English:-
129 PA4 yes. / those will have to learn / will need to learn
130 ENQ because without English it's a little difficult:
131 PA4 definitely / it's VERY difficult // you're able to talk quite good
132 English
133 ENQ I learned at school also: / I had I don't know: / maybe twelve years
134 also // but still: / even when if French students learn English at
135 school / at the end / sometimes / they're not able to speak in
136 English
137 PA4 so they go and learn again:
138 ENQ yes.
139 PA4 same everywhere:
140 ENQ could you give me way by which you could improve your language class?
141 PA4 maybe more dialogues: / more role playing: // if you do that / it's
142 more practical // you can organize radio talks / xxx speech:
143 ENQ ok / thank you very much
144 PA4 my pleasure:

Entretien avec l'enseignante de tamoul PT4

Affiliation de l'établissement : *SBSE*

Nom de l'établissement : *Asan Memorial*

Langue enseignée : tamoul

Durée de l'entretien : 8 minutes

L'entretien a lieu dans la salle de classe, à l'issue d'un cours, alors que les élèves se trouvent encore dans la salle. A plusieurs reprises, elle en interpellera quelques uns pendant l'entretien

- 1 ENQ how long have you been teaching Tamil?
 2 PT4 fifteen years
 3 ENQ in this school?
 4 PT4 same school / Asan Memorial Matriculation Higher Secondary School
 5 ENQ why did you choose to teach Tamil?
 6 PT4 I like this language. // do you like it?
 7 ENQ yes yes. / where are you from?
 8 PT4 from Tuticorn
 9 ENQ this is in Tamil Nadu?
 10 PT4 yes / deep South side:
 11 ENQ ok // so: / what is your qualification?
 12 PT4 M.A. / B.Ed.
 13 ENQ ok / where did you do it?
 14 PT4 in Madurai Kamaraj University / and Annamalai University
 15 ENQ did you get any other training: except from this / for teaching
 16 Tamil?
 17 PT4 no no
 18 ENQ which book are you using?
 19 PT4 a government book
 20 ENQ do you have many of them / or just one?
 21 PT4 just one. // for all Tamil Nadu / same one book
 22 ENQ What is the name of the book?
 23 PT4 General Tamil
 24 ENQ it's an old book or: / it's a new book?
 25 PT4 every eight years / they change the syllabus // eight years or seven
 26 years / it depends upon the government:
 27 ENQ they change the syllabus:
 28 PT4 yes
 29 ENQ ok // how do you use the book?
 30 PT4 I use the book for: / only for poems // if I'm taking poems I'll use
 31 the book
 32 ENQ ok.
 33 PT4 lessons / I teach them my own / I bring my quotations and all:
 34 ENQ today was poem?
 35 PT4 yes poems.
 36 ENQ do you use any other: / do you use / some tape player or:?
 37 PT4 no no / that we're not using
 38 ENQ just the book: // can you tell me the advantages and disadvantages of
 39 this book?
 40 PT4 only advantage is there / no disadvantage // students can learn that
 41 / very old: two thousand years before / that Saint and all that / his
 42 name is Tirukural // like so many poems:
 43 ENQ so they learn old Tamil?
 44 PT4 yes
 45 ENQ is it the same Tamil that people speak today?

46 PT4 no no // it's different // speaking Tamil is different / studying is
47 different // so every: / what do we say // [elle pose une question en
48 tamoul à l'un des élèves qui lui répond] slang language. / spoken
49 Tamil is slang language. / the book is literary Tamil
50 ENQ so here they learn:
51 PT4 literary Tamil.
52 ENQ what is the mother tongue of the students?
53 PT4 they are all mixed here / Telugu / Malayalam / Hindi: // so many
54 students are here in this school:
55 ENQ some of them have Tamil as a mother tongue?
56 PT4 yes / so many. [elle demande aux élèves qui ont le tamoul comme
57 langue maternelle de lever la main. Ils lèvent tous la main]
58 ENQ all of you? [aux élèves] // ok // what language do you use to teach
59 the grammar?
60 PT4 Tamil only
61 ENQ you never use any other language?
62 PT4 no
63 ENQ why have: the students chosen to learn Tamil?
64 PT4 the students' interest / it's their choice // up to tenth they are
65 learning Tamil / if they are getting in Board Exam Tamil very bad
66 marks / they'll take French
67 ENQ so if they get bad marks / they'll take French?
68 PT4 yes / at eleventh and twelfth standard / they'll learn French
69 ENQ and if they get good marks in Tamil?
70 PT4 eleventh and twelfth / they continue Tamil
71 ENQ do you students use Tamil in their everyday life?
72 PT4 yes yes
73 ENQ do they use written Tamil also?
74 PT4 yes / they'll write letters / notes // they are having that Tamil
75 book reading aloud // magazines:
76 ENQ so do you think Tamil will be useful after they pass the
77 examinations?
78 PT4 that we can't say. // in the future they're not going to take any
79 literary subject / they are all in: / professional courses // they
80 are all doing engineering / medicine:
81 ENQ all of them?
82 PT4 all of them. / they'll go to English medium colleges // so Tamil is
83 only their part of language / that's it // they have to know it /
84 that's it.
85 ENQ they won't study Tamil at the university?
86 PT4 university no. / they are going to arts and sciences colleges //
87 after that / they'll have only main subjects
88 ENQ could you give me a way by which you could improve your language
89 class:? // something you want to change / or:
90 PT4 yes: // in Tamil Nadu we can do like this way only. // why? / because
91 so much is there to study / so the government itself restricted the
92 portions
93 ENQ how many hours do you have?
94 PT4 per week I'm having twenty five classes / and eleventh and twelfth /
95 including eleventh and twelfth [sonnerie de fin de cours]
96 ENQ ok / thank you

Entretien avec l'enseignante de français PF4

Affiliation de l'établissement : *SBSE*

Nom de l'établissement : *Asan Memorial*

Langue enseignée : français

Durée de l'entretien : 13 minutes

- 1 ENQ depuis combien de temps enseignes-tu le français?
 2 PF4 j'enseigne depuis trois ans
 3 ENQ trois ans dans cette école?
 4 PF4 non. / c'est seulement la deuxième année
 5 ENQ tu travailles dans une autre école?
 6 PF4 oui / avec Asan Memorial ça fait deux écoles
 7 ENQ pourquoi as-tu choisi d'enseigner cette langue?
 8 PF4 parce que je connais / non non: / je: / c'est la langue que je
 9 connais [...]
 10 ENQ quelle formation as-tu suivi?
 11 PF4 formation: / qu'est-ce que c'est?
 12 ENQ B.A. ou:
 13 PF4 oh. / M.A. B.Ed.
 14 ENQ en français?
 15 PF4 non. / le DELF pour le français
 16 ENQ quelle était la spécialité du B.Ed.?
 17 PF4 c'est seulement pour enseigner / *only for teaching* // avec ce diplôme
 18 tu peux travailler dans toutes les écoles
 19 ENQ d'accord // et ensuite / tu passes le DELF à l'Alliance?
 20 PF4 non non / d'abord j'avais le DELF / ensuite j'ai fait mon B.Ed.
 21 ENQ est-ce que tu as suivi d'autres formations pour l'enseignement du
 22 français? / tu prends des cours encore à l'Alliance? / *are you still*
 23 *taking some classes at Alliance?*
 24 PF4 *yes.*
 25 ENQ *what is the name of the class?*
 26 PF4 B2
 27 ENQ est-ce que tu utilises un manuel pédagogique / un livre?
 28 PF4 oui / Mantra.
 29 ENQ Mantra: // est-ce que tu as choisi le livre / ou est-ce que quelqu'un
 30 d'autre:??-
 31 PF4 toutes les écoles de Chennai suivent ce livre
 32 ENQ toutes les écoles? / les écoles du *State board*?
 33 PF4 non non / tous les syllabus / *Matriculation CBSE State board*
 34 ENQ il y a un seul livre:?
 35 PF4 oui / c'est pour les onzième et douzième:
 36 ENQ d'accord / tu enseignes uniquement dans les onzième et douzièmes
 37 classes / dans cette école?
 38 PF4 oui
 39 ENQ comment utilises-tu le manuel de langue? / tous les jours? / tu
 40 l'utilises tous les jours? // *how do you use the book? / do you use*
 41 *it everyday?*
 42 PF4 *everyday* / j'explique la grammaire toujours avec le livre
 43 ENQ est-ce que tu utilises d'autres livres?
 44 PF4 non
 45 ENQ uniquement celui-là?
 46 PF4 pour la grammaire / j'ai aussi d'autres livres
 47 ENQ d'accord // est-ce que aimes: le manuel Mantra? / il y des avantages
 48 et des inconvénients:?
 49 PF4 ce livre est très simple / *not much information*

50 ENQ pas beaucoup d'informations: // d'accord // est-ce que c'est trop
51 simple? / *too much simple?*
52 PF4 *too much simple.* // pour la onzième et douzième / c'est très simple
53 ENQ d'accord / quelles langues parles-tu en classe?
54 PF4 euh: / d'habitude l'anglais / et un peu *Tamil* / *so they can*
55 *understand:*
56 ENQ oh. / tu parles tamoul / *you are talking Tamil*
57 PF4 *to make them understand* // et un peu français
58 ENQ d'accord. / donc / à l'oral / tu parles / anglais / tamoul / et
59 français
60 PF4 parce que c'est une nouvelle langue
61 ENQ d'accord / est-ce que tous les élèves parlent tamoul?
62 PF4 tous les élèves.
63 ENQ *all of the students understand Tamil?*
64 PF4 *all of them.*
65 ENQ *but it's not their: mother tongue for all of them?*
66 PF4 *no / but they are fluent / all of them // many other students are*
67 *there / Hindi: / other languages: / but everyone are able to*
68 *understand Tamil*
69 ENQ ok. // sur quelle langue se basent-ils pour apprendre la grammaire? /
70 *so how are you explaining the grammar?*
71 PF4 d'abord an anglais / puis ensuite en français // *first I explain in*
72 *English / and then :* / je parle en français
73 ENQ d'accord // quelles sont les motivations des élèves pour apprendre le
74 français:? // *why do they want to learn French?*
75 PF4 parce qu'il est très facile:-
76 ENQ le français?
77 PF4 le français est très facile / *when you compare with other languages /*
78 ENQ *do you feel also that French is: more easy?*
79 PF4 oui / parce que *they get better marks / than other languages // that*
80 *is the only reason*
81 ENQ *really? / they are not really interested into French?*
82 PF4 c'est une bonne question <rires> // peut-être *few of them / maybe*
83 ENQ ok / *thank you / merci beaucoup*

Hors enregistrement, l'enseignante me précise que dans ses classes, plusieurs élèves sont originaires d'autres régions que le Tamil Nadu. A titre d'exemple, elle me cite une classe de neuvième standard qui comprend une élève originaire du Punjab, une élève originaire du Rajasthan (locutrice de marwari) et une élève originaire du Kerala (locutrice de malayalam).

Entretien avec l'enseignante d'hindi PH5

Affiliation de l'établissement : *CBSE*

Nom de l'établissement : *Maharishi*

Langue enseignée : hindi

Durée de l'entretien : 8 minutes

- 1 ENQ how long have you been teaching Hindi?
2 PH5 twelve years
3 ENQ in this school?
4 PH5 in this school twelve years.
5 ENQ did you teach in other places before?
6 PH5 oh yes / like two years:
7 ENQ in Chennai?
8 PH5 yes.
9 ENQ why did you choose to teach Hindi?
10 PH5 I like it / from the: / xxx / I like it / xxx / after my graduation I
11 used to teach / like tenth standard children / from that time I
12 started liking teaching:
13 ENQ so / where are you from?
14 PH5 my native is Madurai [sonnerie de téléphone] / I was born in Madurai
15 only / but I studied in Nagpur University
16 ENQ in Nagpur: / so what is your mother tongue?
17 PH5 mother tongue is Kannada.
18 ENQ Kannada?
19 PH5 yes
20 ENQ so where did you learn Hindi?
21 PH5 because / no my father was there in a Nagpur company / he was working
22 there / so there only I studied / in xxx school / a higher secondary
23 school / so there they don't have Tamil language at all:
24 ENQ hum. / so the medium of education is-
25 PH5 the medium of education is Hindi-
26 ENQ is English?
27 PH5 yes English. / and second language is Hindi // and there people speak
28 Hindi Maharathi only / so we don't have any other option to learn
29 like Tamil and all:
30 ENQ so you learned Hindi from childhood?
31 PH5 [silence] Kannada. / I was there one year only / for delivery only my
32 mother was there in xxx / after that I brought up there only / for my
33 childhood I studied there only / same place:
34 ENQ Nagpur.
35 PH5 Nagpur. / it is Maharashtra / Nagpur University.
36 ENQ ok / so you learned Hindi in Nagpur. / what is your qualification?
37 PH5 I am M.Com. and B.Ed.
38 ENQ M.Com?
39 PH5 like I did my Pandit. / Hindi Pandit.
40 ENQ can you write it for me?
41 PH5 yes //
42 ENQ so / can you explain me what is Pundit?
43 PH5 see this is like *Prachar Sabha* exams / we have *Hindi Prachar Sabah*
44 here / there are two / like models of Hindi // for more people learn
45 Hindi / for that only they have started *Prachar Sabah* / so they
46 started the basic exam / in our school also we send the children for
47 two exams
48 ENQ ok
49 PH5 like *Parichaya* and *Prathamik*

50 ENQ is there a link with the tenth standard and twelfth standard?
51 PH5 no no no. / *Parichaya* exam is for sixth standard children / and
52 eighth standard children for *Prathamik* exam. // so like that I
53 started writing more exams / separately // so apart from that my
54 second language is Hindi / I studied like: / after graduation my
55 second language is Hindi
56 ENQ ok //
57 PH5 as you go and live there: / people speak also Hindi no?
58 ENQ everybody speaks Hindi-
59 PH5 everybody speaks Hindi only.
60 ENQ so that's why you choose to teach: Hindi. // ok. / which book are you
61 using to teach Hindi?
62 PH5 here we have different publications: / we have Central Board:
63 ENQ is it prescribed?
64 PH5 yes. / Central Board / we are using CBSE books
65 ENQ is the level of Hindi different from SBSE?
66 PH5 no. / it's according to their syllabus:
67 ENQ ok. // so how many languages did your students speak / before
68 learning Hindi? // they speak English at school: // and what is their
69 mother tongue?
70 PH5 here: // children mother tongue you are asking?
71 ENQ yes.
72 PH5 here they speak like Tamil: English: / and different languages people
73 are also studying here / like Telugu / Malayalam: // Hindi: / North
74 Indian people are also here:
75 ENQ but in your class: / in the Hindi class: / some of them: speak Hindi
76 as a mother tongue?
77 PH5 ah yes.
78 ENQ and the other ones?
79 PH5 others Tamil / Telugu / Malayalam / all are there:
80 ENQ so there's a big difference of: level:
81 PH5 level. yes. / that's why fully we can not speak in Hindi / full
82 translation you can not give in Hindi / you're supposed to translate
83 in English / to make them understand this to this kind of children:
84 ENQ you know how many of them speak Hindi fluently?
85 PH5 hum: / in the class: / you can have like: thirty children maybe: /
86 you know twenty children will speak in different languages
87 ENQ twenty will have different languages.
88 PH5 yes / it's approximate:
89 ENQ ok / that's why you have to translate things in English-
90 PH5 yes yes
91 ENQ so / do you use English to teach the grammar also?
92 PH5 hum: / sometimes:
93 ENQ do you compare English grammar and: Hindi grammar:?
94 PH5 yes yes / sometimes: / to make them understand:
95 ENQ and why do you think they choose to learn Hindi?
96 PH5 it's a national language. [bruits de couloirs] / national language
97 everybody should know no? / like they sing national the anthem
98 everyday: / I think that: people: / children should know our national
99 language
100 ENQ they have the choice between other second languages?
101 PH5 it is their own choice / Hindi Tamil Sanskrit French / it's their
102 option / they can take anything //
103 ENQ do you think they will still use Hindi / speak Hindi after the class
104 PH5 yes yes
105 ENQ ok. / thank you

Entretien avec l'enseignante de français PF5

Affiliation de l'établissement : *CBSE*

Nom de l'établissement : *Maharishi*

Langue enseignée : français

Durée de l'entretien : 15 minutes

- 1 ENQ depuis combien de temps vous enseignez le français?
2 PF5 depuis: quinze ans
3 ENQ dans cette école?
4 PF5 oui / et aussi St John's / Sri Sankara Vidyalaya
5 ENQ avant?
6 PF5 oui avant.
7 ENQ et quinze ans dans cette école? / *in Maharishi*?
8 PF5 douze ans.
9 ENQ ok. / pourquoi vous avez choisi d'enseigner le français?
10 PF5 j'aime la langue / beaucoup. // je parle le français / allemand / et
11 un petit peu de japonais
12 ENQ français / allemand / et du japonais? // où est-ce que vous avez
13 appris toutes ces langues?
14 PF5 en Inde.
15 ENQ à l'école?
16 PF5 hum: / à Max Mueller Bhavan: [autre nom du Goethe Institut] / à Max
17 Mueller Bhavan je : parle français et allemand / et à l'Alliance
18 française:
19 ENQ à l'Alliance:/ et l'allemand? / où est-ce que vous avez appris
20 l'allemand?
21 PF5 à Mamillan Bahvan / à Chennai.
22 ENQ d'accord. / et le japonais?
23 PF5 < rires >
24 ENQ vous êtes allée au Japon?
25 PF5 non non non / Indo-nippon school:
26 ENQ Indo-nippon school?
27 PF5 oui. / il est situé à xxx / avant / mais maintenant c'est une très
28 bonne institution comme l'Alliance / très près de Loyala college-
29 près de Loyola: / pour le japonais?
30 PF5 oui
31 ENQ d'accord. / vous enseignez le japonais?
32 PF5 oui
33 ENQ oh: / ok. / et: vous aimez les langues alors? / toutes les langues?
34 PF5 c'est tout: / *Tamil*:
35 ENQ vous parlez : / votre langue maternelle c'est le Tamoul?
36 PF5 oui / c'est le Tamoul. // je parle anglais :
37 ENQ anglais bien sûr:
38 PF5 mais je voudrais faire d'autres cours à l'Alliance: / maintenant
39 de français:
40 PF5 oui / mais c'est très: / je suis très triste parce que: / je ne
41 trouve pas de temps pour ça / mais je voudrais:-
42 ENQ vous n'avez pas de temps:
43 PF5 je voudrais faire des cours A: / B: / il y a:
44 ENQ différents niveaux: / vous voulez améliorer votre français?
45 PF5 oui oui / je voudrais / bien sûr.
46 ENQ à l'oral ou à l'écrit?
47 PF5 à l'oral aussi: / et bien sûr à l'écrit aussi
48 ENQ mais vous avez appris le français à l'Alliance française?
49 PF5 j'ai appris à l'Alliance française

50 ENQ il y a longtemps?
51 PF5 oui.
52 ENQ ok. / et quelle est votre formation sinon?
53 PF5 B.A.
54 ENQ B.A.?
55 PF5 *English Literature*
56 ENQ oh. / *English Literature*: // ok / quel manuel vous utilisez pour
57 enseigner? / quel livre?
58 PF5 pour les petits / j'utilise Apprenons le français
59 ENQ apprenons le français:
60 PF5 oui / *part* un deux trois quatre
61 ENQ ok
62 PF5 et pour la neuvième classe / j'utilise Entre jeunes
63 ENQ Entre jeunes:
64 PF5 Entre jeunes un / et pour la dixième Entre jeunes deux
65 ENQ d'accord. / Apprenons le français c'est pour quelle classe?
66 PF5 pour la sixième / septième / huitième
67 ENQ ok. / d'accord / donc les élèves commencent le français en sixième
68 classe?
69 PF5 pour la sixième classe / je n'utilise que ça
70 ENQ très bien. // en cinquième classe / normalement / ils n'apprennent
71 pas le français:?
72 PF5 yes:
73 ENQ *you were doing the class just for me:?* [je fais référence à la classe
74 que j'ai observé précédemment]
75 PF5 comment tu dis?
76 ENQ *it's really good because like they don't know anything about French:*
77 *// so: / the first time they try to handle it they are very excited*
78 *no?*
79 PF5 yes
80 ENQ mais ils veulent vraiment connaître la traduction / pour pouvoir
81 écrire la traduction sur leur cahier: // *it's very important for them*
82 *to write the translation:*
83 PF5 *it IS: very important*
84 ENQ ils ont besoin d'écrire pour: apprendre
85 PF5 pour la neuvième et la dixième / ils écrivent beaucoup. // ils
86 écrivent des lettres / rédactions / compréhension. // mais pour les
87 petits: / pour les septième huitième:
88 ENQ ils écrivent moins?
89 PF5 ils écrivent moins / mais c'est très important qu'ils répondent à
90 beaucoup de questions que je:-
91 ENQ vous les faites travailler à l'oral alors?
92 PF5 oui oui. // j'explique la: culture / quand j'ai voyagé en France / je
93 suis restée pour un mois à Paris:
94 ENQ oui?
95 PF5 oui / près de la gare de Lyon
96 ENQ d'accord.
97 PF5 et: / j'ai acheté beaucoup de livres à Paris
98 ENQ d'accord
99 PF5 et so / j'explique pour la classe avec les photos / les bateaux
100 mouches / et les ponts et l'église de Notre Dame / comme ça
101 ENQ super
102 PF5 dans le livre pour les dixième aussi / parce que il y a: la question
103 / qu'est ce que c'est bateau mouche? /
104 ENQ dans le livre?
105 PF5 pour la dixième. / et avec les photos / ils:
106 ENQ ils comprennent:
107 PF5 ils comprennent beaucoup
108 ENQ vous montrez les photos pour illustrer alors:
109 PF5 oui oui

- 110 ENQ d'accord / et est-ce qu'ils font du français en onzième et en
 111 douzième?
 112 PF5 non non / pas dans cette école / je ne sais pas pour l'année
 113 prochaine:
 114 ENQ peut-être l'année prochaine?
 115 PF5 maintenant nous n'avons pas le français
 116 ENQ d'accord / ça fait combien de temps que le français est enseigné dans
 117 cette école?
 118 PF5 comment?
 119 ENQ le français a toujours été enseigné dans cette école?
 120 PF5 ok.
 121 ENQ c'est pas nouveau?
 122 PF5 non.
 123 ENQ et après / en onzième classe / est-ce qu'ils choisissent une autre
 124 langue?
 125 PF5 pour la onzième classe / il n'y a pas de français
 126 ENQ ok. / et quand ils apprennent le français / est-ce qu'ils apprennent
 127 en même temps du: tamoul ou du hindi?
 128 PF5 ha non non non. / il y a un choix / ils peuvent: choisir
 129 ENQ ils n'ont pas de troisième langue:
 130 PF5 il y a une troisième langue / tamoul / hindi / sanskrit ou français /
 131 pour la sixième classe
 132 ENQ ok / est-ce que vous aimez les livres Apprenons le français et Entre
 133 jeunes?
 134 PF5 les deux.
 135 ENQ il y a des avantages / des inconvénients?
 136 PF5 oui / Entre jeunes il y a beaucoup d'informations // Apprenons le
 137 français / il contient beaucoup de phrases en français / beaucoup de
 138 verbes: / réguliers irréguliers / c'est un bon: // je voudrais avoir
 139 une cassette de la Marseillaise:
 140 ENQ Marseille:?
 141 PF5 oui oui / l'hymne national
 142 ENQ ha: / la Marseillaise
 143 PF5 mais je ne l'ai pas trouvé: / je voudrais chanter avec les petits
 144 n'est-ce pas? / le quatorze juillet à l'école
 145 ENQ < chantonne > allons enfants de la patrie:-
 146 PF5 je voudrais l'avoir en fait / mais il n'y a pas la cassette à
 147 l'Alliance
 148 ENQ c'est peut-être possible de le trouver sur Internet: / mais c'est
 149 difficile de le mettre sur une cassette après:
 150 PF5 j'ai des amis là bas à Paris / et: je leur ai parlé d'aller à la
 151 achète:
 152 ENQ chez Hachette?
 153 PF5 oui / vous pouvez trouver:?
 154 ENQ je pense oui. // vos étudiants qui apprennent le français / quelle
 155 est leur langue maternelle?
 156 PF5 tamoul // malayalam / kannada // hindi
 157 ENQ hindi aussi? / le telougou n'est pas enseigné dans cette école?
 158 PF5 non
 159 ENQ d'accord. / quand vous enseignez le français / est-ce que vous
 160 comparez avec l'anglais? / la grammaire?
 161 PF5 non / hum: / quelquefois
 162 ENQ parfois: / est-ce que vous comparez avec le tamoul?
 163 PF5 non. // avec le tamoul?
 164 ENQ oui.
 165 PF5 non non
 166 ENQ ni avec le hindi?
 167 PF5 non non / non non
 168 ENQ juste avec l'anglais?
 169 PF5 avec l'anglais.
 170 ENQ ok

171 PF5 j'écris au tableau / je dessine:
172 ENQ et pourquoi vos élèves ont choisi d'apprendre le français?
173 PF5 ça serait beaucoup mieux de demander aux élèves:
174 ENQ oui directement:
175 PF5 c'est une langue très intéressante / et aussi les PARENTS aiment la
176 langue / beaucoup / parce que maintenant ils travaillent beaucoup
177 ENQ beaucoup de parents aiment le français: // ok / et: pour finir / est-
178 ce que vous pouvez me dire quelle est la spécificité de cette école?
179 // l'école Maharishi: / quelle est la différence avec les autres
180 écoles?
181 PF5 à Maharishi il y a: beaucoup de culture: / ici: / hindoue / ce n'est
182 pas seulement hindoue / toutes les cultures:
183 ENQ on explique toutes les cultures?
184 PF5 oui / par exemple il y a la danse *Bharata natyam* / et aussi la danse
185 *Western*
186 ENQ *Western*?
187 PF5 oui / il y a xxx / *vocals*: / si vous voulez / *according to*:-
188 ENQ on choisit.
189 PF5 oui / *to your preferences*
190 ENQ il y a beaucoup d'activités alors?
191 PF5 beaucoup d'activités. / TT:
192 ENQ TT?
193 PF5 *table tennis* / nous avons une école Maharishi à Sriperumbudur / ils
194 ont *horse riding*:
195 ENQ *horse riding*.
196 PF5 c'est une *school residential*
197 ENQ hum: / elle se trouve où?
198 PF5 Sriperumbudur
199 ENQ vous pouvez l'écrire ?
200 PF5 oui oui.
201 ENQ et donc là il y a une grande école Maharishi?
202 PF5 très grande école / très grande école
203 ENQ plus grande qu'ici?
204 PF5 oui / il y a six cent étudiants maintenant / un an / *only one year*
205 ENQ *for one year?* / *six hundred*:
206 PF5 *only one year.* / *they just started*
207 ENQ *so it's very new*:
208 PF5 *but it's only for: boarders* // il y a la piscine aussi
209 ENQ ok. / et ici? / ils ont des cours de méditation le matin?
210 PF5 oui / méditation / yoga:
211 ENQ yoga: / j'ai vu le *pranayama*: [forme de yoga portant attention à la
212 respiration]
213 PF5 *pranayama* oui.
214 ENQ est-ce que c'est obligatoire?
215 PF5 yes c'est très obligatoire.
216 ENQ d'accord / c'est tout les matins?
217 PF5 oui
218 ENQ merci.
219 PF5 merci.

Entretien avec l'enseignante d'anglais PA6

Affiliation de l'établissement : *CBSE*

Nom de l'établissement : *SBOA*

Langue enseignée : anglais

Durée de l'entretien : 7 minutes

- 1 ENQ how long have you been teaching English?
2 PA6 you want me to tell you which: experience from: our school also?
3 ENQ yes / no / YOUR experience:
4 PA6 my experience. // totally I've been teaching English for fourteen
5 years
6 ENQ and how many years in this school?
7 PA6 twelve
8 ENQ why did you choose to teach English?
9 PA6 because I love the subject.
10 ENQ when did you decide you would be an English teacher?
11 PA6 being an English teacher wasn't decided / but to do English / I
12 decided when I was in standard five
13 ENQ because you loved the language?
14 PA6 I loved my English teacher.
15 ENQ ah: <rires> // so you wanted to do the same thing:
16 PA6 yes
17 ENQ what is your qualification?
18 PA6 M.A. / B.Ed.
19 ENQ in which university?
20 PA6 Madras University
21 ENQ did you get another training to teach English? / or just M.A. /
22 B.Ed.?
23 PA6 yes only this.
24 ENQ ok. // which book are you using to teach?
25 PA6 we have / we use a textbook / that is prescribed-
26 ENQ prescribed by the CBSE?
27 PA6 by the CBSE:
28 ENQ do you have a different book each year? / for each standard?
29 PA6 no it depends on the Board / if they choose to change / then:
30 according we will change / otherwise it will be the same
31 ENQ ok // euh: do you know what is the difference between the syllabus in
32 the CBSE and the SBSE?
33 PA6 SBSE is State board. // that is / here we are more application
34 oriented / CBSE is more writing on your own // you need to understand
35 / more of understanding: questions and all // we test / students are
36 tested more on application / understanding
37 ENQ there are two exams: / one in tenth standard / one in:-
38 PA6 twelfth // we have literature / which is: application oriented
39 ENQ ok // how do you use the book? / do you use it every day? / do you
40 use some other materials?
41 PA6 not every day. // normally when we teach / we don't: have the book /
42 it's basically discussion / and then when reading is necessary only /
43 we take the text
44 ENQ er: / your students / do you know how many languages they spoke /
45 before learning English?
46 PA6 basically: / they speak their mother tongue / definitely. // apart
47 from that / we have second language and third language so:
48 ENQ most of them will have Tamil as a mother tongue?
49 PA6 most. / most students. / Tamil and Hindi-

50 ENQ do you know: the percentage / of students who have Tamil:?
51 PA6 eighty percent / seventy / you can say seventy
52 ENQ seventy to eighty: // and the other ones will have:?
53 PA6 Telugu speaking. / Telugu second language / Hindi / Malayalam / only
54 a few Hindi
55 ENQ do your students use English in their everyday life?
56 PA6 here?
57 ENQ outside school.
58 PA6 yes / we insist that they SHOULD speak in English / even at home /
59 when they play with friends
60 ENQ do you think most: of their parents speak English?
61 PA6 we counsel the parents to speak / we tell them that they should also
62 converse only in English at home
63 ENQ what do you do if the speak: / Tamil for example / in the class?
64 PA6 we have some: xxx system and all that: // very rare // even when they
65 don't study well / they try / they definitely try to: make an attempt
66 / to communicate
67 ENQ some of them will have more trouble / no? / to speak English? / or
68 all of them speak:
69 PA6 most of them because / right from the lower classes they speak only
70 in English / so:
71 ENQ so you think English will be useful for them after: they finish
72 school?
73 PA6 definitely. / definitely.
74 ENQ er: / could you give me a way by which you could improve your
75 language class? // do you have another idea to change:?
76 PA6 I think what we are doing now is: quite: sufficient // maybe more
77 activities can help them
78 ENQ your class was full of activities. / role playing: / computer:
79 PA6 <rires> yes
80 ENQ ok thank you.
81 PA6 thank you a lot

Entretien avec l'enseignante de tamoul PT6

Affiliation de l'établissement : *CBSE*

Nom de l'établissement : *SBOA*

Langue enseignée : tamoul

Durée de l'entretien : 6 minutes

- 1 ENQ how long have you been teaching: Tamil?
2 PT6 since fourteen years / fifteen years.
3 ENQ how long in this school?
4 PT6 twelve years
5 ENQ and why did you choose Tamil?
6 PT6 interest. / interest in literature
7 ENQ like: Tamil poets?
8 PT6 yes. / poetry
9 ENQ what is your qualification in Tamil?
10 PT6 M.A. B.Ed.
11 ENQ you're using a CBSE book?
12 PT6 prescribed book
13 ENQ do you find any advantage or disadvantage in the books?
14 PT6 prescribed book / advantage only // NCERT prescribed book everything
15 will be there
16 ENQ but: / I have one question about Tamil: // you're teaching: / writing
17 Tamil is different from oral Tamil right?
18 PT6 yes
19 ENQ and then: / for written Tamil / is the same written Tamil that you
20 can read now in the newspapers?
21 PT6 it's different from our: / differences are there
22 ENQ and the students / which one do they learn to write? / modern Tamil
23 or:? // do you understand my question?
24 PT6 modern Tamil only they use
25 ENQ so when you teach the grammar / which language do you use?
26 PT6 only Tamil.
27 ENQ you never compare with English? // it's forbidden or you just don't
28 want to:?
29 PT6 it's forbidden
30 ENQ you have to speak only Tamil: // so why have your students chosen
31 Tamil?
32 PT6 why:?
33 ENQ why did they choose to study Tamil?
34 PT6 since they are in Tamil Nadu they want to take it-
35 ENQ it's their mother tongue?-
36 PT6 mother tongue Tamil // it's a regional language no? / they should
37 know it
38 ENQ yes I understand but: / they should know regional language / they
39 should know: national language:
40 PT6 compulsory language // national language also / they know it is good
41 ENQ Tamil is compulsory?
42 PT6 options are there / French Hindi and: Tamil // since their mother
43 tongue is Tamil / some parents insist that they should know to: read
44 and write
45 ENQ but some of them will never study Tamil no? / if they choose Hindi:
46 and French:
47 PT6 yes / they will not
48 ENQ so they won't know how to write in their mother tongue?

49 PT6 Hindi students will know. / their second language is Hindi / and
50 they'll learn Tamil as a third language / very basic
51 ENQ so how many hours will they have in a week?
52 PT6 one day in a week / one hour in a week
53 ENQ if it's their third language:?
54 PT6 yes // Hindi also like this. / Tamil also like this.
55 ENQ ok. // in your class / are there some students who don't speak Tamil
56 as a mother tongue?
57 PT6 yes / some children will speak // their mother tongue will be Telugu
58 or: Malayalam / they won't speak Tamil at home:
59 ENQ those students who don't speak Tamil / will they choose Tamil or
60 Hindi? / do they have a preference?
61 PT6 Tamil / Malayalam Telugu will choose Tamil
62 ENQ because it's more: close?
63 PT6 close
64 ENQ and North Indians?
65 PT6 they'll take Hindi / because it's their mother tongue
66 ENQ ok. // Er: do you think Tamil will be useful for them after school? /
67 will they use some writing? /
68 PT6 poetry writing:
69 ENQ but: / most of the people will write in Tamil or:?
70 PT6 they won't.
71 ENQ they will write in English?
72 PT6 English yes // but in the State syllabus / government school children
73 will definitely write Tamil. / they know Tamil very well.
74 ENQ government school children will know Tamil better than:?
75 PT6 better than CBSE schools // but they won't know English
76 ENQ their English will be less?
77 PT6 it will be there / but the general standard will be less
78 ENQ ok / thank you very much:

Entretien avec l'enseignante d'hindi PH6

Affiliation de l'établissement : *CBSE*

Nom de l'établissement : *SBOA*

Langue enseignée : hindi

Durée de l'entretien : 11 minutes

- 1 ENQ so: how long have you been teaching Hindi?
2 PH6 almost twenty years
3 ENQ twenty three. / in this school?
4 PH6 yes / in this school.
5 ENQ and why did you choose to teach Hindi?
6 PH6 I like this language
7 ENQ is it your mother tongue?
8 PH6 national language / no? // my mother tongue is Tamil // in Tamil Nadu
9 / wherever you go / you require Hindi.
10 ENQ in Tamil Nadu?
11 PH6 in Tamil Nadu along with Tamil / everybody will need:
12 ENQ so where did you learn Hindi? / at school?
13 PH6 school. // and after school I was no: / how you go for guitar classes
14 I was: / similarly I had part-time Hindi classes
15 ENQ part-time Hindi classes?
16 PH6 yes
17 ENQ what is your qualification?
18 PH6 M.A. B.Ed. // we are doing M.Phil
19 ENQ YOU are doing:?
20 PH6 all of us / in our department / are doing M.Phil
21 ENQ really? / right now?
22 PH6 yes
23 ENQ this is at Madras university?
24 PH6 no / it is Madurai University
25 ENQ so you are doing distance:?
26 PH6 distance education. // this alone is only for the teachers / in India
27 ENQ ok // and after your M.Phil / do you want to do a Ph.D.?
28 PH6 no <rires>
29 ENQ er: / are you using a prescribed book?
30 PH6 yes we are / NCERT books / CBSE will prescribe NCERT books
31 ENQ NCERT publications: / do you like it?
32 PH6 little bit high standard
33 ENQ yes? / and do you use it every day?
34 PH6 every day we use // in that itself you will have: prose poetry non-
35 detailed / everything.
36 ENQ prose: / poetry: / non-detail:?
37 PH6 that is: non-detailed stories will be there / we call it as non-
38 detailed // and then we have separate grammar book / and work book
39 ENQ ok:
40 PH6 then we have grammar and handwriting
41 ENQ another book?
42 PH6 yes. / composition book / and handwriting
43 ENQ handwriting?
44 PH6 dictation. / when you are entering you are doing only this / in
45 classes / every day we will give dictation to improve their
46 vocabulary / every day:
47 ENQ every standard?
48 PH6 every standard. / from primary: / there will be just words
49 ENQ ok-

50 PH6 even French they do: / Tamil: / all the languages / EVERY DAY
51 ENQ is it difficult for them to write in: Hindi?
52 PH6 no: / xxx / they are making very short notes / everything is
53 difficult for nowadays children / eating / talking / fighting:
54 <rires>
55 ENQ maybe Hindi is more difficult / I don't know: <rires> // er: / when
56 you teach Hindi grammar / which language do you use?
57 PH6 it is Hindi English only / because they won't follow:
58 ENQ English? / no other languages?
59 PH6 Hindi then English
60 ENQ no comparison with Tamil?
61 PH6 no.
62 ENQ is that your choice / or the instruction is like this?:
63 PH6 no: / it's not essential to explain them in Tamil / especially in
64 grammar // Tamil grammar is so: // they have learned already grammar
65 from English:
66 ENQ but Hindi grammar / is it close to Tamil?:
67 PH6 no no no. / in English it's closer // same xxx / same adjectives /
68 everything // very easy / Hindi letters are very less // so English
69 to Hindi / then Hindi to English / then Hindi to Hindi
70 ENQ both sides:
71 PH6 all the three
72 ENQ ok // so why the students choose to learn Hindi?
73 PH6 it's a new language / no? // it's an international language
74 ENQ yes but they could choose Tamil no?
75 PH6 they know already. // in their colony / in their area / everywhere
76 they speak. // they speak Tamil / that's why they want to learn a new
77 language // but in primary there is no French / only from sixth
78 standard they have / otherwise they take French only:
79 ENQ so: / the students who choose French / are they the best ones or?:
80 PH6 all creamy children will take / top up / above ninety
81 ENQ really?
82 PH6 all creamy children // when they score above ninety in English /
83 preference will be given
84 ENQ is it the same in the other schools / or only in this school?
85 PH6 I don't know about other schools: / but here it's like this / xxx /
86 because if they are not good in English / it will be very difficult
87 for them to follow: French grammar
88 ENQ will they have another language?
89 PH6 in this school / third language is compulsory // if their second
90 language is French / they will not take Tamil / they will take Hindi
91 as third language // if they're Hindi second language / they will
92 take Tamil as third language // they won't have French as third
93 language in our school [...]
94 ENQ do you think they will: use Hindi after: the examination / after
95 school?
96 PH6 after twelve you are asking?
97 ENQ yes after twelve
98 PH6 if they go to graduation / they'll have second language also
99 ENQ ok / thank you

Entretien avec l'enseignant de français PF6

Affiliation de l'établissement : *CBSE*

Nom de l'établissement : *SBOA*

Langue enseignée : français

Durée de l'entretien : 9 minutes

- 1 ENQ depuis combien de temps vous enseignez le français?
2 PF6 depuis mille neuf cent quatre vingt treize
3 ENQ et toujours dans cette école?
4 PF6 ici / depuis: deux mille deux
5 ENQ d'accord / pourquoi vous avez choisi d'enseigner le français?
6 PF6 parce que j'ai étudié dans une école française depuis mon enfance:
7 ENQ qui se trouve:?
8 PF6 A Karaikal. // et puis aussi: / mon: père est aussi / professeur de
9 français / à l'école française
10 ENQ d'accord. / et donc vous avez voulu faire comme votre père?
11 PF6 oui
12 ENQ c'était votre professeur à l'école française?
13 PF6 oui
14 ENQ d'accord
15 PF6 mes deux frères et ma sœur sont aussi professeurs de français
16 ENQ deux frères et une sœur? / tout le monde est professeur dans la
17 famille? // est-ce que dans la famille vous parlez français ?
18 PF6 oui
19 ENQ et votre maman / elle parle français?
20 PF6 maman non.
21 ENQ ok / quelle formation vous avez suivi?
22 PF6 le Brevet à l'école française
23 ENQ le Brevet? // et en anglais / comment ça s'appelle?
24 PF6 Brevet
25 ENQ et est-ce que vous avez suivi des formations à l'Alliance française:?
26 PF6 non non // mais j'ai visité la France / par l'Alliance française / en
27 mille neuf cent quatre vingt neuf
28 ENQ vous avez visité la France?
29 PF6 oui / pour le bicentenaire de la France
30 ENQ pour le bicentenaire: // c'était un programme de l'Alliance / pour
31 envoyer des professeurs à l'étranger?
32 PF6 oui / de l'Alliance française de Karaikal
33 ENQ vous n'avez pas passé de diplôme dans une: université?
34 PF6 si à Pondichéry / *MSC Mathematics*
35 ENQ comment ça s'appelle? / *MSC*?
36 PF6 yes.
37 ENQ et ensuite / vous être revenu vers le français?
38 PF6 oui
39 ENQ pourquoi? // c'est mieux que les mathématiques?
40 PF6 oui / c'est mieux le français
41 ENQ d'accord / quel manuel pédagogique vous utilisez? // le livre?
42 PF6 Entre jeunes // avant nous avons le: Mauger bleu / Mauger rouge /
43 Intercode / Mantra-
44 ENQ vous les utilisez tous dans cette école?
45 PF6 non non / pas dans cette école / avant:
46 ENQ et ici?
47 PF6 ici: Entre jeunes / et Dondo.
48 ENQ c'est des manuels qui sont imposés ou c'est vous qui les choisissez?
49 PF6 non non / c'est imposé

50 ENQ ils sont imposés: / par le: *syllabus*?

51 PF6 le *syllabus* / *CBSE*

52 ENQ euh: comment vous utilisez le manuel? / vous l'utilisez

53 régulièrement?

54 PF6 tous les jours.

55 ENQ est-ce que vous utilisez d'autres documents?

56 PF6 euh: // d'autres grammaires / comme *CLE* / *Hachette* / des exercices //

57 et aussi beaucoup de livres de français / quand j'ai étudié à l'école

58 française

59 ENQ oui:

60 PF6 d'autres livres de français:

61 ENQ d'accord. / vous les utilisez en classe parfois?

62 PF6 oui

63 ENQ d'accord / est-ce que vous aimez *Entre jeunes* / le manuel? // est-ce

64 qu'il y a des avantages / des inconvénients?

65 PF6 il n'y a pas beaucoup d'informations / sur la France:

66 ENQ ok:

67 PF6 j'ai visité la France / je connais bien la France // so j'ai expliqué

68 bien / je suis directement: / c'est la France en direct

69 ENQ oui:

70 PF6 c'est pas possible pour les autres: professeurs:

71 ENQ ceux qui n'ont pas été en France: // vous êtes resté combien de

72 temps?

73 PF6 euh: / trois mois // j'ai visité *also* Bretagne

74 ENQ la Bretagne. / vous avez aimé?

75 PF6 oui / j'ai bien aimé.

76 ENQ donc vous parlez de votre expérience: en France / à vos élèves:

77 PF6 la France j'aime beaucoup. / j'ai beaucoup d'amis là-bas / mon ami

78 est à l'université française / à l'université de Paris

79 ENQ d'accord. // combien de langues parlent vos élèves avant d'apprendre

80 le français?

81 PF6 c'est l'anglais

82 ENQ anglais: // plus leurs langues maternelles?

83 PF6 oh: / la langue maternelle c'est le tamoul.

84 ENQ pour tous?

85 PF6 yes / pour tous. // plus un peu de: kannada:

86 ENQ kannada?

87 PF6 kannada / malayalam: / télougou:

88 ENQ d'accord // euh: / les élèves / dans cette classe que j'ai observé /

89 c'est la neuvième: L?-

90 PF6 neuvième L / c'est la section L

91 ENQ est-ce qu'ils prennent tous français?

92 PF6 tous français.

93 ENQ il n'y en a pas qui étudient le tamoul: / ni l'hindi?

94 PF6 non non non / tous français

95 ENQ ils sont regroupés dans la même classe:

96 PF6 dans la même classe.

97 ENQ il y a combien de classes de français?

98 PF6 il y a trois classes / dans la neuvième

99 ENQ d'accord:

100 PF6 à peu près cinquante à cinquante cinq étudiants dans: chaque classe

101 ENQ donc les classes sont formées selon les langues:

102 PF6 yes

103 ENQ et pourquoi est-ce qu'ils ont choisi d'apprendre le français?

104 PF6 ouh: / ça c'est: / les étudiants?

105 ENQ oui.

106 PF6 premièrement c'est facile / c'est facile d'apprendre: / à peu près

107 comme l'anglais [un téléphone portable sonne]

108 ENQ ça ressemble à l'anglais?

109 PF6 oui. / c'est facile // pour avoir de bonnes notes

- 110 ENQ est-ce que c'est des: meilleurs élèves ou des moins bons élèves que:
111 les autres?
112 PF6 j'ai de très bons élèves / ils ont essayé de parler en français:
113 ENQ j'ai entendu oui. / c'est très bien. // il y a des filles qui parlent
114 très bien français
115 PF6 toujours ils essaient de parler en français avec moi / et aussi / ils
116 sont très contents d'avoir des Français:
117 ENQ oui / j'imagine: // quand vous enseignez la grammaire: / vous
118 comparez avec l'anglais?
119 PF6 oui.
120 ENQ et est-ce que vous comparez avec d'autres langues?
121 PF6 oh non. / l'anglais. // parce qu'ils ont bien compris-
122 ENQ vous ne comparez pas avec le tamoul? / jamais?
123 PF6 non non.
124 ENQ ok. / est-ce que vous pensez qu'ils vont utiliser le français dans
125 leur: / après les examens?
126 PF6 oui // c'est très utile
127 ENQ est-ce que beaucoup d'élèves dans la classe sont motivés pour faire
128 des études en français?
129 PF6 oui:
130 ENQ ok. / merci beaucoup.
131 PF6 merci

Entretien avec l'enseignante d'anglais PA7

Affiliation de l'établissement : *CBSE*

Nom de l'établissement : *Sherwood hall*

Langue enseignée : anglais

Durée de l'entretien : 9 minutes

1 ENQ I'm going to ask you how long you've been teaching English?
 2 PA7 fourteen years // for the past fourteen years I've been teaching
 3 ENQ in this school?
 4 PA7 in this school I joined in ninety six /. That is around: twelve years
 5 here / and two years at another place
 6 ENQ in Chennai
 7 PA7 no / not in Chennai // that was in Kerala // before my wedding / I
 8 was from Kerala / so it was there
 9 ENQ ok. // so why did you choose to teach English?
 10 PA7 actually / I've taken science at the beginning // so my father's
 11 parents wanted me to be a doctor / and in between / I lost interest
 12 in that // and even though I took my B.S.E. / then I took my M.A. in
 13 English literature
 14 ENQ M.A. in English?
 15 PA7 yes. // after that I did B.Ed. / that is Bachelor of Education in
 16 English
 17 ENQ because you liked the language?
 18 PA7 yes. / I started to like that language / English literature /
 19 Shakespeare / all those things:
 20 ENQ ah: / ok // did you get any complementary training for the teaching
 21 of English?
 22 PA7 yes / that B.Ed. is just for English / it's a teaching qualification
 23 / we need to have this in schools
 24 ENQ are you using a prescribed book?
 25 PA7 yes / prescribed by the CBSE
 26 ENQ what's its name?
 27 PA7 like: / Interact in English // we have three books / one is MCB /
 28 that's called / Main Course Book / then / Literature reader / plus
 29 Work book for grammar exercises.
 30 ENQ this is for which class?
 31 PA7 this is for ninth and tenth / I have eleventh and twelfth also //
 32 there / we have one book for literature / it' called / Functional
 33 English / and one Language Skills
 34 ENQ so / you are teaching from ninth to twelfth / right?
 35 PA7 yes / from ninth to twelfth
 36 ENQ how do you use the textbooks? / do you use them everyday or:? /
 37 sometimes:?
 38 PA7 not everyday / it depends // some days with / and some without
 39 textbooks
 40 ENQ ok: / do you know how many languages your students spoke before
 41 learning English?
 42 PA7 yes: / they know their mother tongue // some are North Indians / they
 43 know Hindi / they speak Hindi / and Tamil // and some of them
 44 Malayalam / from Kerala // and one Korean girl is there in ninth / I
 45 don't know whether you have noticed: / she has joined this year // so
 46 she slowly: / she doesn't know:
 47 ENQ yes / I saw her in the French class

48 PA7 she's a new student / so she was finding it very difficult at the
49 beginning // now / from ten marks / she's getting twenty marks: //
50 she's slowly improving
51 ENQ did she have English classes in Korea?
52 PA7 no. // so she's joined ninth // and I think she's going back again to
53 Korea
54 ENQ ok / good
55 PA7 we have a Korean student in tenth standard also / but he's very good.
56 // he's getting ninety plus // so he's studying here from class five
57 / he has improved a lot // he's very good.
58 ENQ so / he speaks Korean obviously
59 PA7 yes / but here / he speaks only in English // these students / they
60 don't speak these languages in school / except in language classes /
61 they speak only in English
62 ENQ yes: / because the medium of teaching is English:
63 PA7 yes:
64 ENQ do you use any language as a base to teach them the grammar?
65 PA7 no // because maybe: in some schools they may need it / but here / I
66 don't think we need it / they are able to do it:
67 ENQ do they use English in their everyday life?
68 PA7 yes: / no / some of them maybe at home / they use their mother tongue
69 // but in school they have no other language
70 ENQ in their family / some of them will speak English?
71 PA7 yes / but some have parents who don't speak English / they converse
72 only in their mother tongue
73 ENQ so they will learn English here?
74 PA7 yes
75 ENQ in your opinion / do you think English will be useful after they pass
76 the examinations?
77 PA7 of course. / one hundred percent. // because we / in CBSE / we do
78 mostly interactive English // interactive / that will be useful in
79 their everyday life
80 ENQ one last question: // could you give me a way by which you could
81 improve your language class?
82 PA7 yes: / we have to keep learning: // we also learn from the students
83 // sometimes / we don't know they don't understand / but they will
84 help each other // even that Korean girl / another girl sitting next
85 to her is helping her a lot // but even then / she finds it difficult
86 to write / because she has been learning the language for the first
87 time / it's all new words she's using // there is a tutor also for
88 her at home / otherwise she can't do / and she has dictionary /
89 Korean to English dictionary // but other Korean students who have
90 joined in lower classes / they don't find it difficult
91 ENQ after a while / she will get used:
92 PA7 yes maybe / in one or two years / she'll get used
93 ENQ ok / thank you very much.

Entretien avec l'enseignante de tamoul PT7

Affiliation de l'établissement : *CBSE*

Nom de l'établissement : *Sherwood hall*

Langue enseignée : tamoul

Durée de l'entretien : 6 minutes

L'enseignant de français est présent pendant l'entretien. Il facilite parfois la discussion en traduisant des expressions de l'anglais au tamoul et du tamoul à l'anglais.

- 1 ENQ how long have you been teaching Tamil?
 2 PT7 ten years
 3 ENQ ten years in this school?
 4 PT7 four years in Madras Christian College / it's a college school / and
 5 six years here // this is my seventh year
 6 ENQ ok / why did you choose to teach Tamil?
 7 PT7 my mother tongue is Tamil
 8 ENQ what is your qualification?
 9 PT7 I have M.A. / B.Ed / M.Phil
 10 ENQ in Madras?
 11 PT7 M.A. and B.Ed in Madras University / and M.Phil in Annamalai
 12 University
 13 ENQ and did you get any complementary training?
 14 PT7 ille [non en tamoul]
 15 ENQ are you using a prescribed book for teaching Tamil?
 16 PT7 a Tamil Nadu government book [elle parle en tamoul et l'enseignant de
 17 français traduit en anglais pour moi]
 18 PF7 the same book is used all over Tamil Nadu
 19 ENQ for which classes is it?
 20 PT7 fourth standard to sixth standard / each class has a different book
 21 ENQ how many languages did your students speak before learning Tamil? /
 22 do you know?
 23 PT7 English / Tamil / that's all:
 24 ENQ all your students have Tamil as a mother tongue?
 25 PT7 mostly. // some Telugu and Malayali students are taking Tamil as
 26 second language
 27 ENQ how many of them are there?
 28 PT7 one or two in each class
 29 ENQ is it more difficult for them?
 30 PT7 no no / they are learning from the beginning / so it's easy
 31 ENQ how do you teach the grammar? / do you use English to teach Tamil
 32 grammar?
 33 PT7 I use Tamil / but I will compare with English // English nouns:
 34 ENQ so / why did your students choose Tamil?
 35 PT7 it's Tamil Nadu.
 36 ENQ and do you think Tamil will be useful after they pass the
 37 examinations? [elle ne comprend pas la question et l'enseignant de
 38 français traduit en tamoul]
 39 PT7 it's their mother tongue / it WILL be useful.
 40 ENQ they use the writing also?
 41 PT7 yes // for example / for official government letters / they have to
 42 write in Tamil
 43 ENQ it's not possible in English?
 44 PT7 no / only Tamil
 45 ENQ are there other examples where they will use the written Tamil?

46 PT7 for reading the newspapers: / magazines: // from fourth standard we
47 are reading the newspaper
48 ENQ do you have any idea to improve your language class?
49 PT7 yes. / every time we are using new material / new methods // but the
50 book is a very good one / it's very comfortable
51 ENQ how old is the book?
52 PT7 ten years: / they haven't changed. [sur le ton de la plainte] // it's
53 very boring for me // that's why I'm changing my method: // for the
54 second standard / I'm using pictures to teach the students
55 ENQ very interesting // thank you.

Entretien avec l'enseignant de français PF7

Affiliation de l'établissement : *CBSE*

Nom de l'établissement : *Sherwood hall*

Langue enseignée : français

Durée de l'entretien : 14 minutes

- 1 ENQ depuis combien de temps vous enseignez le français?
 2 PF7 euh: / depuis quinze ans
 3 ENQ quinze ans dans cette école?
 4 PF7 à l'école / environ six ans // dans l'industrie ça fait neuf ans
 5 ENQ dans l'industrie?
 6 PF7 oui: / c'est-à-dire: / j'ai travaillé au Cameroun
 7 ENQ au Cameroun? / pendant longtemps?
 8 PF7 pendant neuf ans j'étais là:
 9 ENQ d'accord / vous avez commencé d'enseigner là-bas?
 10 PF7 non non. / j'ai commencé d'enseigner ici / en Inde
 11 ENQ pourquoi vous êtes partis au Cameroun?
 12 PF7 je travaillais pour une société // après / je suis revenu ici //
 13 comme: / je parlais français / j'ai pensé que je pouvais changer mon
 14 métier
 15 ENQ pour devenir professeur?
 16 PF7 oui
 17 ENQ pourquoi vous avez choisi d'enseigner le français?
 18 PF7 euh: / j'aime la langue
 19 ENQ oui? / pourquoi plus le français qu'une autre langue?
 20 PF7 bon / je sais pas: // quand j'avais quatorze ans / je ne savais pas
 21 qu'il y avait une langue française / mais j'ai trouvé une annonce /
 22 dans le journal / disant qu'on enseignait le français par
 23 correspondance / par:
 24 ENQ d'accord / par correspondance oui.
 25 PF7 je savais pas c'était quoi ça: / j'ai envoyé cinquante roupies // ils
 26 m'ont envoyé des papiers photocopiés et tout ça: / xxx / j'ai essayé
 27 d'apprendre deux semaines / mais je ne suis pas arrivé à faire ça: /
 28 alors j'ai laissé ça
 29 ENQ d'accord:
 30 PF7 c'était quand j'avais quatorze ans // et quand j'avais vingt-cinq ans
 31 / j'ai eu du travail au Cameroun // comme on m'a dit qu'au Cameroun /
 32 on parle français / j'ai commencé d'apprendre la langue française:
 33 ENQ pour pouvoir partir là-bas:
 34 PF7 oui // je crois que: / les dieux voulaient que: <rires> // c'est
 35 comme ça // c'est ça que je vois // jusqu'à quatorze ans / aucune
 36 personne m'avait dit qu'il y avait une langue: / je ne savais pas /
 37 rien / rien. // finalement je suis devenu professeur.
 38 ENQ ok / quelle est votre formation initiale alors? / quelles études vous
 39 avez fait au début?
 40 PF7 euh:
 41 ENQ ça avait pas de rapport avec le français?
 42 PF7 c'est-à-dire: / j'ai appris tout ça à l'Alliance française
 43 ENQ à l'Alliance: / pendant combien de temps?
 44 PF7 pendant trois ans
 45 ENQ à Madras?
 46 PF7 à Chennai / oui
 47 ENQ ok / est-ce que vous avez: suivi des formations complémentaires / en
 48 français? / vous êtes retourné à l'Alliance?

- 49 PF7 oui oui / je vais à l'Alliance // euh: si j'ai un doute / je discute
50 avec un prof là-bas // même j'ai écrit beaucoup de doutes maintenant:
51 [il me tend une feuille avec une série de questions sur la langue
52 française qui me sont destinées] / j'ai beaucoup de doutes
53 ENQ c'est vrai?
54 PF7 vous voyez: / ici / j'ai appris: / j'ai appris tout ça avec des
55 professeurs de français qui sont Indiens // comme vous êtes: /
56 comment on dit? / quel est le mot pour *native speaker*?
57 ENQ euh: / c'est ma langue maternelle
58 PF7 ah oui: / je veux:-
59 ENQ me poser des questions?
60 PF7 vous poser des questions
61 ENQ vous avez bien raison.
62 PF7 comme ça / vous pouvez bien m'expliquer:
63 ENQ je vais essayer:
64 PF7 d'accord
65 ENQ est-ce que vous utilisez un manuel pédagogique en particulier?
66 PF7 un manuel pédagogique:?
67 ENQ un livre de français
68 PF7 un livre de français? / c'est-à-dire que j'utilise ce livre [il me
69 tend le Mauger bleu]
70 ENQ celui-ci / hein? / le Mauger bleu? // est-ce que ça fait partie du
71 programme? / vous êtes obligé de l'utiliser?
72 PF7 oui oui / je suis obligé de l'utiliser.
73 ENQ d'accord / pour quel niveau vous l'utiliser?
74 PF7 ça c'est pour les onzième et douzième classes.
75 ENQ et avant: / vous utilisiez un autre:?
76 PF7 avant c'est: / Entre jeunes // ça c'est pour les neuvième et dixième.
77 // et de sixièmes jusqu'à huitième / Apprenons le français.
78 ENQ vous êtes obligés de les utiliser aussi: / ou c'est vous qui les avez
79 choisi?
80 PF7 c'est moi qui les ai choisi parce que: / vous voyez: [il me montre
81 l'intérieur du manuel] // c'est bien imprimé et tout ça:
82 ENQ une bonne présentation?
83 PF7 ça suscite l'intérêt des étudiants.
84 ENQ d'accord:
85 PF7 je sais que ce livre [il pointe du doigt le Mauger bleu] / est écrit
86 par un Français n'est-ce pas?
87 ENQ oui oui / tout à fait.
88 PF7 je sais que c'est un bon niveau // mais le problème avec lui / c'est
89 que les étudiants trouvent que c'est un peu: / ils ne le trouvent pas
90 intéressant // à cause de la manière dont sont imprimés les livres
91 ENQ la présentation?
92 PF7 oui. / c'est ça. / la présentation. // see: / il y a une grande
93 différence entre ce livre et ça [il montre le Mauger bleu et Entre
94 jeunes]
95 ENQ tout à fait:
96 PF7 avec les images: / avec les exercices: / c'est plus attractif.
97 ENQ euh: / comment vous utilisez le manuel:? / vous l'utilisez tous les
98 jours? / pour chaque leçon?
99 PF7 oui oui / tous les jours. // j'apporte le livre avec moi dans la
100 classe
101 ENQ les élèves ont chacun leur livre?
102 PF7 oui / chacun leur livre
103 ENQ est-ce que vous savez combien de langues parlaient vos élèves avant
104 d'apprendre le français?
105 PF7 euh: // il y a: / ils parlent anglais / tamoul:
106 ENQ oui? / est-ce qu'ils parlent tous tamoul?
107 PF7 pas tous tamoul. / il y en a d'autres aussi // parce que vous voyez /
108 il y a encore quatorze langues comme le tamoul en Inde // so: / il y

109 a des étudiants qui parlent hindi / qui parlent gujarâti / malayalam:
110 / télougou / kannada:
111 ENQ la majorité parle le tamoul?
112 PF7 oui comme on est dans l'Etat du Tamil Nadu
113 ENQ d'accord // donc en général / ils parlent leur langue maternelle et
114 l'anglais?
115 PF7 et l'anglais / oui.
116 ENQ et quand ils apprennent la grammaire française / sur quelle langue
117 ils se basent? / ils se basent sur le tamoul?
118 PF7 non non non
119 ENQ ou est-ce qu'ils se basent sur l'anglais?
120 PF7 l'anglais.
121 ENQ et vous leur expliquez la grammaire en anglais?
122 PF7 oui / c'est plutôt pour la traduction // j'essaie de parler en: / il
123 y a des mots que je lis: / par exemple / ici / c'est le texte:
124 ENQ oui:
125 PF7 je lis en français / je leur explique en anglais // pour chaque mot /
126 quel est le mot correspondant:
127 ENQ jamais dans une autre langue?
128 PF7 non / jamais. [...] / parce que / dans la classe / il y a des étudiants
129 qui parlent tamoul / qui parlent hindi / qui parlent malayalam: //
130 tout le monde comprend l'anglais / c'est pour ça que j'explique en
131 anglais
132 ENQ d'accord. / pourquoi vos élèves ont choisi d'apprendre le français? /
133 quelle est leur motivation?
134 PF7 leur motivation: / ils pensent que le français est facile // c'est
135 facile pour avoir de bonnes notes quand ils arrivent à l'examen
136 public // au niveau de la dixième / il y a un examen public / un
137 examen dirigé par l'Etat-
138 ENQ pourquoi ils pensent ça ?
139 PF7 ils le pensent / mais en réalité non. // les résultats disent autre
140 chose
141 ENQ ils pensent que c'est plus facile d'apprendre le français que le
142 tamoul?
143 PF7 je vais vous dire les raisons: // parce que les étudiants choisissent
144 le français quand ils arrivent en sixième // mais déjà / ils
145 commencent à apprendre le tamoul et le hindi à partir de la première
146 classe // les cinq premières années / les étudiants apprennent soit
147 le tamoul / soit le hindi comme deuxième langue
148 ENQ oui d'accord:
149 PF7 quand ils arrivent en sixième classe / ils ont une option pour
150 choisir le français // mais quand ils arrivent en sixième classe / je
151 commence avec A B C D // si dans la classe par exemple: / il y a
152 soixante étudiants / il y a vingt étudiants de tamoul / vingt
153 étudiants d'hindi: / maintenant: il reste vingt étudiants pour le
154 français // mais je commence avec A B C D ok?
155 ENQ d'accord.
156 PF7 après quelques mois il y a une épreuve // dans l'épreuve je demande /
157 conjuguez le verbe être / conjuguez le verbe avoir // tout ça est
158 trop élémentaire / c'est la base
159 ENQ c'est débutant:
160 PF7 oui / c'est niveau débutant // mais les étudiants de tamoul et
161 d'hindi / ils ont déjà commencé comment construire la phrase et tout
162 ça: // Pour eux / le niveau est un peu supérieur par rapport au
163 niveau de français:
164 ENQ d'accord:
165 PF7 quand il y a une épreuve en sixième classe / les étudiants qui ont
166 français: / quand on met le total de la note: / au total / seulement
167 les étudiants qui ont choisi le français arrivent dans les dix ou
168 quinze premiers
169 ENQ ils ont les meilleures notes:

170 PF7 à cause du français / leur total augmente // ils pensent que le
 171 français est facile // mais quand ils arrivent en septième classe /
 172 le niveau: / on commence de mettre la pression / vous voyez ce que je
 173 veux dire?
 174 ENQ oui oui
 175 PF7 on commence la conjugaison / c'est le moment de faire de petites
 176 phrases / mais ils: / ils continuent de penser jusqu'en huitième
 177 classe que le français est facile
 178 ENQ d'accord. / et après / ils changent d'avis? [...] [il me propose du
 179 thé]// et est-ce que vos élèves utilisent le français dans leur vie
 180 quotidienne?
 181 PF7 oui / ils me saluent quand ils me rencontrent dans le couloir /
 182 bonjour monsieur / des choses comme ça: // et l'après-midi / quand
 183 ils quittent l'école / les étudiants de français qui me rencontrent
 184 me disent / au revoir. // ça ils l'utilisent. / ils sont très fiers
 185 de dire bonjour parce que leurs: / les autres étudiants le voient et
 186 se demandent / qu'est-ce qu'il dit?
 187 ENQ ils ne comprennent pas:
 188 PF7 ils ne comprennent pas / mais ils disent / oh! [admiratif]
 189 ENQ <rires> / est-ce que vous pensez qu'ils utiliseront cette langue
 190 après leurs examens?
 191 PF7 après les examens: // deux pourcent des étudiants:
 192 ENQ deux pourcent? / qui vont faire des études de français?
 193 PF7 oui // la majorité des étudiants prennent le français pour avoir une
 194 meilleure note / mais quand ils arrivent en neuvième classe /
 195 seulement quatre étudiants sont parmi les premiers // les résultats
 196 baissent / alors ils pensent que le français est trop difficile:
 197 ENQ d'accord / merci beaucoup.

Entretien avec l'enseignante d'hindi PH8

Affiliation de l'établissement : *CBSE*

Nom de l'établissement : *Vani Vidyalaya*

Langue enseignée : hindi

Durée de l'entretien : 7 minutes

- 1 ENQ how long have you been teaching Hindi?
 2 PH8 I can't get you:
 3 ENQ how long / have you been teaching / Hindi?
 4 PH8 for the past ten years / ten years:
 5 ENQ how long in this school?
 6 PH8 in this school: / four years completed
 7 ENQ four years: / it's a new school right?
 8 PH8 yes.
 9 ENQ really beautiful:
 10 PH8 <rires>
 11 ENQ why did you choose to teach Hindi?
 12 PH8 I liked the subject more //
 13 ENQ is it your mother tongue?
 14 PH8 no.
 15 ENQ what is your mother tongue?
 16 PH8 Tamil.
 17 ENQ Tamil: / so: why did you learn Hindi?
 18 PH8 through Hindi Prachar Sabha
 19 ENQ in school?
 20 PH8 no / in school I got my second language / Hindi and Sanskrit / and:
 21 ENQ ok
 22 PH8 Hindi privately I studied Hindi / I did my degree B.A. and B.Ed
 23 privately
 24 ENQ privately?
 25 PH8 by correspondence
 26 ENQ ok / and then you wanted to teach?
 27 PH8 yes
 28 ENQ so your qualification is:?
 29 PH8 MCS / B.A. B.Ed PGDCA
 30 ENQ B.A.: / B.Ed.: / PG:
 31 PH8 PGDCA
 32 ENQ DCA: / what does that mean?
 33 PH8 post graduate diploma in computer applications
 34 ENQ really? // how come: you studied computer applications?
 35 PH8 <rires> / this is based on commerce / accountancy and mathematics
 36 ENQ ok:-
 37 PH8 this B.A. B.Ed. I discontinued / I didn't complete my M.A. in Hindi /
 38 so: / this through some other private organization I did / usually
 39 xxx
 40 ENQ but finally you choose Hindi?
 41 PH8 I was working in some other xxx / so I liked this teaching profession
 42 more / so I: / took this:
 43 ENQ ok / very interesting // which book are you using to teach?
 44 PH8 only NCERT workbooks
 45 ENQ which follow the CBSE syllabus / right?
 46 PH8 yes.
 47 ENQ you know: / is there a difference between the CBSE and the SBSE
 48 syllabus?

- 49 PH8 yes. / a little difference between that. // NCERT especially for
50 Hindi / we: follow course B
51 ENQ course B?
52 PH8 yes / course B. // that syllabus that you told / they usually follow
53 that course A
54 ENQ so what's the difference? / the level?
55 PH8 so the standard is: / the courses standard is somewhat: / high
56 because it is also for the North xxx // this course A / the standard
57 will be somewhat less comparing to course B / specifically in Hindi
58 ENQ ok / so course B is-
59 PH8 but not less as so: / you know / the standard will be somewhat: //
60 because / here / there will be so many North Indians who can easily
61 follow that course's syllabus / it's a mother tongue for them / but
62 in this: State / it's not the mother tongue
63 ENQ ok / do you like the book you are working with?
64 PH8 yes / of course.
65 ENQ so what is the mother tongue of your students?
66 PH8 the mother tongue: / it varies from children to children
67 ENQ ok. / most of them:?
68 PH8 most of them speak only Tamil no? / most of the students mother
69 tongue will be Tamil / majority is Tamil speaking children:
70 ENQ even in the Hindi class?
71 PH8 in Hindi class we use only English and Hindi conversation // in the
72 school premises they won't use Tamil / their mother tongue is only
73 the Tamil / they follow Tamil:
74 ENQ do you have students who speak Hindi as a mother tongue?
75 PH8 yes of course.
76 ENQ some of them: / how many do you know?
77 PH8 it must be around: / the classes which I take: / I'm handling only
78 eight nine and ten / so all together: ten students will be there no?
79 ENQ ok // in you classes / sometimes you use English?
80 PH8 sometimes we're used to explain it in English // because some
81 students don't have the mother tongue as Hindi / they don't follow /
82 if everything is in Hindi / they can't follow // so I will be
83 explaining in Hindi as well as / I'll explain both in: English
84 ENQ because students have different levels of: Hindi?
85 PH8 yes of course.
86 ENQ do you compare the grammar sometimes? / English grammar with: Hindi
87 grammar?
88 PH8 Hindi grammar and English grammar have more: / links between that /
89 from the times: / everything / so we use to compare
90 ENQ and do you compare sometimes with Tamil?
91 PH8 no.
92 ENQ never?
93 PH8 because Tamil grammar is different from this Hindi and English / so
94 it cannot be taken in-
95 ENQ Hindi is closer to: English than Tamil?
96 PH8 yes
97 ENQ ok / thank you very much
98 PH8 thank you.

Entretien avec l'enseignante de français PF8

Affiliation de l'établissement : *CBSE*

Nom de l'établissement : *Vani Vidyalaya*

Langue enseignée : français

Durée de l'entretien : 9 minutes

L'entretien a lieu en présence d'une collègue enseignante de français (PF8') qui a davantage d'expérience et qui prend parfois la parole pour préciser un point ou répondre à une question.

- 1 ENQ so how long have you been teaching French?
 2 PF8 it's my first year
 3 ENQ first year in this school / and first year:?
 4 PF8 of teaching
 5 ENQ ok / so you were studying before:
 6 PF8 <léger rire>
 7 ENQ what qualification do you have?
 8 PF8 I've got a degree in commerce
 9 ENQ degree:?
 10 PF8 in commerce
 11 ENQ ok-
 12 PF8 and a nursery teacher training course // and studying French at the
 13 Alliance française
 14 ENQ at Alliance: / in which class?
 15 PF8 Er: B1
 16 ENQ ok / for how long have you been learning French?
 17 PF8 I started last year / my first level I did last year:
 18 ENQ in Alliance:
 19 PF8 at the Alliance
 20 ENQ how come: / you wanted to become a French teacher?
 21 PF8 I learned French in school before / and: / I thought I: //
 22 ENQ but: / why did you pass / a degree in commerce / and then you:
 23 changed:?
 24 PF8 I thought maybe I'd get a job / with a degree in commerce <rire gêné>
 25 / and then I got married and: // I have a daughter: // but when I
 26 started looking for a job I was too old for:
 27 ENQ commerce?
 28 PF8 commerce / then I thought ok I'll get into teaching / then I did my
 29 nursery school:-
 30 ENQ so you wanted to teach to small children?
 31 PF8 yes / I was teaching to small children / for two years / and now /
 32 here.
 33 ENQ and then you thought: / you could: teach: French
 34 PF8 I thought I'd try <rire gêné>
 35 ENQ that's good. / do you like: French?
 36 PF8 yes
 37 ENQ ok / so: you didn't go to the university?
 38 PF8 no
 39 ENQ er: which books are you using in your class?
 40 PF8 yes / Dando / Je parle français / three volumes // one two and three
 41 ENQ for which standards?
 42 PF8 three / four / and five // je parle français / three four and five
 43 ENQ then Dando?
 44 PF8 Dando / for six / seven / and eight
 45 ENQ are they prescribed books?
 46 PF8' those we choose

- 47 ENQ so you don't have prescribed books?
 48 PF8' only for ninth and tenth // Entre jeunes
 49 ENQ you are teaching for ninth and tenth? [à l'enseignante PF8']
 50 PF8' yes
 51 ENQ and you are teaching for which class? [à l'enseignante PF8]
 52 PF8 three / four / five / and seven.
 53 PF8' me six / eight / nine / and ten
 54 ENQ ok / how do you like those books? / Dando and: Je parle français
 55 PF8 they are good.
 56 ENQ do you use them every day?
 57 PF8 yes
 58 ENQ do you bring some other: / teaching material or:?
 59 PF8 no / the book:
 60 ENQ ok. / what is the mother tongue of your students?
 61 PF8 I think most of them are Tamilian
 62 ENQ what language do you use to teach the French grammar?
 63 PF8 English <rires>
 64 ENQ you never use any: Tamil?
 65 PF8 no.
 66 ENQ only English: // er: why do you think your students choose to learn
 67 French?
 68 PF8 it's a foreign language / I think that's the main reason:
 69 PF8' second widely spoken language / in the world
 70 ENQ so they would prefer to study this language than: Tamil / Hindi or:?-
 71 PF8' an Indian language / other than Indian language // even otherwise
 72 they have private institutes to learn Hindi // almost all of the
 73 staff has done that
 74 ENQ all of them know Hindi?
 75 PF8' all of the teachers know Hindi / even we have done a private course
 76 ENQ really? / but I don't understand why: / you take private courses for
 77 Hindi and:?
 78 PF8' Tamil we study in school
 79 ENQ ok
 80 PF8' and we also have third language // third language they like to: study
 81 French
 82 ENQ in THIS school / French is second or third language?
 83 PF8 both-
 84 PF8' both
 85 ENQ so: how many hours do they have when it's third language?
 86 PF8 forty minutes a week / just one period a week
 87 ENQ and for second language?
 88 PF8 it's every day
 89 ENQ one period every day:
 90 PF8 for some classes / we have even two periods a day
 91 PF8' for ninth and tenth / they have two periods every day
 92 ENQ two periods of French every day?
 93 PF8' yes
 94 ENQ it's the same for all the languages?
 95 PF8 yes / all languages // Tamil / Hindi / French / and Sanskrit
 96 ENQ ok ok / do you think they will use French language / after they pass
 97 the examinations?
 98 PF8 I don't know:-
 99 PF8' it's up to them // those who are interested / I think will join
 100 Alliance
 101 PF8 like I've told you / this student who is very interested in French:
 102 ENQ she's very involved in: / do you know why she likes French so much?
 103 PF8 it's not French / you know / I think it's all schoolwork
 104 PF8' she does very well in languages
 105 ENQ and: can I ask you / how is it to be a: French teacher? / I mean:-
 106 PF8' very prestigious
 107 PF8 <rires>

108 ENQ is it prestigious in the school?
109 PF8' yes.
110 ENQ do you feel it's more prestigious than being a: Tamil teacher for
111 example?
112 PF8' of course.
113 ENQ yes? / because in some schools: / French teachers told me:-
114 PF8' they're not recognized
115 ENQ they feel / Tamil teachers are more recognized:
116 PF8' not here.
117 ENQ is it because it's a CBSE school?
118 PF8' sure.
119 ENQ ok / thank you very much.

Entretien avec l'enseignante de français PF9

Nom de l'établissement : Lycée français de Pondichéry

Langue enseignée : français

Durée de l'entretien : 15 minutes

Je m'entretiens avec l'enseignante qui s'occupe de la classe d'adaptation, avec des enfants qui proviennent du CM2 de l'école française, mais qui ont des difficultés avec la langue française. Tous ont le tamoul comme langue familiale. Je mets en route le magnétophone au cours d'une discussion informelle qui me semble intéressante. L'enseignante parle alors d'un cours spécifique qui a été mis en place pour cette classe, en plus des six heures de français prévues par semaine : un cours comparé de français-tamoul.

1 ENQ alors:
 2 PF9 c'est une heure de français tamoul avec le prof de français et de
 3 tamoul:
 4 ENQ c'est le mardi après-midi:
 5 PF9 c'est le mardi après-midi. / et: justement on explique les: notions
 6 que les élèves n'ont pas pu maîtriser / et surtout ils sont en train
 7 de mélanger le français et le tamoul / surtout au niveau de la
 8 structure grammaticale / et ça on essaie d'élucider ça en essayant de
 9 voir l'emplacement du sujet / du verbe / du complément / et puis même
 10 de certains termes: / par exemple je sais pas moi: // un élève va
 11 dire / j'attrape de l'eau / au lieu de dire / je remplis ma bouteille
 12 / parce que en tamoul on utilise le verbe attraper pour attraper de
 13 l'eau dans une bouteille / alors qu'en français c'est je remplis ma
 14 bouteille / c'est un exemple: // on essaie de voir un petit peu ce
 15 qu'on peut faire: pour:-
 16 ENQ vous préparez les cours ensemble? / et vous décidez quels thèmes vous
 17 allez aborder? -
 18 PF9 alors on: / on a déjà vu: // oui on a préparé ensemble / puis on sait
 19 déjà ce qu'on va faire / et puis bon il y a des fois: // par exemple
 20 la semaine dernière / comme on n'a pas eu beaucoup de temps: / ils
 21 ont parlé de leur sortie / parce qu'ils font un projet sur
 22 l'environnement-
 23 ENQ d'accord
 24 PF9 ils ont parlé de leur sortie EN FRANCAIS / et puis: la prof de tamoul
 25 a essayé de: / donc ils ont rajouté certains détails EN TAMOUL / on a
 26 essayé de voir ça ensemble / donc il y avait une partie orale
 27 français et tamoul // en général c'est surtout basé sur la grammaire.
 28 ENQ d'accord
 29 PF9 parce que: en fait / ils ont fait tout ce qui est basique / sujet
 30 verbe complément / et ils ont TOUT oublié l'année dernière / ils ont
 31 fait ça avec leur professeur de français qui était: / c'était pas moi
 32 / ils ont tout oublié alors: il y en a un qui se rappelait le pronom
 33 relatif: // donc: / je pense que: / c'est par répétition que ça va
 34 rentrer pour eux
 35 ENQ d'accord
 36 PF9 par exemple quand on ne fait pas pendant une ou deux semaines / ça
 37 va pas / il faut systématiquement:-
 38 ENQ voir et le revoir à nouveau:
 39 PF9 ils cherchent des phrases / après on reprend du texte / après ils
 40 ajoutent un complément / enfin un complément du nom: / une expansion
 41 du nom

42 ENQ et ils suivent: / sinon ils ont des cours uniquement de
43 tamoul également?

44 PF9 oui / ils ont une heure de tamoul seulement

45 ENQ une heure par semaine?

46 PF9 une heure par semaine. / c'est pas assez mais bon:

47 ENQ alors: les termes grammaticaux / ils les connaissent en français: /
48 les catégories / le nom le verbe: / est-ce qu'ils les connaissent en
49 tamoul également ?

50 PF9 alors: oui ils les connaissent / parce qu'on essaie justement de
51 faire ça en français et en tamoul mais ça devient très compliqué / on
52 prend que l'essentiel / par exemple sujet verbe complément // après /
53 au-delà ça devient très vite difficile / complément du nom / tout ça
54 / ça devient difficile / au niveau de: / retenir:

55 ENQ les termes:

56 PF9 oui / les termes // mais bon / la prof le dit quand même / mais ils
57 ne sont pas: obligés de le retenir // par contre xxx

58 ENQ d'accord. // est-ce qu'ils écrivent le tamoul?

59 PF9 alors / ils ont fait beaucoup d'efforts / ils écrivent parce que / on
60 a fait le théâtre / comme je l'ai dit tout à l'heure / la mission
61 d'Hanuman [dieu hindou] / on a étudié en français le Ramayana

62 ENQ oui:

63 PF9 alors ce qu'ils devaient faire: / ils devaient jouer: // alors on a
64 réduit le dialogue parce que c'était: du récit / c'était de la prose
65 / enfin du texte quoi

66 ENQ oui:

67 PF9 et nous on a fait ça en théâtre / on a théâtralisé / et puis eux ils
68 devaient traduire: / avec le professeur bien sur // il y avait une
69 partie en français et le même dialogue en tamoul / donc ils ont joué
70 le dialogue français tamoul / ils ont joué:

71 ENQ et c'est eux qui ont travaillé sur la traduction?

72 PF9 ils ont travaillé sur la traduction / alors nous on avait déjà: //
73 les profs nous on a aussi quand même travaillé dur / après: ils nous
74 ont aidé / enfin on les a aidé // c'était réciproque // ils ont du
75 apprendre à: / les parents à parler / alors pour apprendre il faut
76 savoir lire / au début xxx [prénom d'un élève] par exemple il ne
77 savait pas lire / il ne voulait pas / pour lui c'était une réticence
78 le tamoul / pour lui la langue maternelle tamoule / il venait de
79 France / il ne voulait pas // pour lui le tamoul c'était après /
80 parce qu'il se dit que s'il apprend le tamoul il ne va pas réussir

81 ENQ mais le tamoul est sa langue maternelle?

82 PF9 moi j'essaie de lui faire comprendre que si / il maîtrise bien les
83 structures grammaticales en tamoul / automatiquement en français il
84 va pouvoir mieux maîtriser

85 ENQ est-ce que vous pensez que cette réticence / elle vient de sa
86 famille?

87 PF9 alors ça vient aussi des parents // les parents ne savent pas
88 justement: / ils ne comprennent pas / ils pensent que si on parle
89 tamoul / on ne va pas bien parler le: français / mais c'est pas vrai
90 / au contraire s'ils maîtrisent mieux le tamoul: / et surtout / eux
91 ce qu'ils parlent comme tamoul c'est le tamoul parlé qui n'est pas
92 bon. // il y a aucune structure / ils mélangent tout // alors
93 justement on essaie de leur donner des structures en tamoul / pour
94 ensuite jongler avec / pour passer au français

95 ENQ pour pouvoir comparer:

96 PF9 voilà. // mais bon on a eu du mal à leur faire comprendre / et ça va
97 maintenant ça va beaucoup mieux // et c'est là qu'ils prennent
98 conscience que le tamoul est aussi important / parce qu'ils ont été
99 beaucoup valorisés lors du théâtre // il y a des profs qui ne les
100 avaient jamais vraiment entendu en classe // et c'était vraiment pour
101 eux / quelque chose / de les voir parler / s'exprimer le jour du
102 théâtre

- 103 ENQ devant une audience:
 104 PF9 voilà. / tout à fait.
 105 ENQ ok / alors tous les élèves ont le tamoul comme langue maternelle?
 106 PF9 oui / sauf [prénom d'un élève] qui parle: / bon il parle tamoul avec
 107 son: / oui oui / bon il y a peut-être un ou deux élèves:
 108 ENQ qui eux parlent quelque langue avec leurs parents?
 109 PF9 beaucoup plus français / [prénom du même élève] par exemple / il
 110 parle beaucoup français à la maison / mais quand il parle avec son
 111 papa il parle tamoul / et anglais peut-être: je pense:
 112 ENQ d'accord // est-ce que à un moment / il y a une comparaison qui est
 113 faite entre la grammaire française et la grammaire anglaise?
 114 PF9 euh: / des fois quand on: / grammaire / à vrai dire pas vraiment: /
 115 peut-être j'aurais pu faire en français mais je ne l'ai pas fait / et
 116 quand il y a des termes que je ne trouve pas / ils me disent en
 117 anglais des fois-
 118 ENQ ça j'ai entendu tout à l'heure
 119 PF9 au début je tolérais qu'ils parlent un petit peu en tamoul / mais là
 120 c'est fini parce que: / en cours de français tamoul oui / mais en
 121 français: / après ils ne font que s'exprimer en tamoul / ils ne
 122 veulent pas faire d'effort // ils me donnent l'idée / ils me donnent
 123 toutes les idées en tamoul / non / je dis non // j'exige qu'ils
 124 parlent français
 125 ENQ d'accord. / est-ce qu'ils parlent tous anglais?
 126 PF9 oui / je pense que: / ça ne doit pas être courant mais: // ils
 127 comprennent / ils doivent comprendre
 128 ENQ et le français est votre langue maternelle?
 129 PF9 euh: / alors je dirais oui parce que j'ai: // enfin: / oui et non
 130 parce que: // mes parents parlaient en tamoul et moi je parlais
 131 français avec mes parents et eux me parlaient en français / ma mère
 132 me parlait en tamoul et moi je lui parlais en français
 133 ENQ d'accord:-
 134 PF9 je lui répondais en français / elle elle ne voulait pas que je perde
 135 la langue: / que j'ai le tamoul / c'est comme ça que j'ai appris
 136 aussi le tamoul // avec mon père c'était que du français français /
 137 mais avec ma mère c'était en tamoul et moi je lui répondais en
 138 français
 139 ENQ d'accord
 140 PF9 alors donc: // maintenant c'est différent / maintenant avec ma mère
 141 je parle beaucoup plus en tamoul / parce que je trouve que / elle a
 142 vieilli alors: / donc elle a: / des fois les idées:
 143 ENQ c'est plus facile pour elle:
 144 PF9 voilà / elle est plus habituée // et puis les enfants ils parlent
 145 français avec elle / et en tamoul / les deux
 146 ENQ d'accord-
 147 PF9 parce qu'il faut pas qu'elle oublie aussi le français
 148 ENQ et depuis quand vous enseignez le français alors?
 149 PF9 ici ça fait une dizaine d'années / sinon j'étais à l'Alliance aussi
 150 avant
 151 ENQ alors depuis dix ans au lycée / et avant à l'Alliance:
 152 PF9 et puis même avant pendant six ans / j'étais à la bibliothèque / au
 153 CDI / j'étais documentaliste
 154 ENQ à l'Alliance de Pondichéry?
 155 PF9 oui
 156 ENQ et pourquoi vous avez choisi d'enseigner le français?
 157 PF9 parce que au départ: / je voulais enseigner le français mais: / il
 158 n'y avait pas de poste vacant / j'ai été obligée d'aller au CDI / ce
 159 qui ne m'a pas déplu bien sur // et à un moment donné il y a eu une
 160 vacation / alors le proviseur m'a proposé / est venu s'adresser à moi
 161 parce qu'il savait que je préparais le CAPES tout ça:
 162 ENQ le CAPES vous l'avez passé où alors?

163 PF9 je ne l'ai pas passé parce que: / je l'ai pas eu / je suis allée deux
164 fois mais: // je suis recrutée locale / j'ai une maîtrise de Lettres
165 / mais je suis recrutée locale
166 ENQ d'accord
167 PF9 j'ai été à deux reprises en France mais: / une fois pour préparer-
168 ENQ donc il faut aller en France pour passer le CAPES / il n'y a pas de
169 solution ici-
170 PF9 oui / une fois pour préparer / une fois avec préparation / mais bon:
171 / j'étais toujours à la limite / c'est les concours:-
172 ENQ c'est extrêmement difficile:
173 PF9 c'est les concours: // et je le referai l'année prochaine parce que
174 financièrement c'est dur / le billet d'avion c'est cher / le salaire
175 tout ça:
176 ENQ d'accord / donc vous préparez le CAPES ici / et après vous partez en
177 France pour passer le concours
178 PF9 parce qu'on ne peut pas s'absenter ici:
179 ENQ euh: / ce que je voulais vous demander c'est: / quel matériel
180 pédagogique vous utilisez pour les cours?
181 PF9 alors ça dépend // l'informatique ça m'arrive / mais là on
182 travaillait plutôt sur le théâtre alors: / des fois je leur montre
183 des films aussi // on a travaillé au départ sur le film le Ramayana /
184 le dessin animé / pour qu'ils comprennent bien: / ça peut être
185 aussi:-
186 ENQ le Ramayana? / le dessin animé il est en français?
187 PF9 il est en tamoul // ou en anglais j'aurais pu le faire aussi / mais
188 là c'est un élève qui me l'a apporté donc il l'avait en tamoul // je
189 préférerais travailler avec ce que j'avais // sinon je vais travailler
190 avec l'informatique / on va peut-être: / je sais pas / s'il y a des
191 logiciels avec: / peut-être une dictée: / je sais pas encore
192 ENQ et vous avez un manuel / que vous utilisez régulièrement?
193 PF9 alors là pour cette sixième on n'a pas de manuel / parce que déjà le
194 manuel qu'on a pour les sixième: normales / c'est un manuel qui est
195 très vieux / c'est le Lettres Vives // je l'utilise plus // avec eux
196 / j'utilise des spécimens par contre / je photocopie // alors c'est
197 pour ça comme j'ai pas de livre / j'utilise des lectures / des livres
198 / et puis avec ça on travaille:
199 ENQ d'accord. // vous avez choisi de travailler sur un roman qui a été
200 écrit par un auteur indien:?
201 PF9 oui parce que: / pour que ça soit déjà facile pour les élèves au
202 niveau environnement / parce que ça parle de l'Inde: / voilà. // puis
203 après peut-être on va étudier autre chose / on va prendre un auteur
204 français // petit à petit / c'est progressif
205 ENQ comme ça ils connaissent les références culturelles:
206 PF9 oui / là un moment dans le Ramayana / ils parlent de Ramana / ils
207 disent AH RAMANA / RAMANA / ça leur rappelait: / pour eux les
208 références c'était acquis
209 ENQ est-ce que les élèves utiliseront le français après le lycée? /
210 d'après vous?
211 PF9 certainement / parce qu'ils veulent tous aller en France / continuer
212 leurs études // certainement parce que: / en général / même les
213 élèves en difficulté après ils ont un déclic / je sais pas / ça peut
214 être en quatrième en troisième / après ils se mettent à travailler //
215 une fois qu'ils dépassent la troisième / après ils comprennent qu'il
216 faut travailler / espérons qu'ils arrivent déjà jusqu'à la troisième:
217 // bon c'est vrai que ceux-là ils peinent / parce que l'année
218 dernière j'avais une classe très très très calme / là / ils font des
219 efforts / je le sens / il y a du travail.
220 ENQ comment se passe après leur intégration dans les classes: / les
221 classes de quatrième?
222 PF9 là ils sont en cinquième A / après ce sera en cinquième UN // là je
223 fais le programme de sixième

224 ENQ pour l'instant?
225 PF9 oui. / petit à petit j'aborde un petit peu des notions de cinquième
226 // en cinquième / là ils vont faire le programme de cinquième // et
227 après / en quatrième / là ils vont être séparés en petits groupes /
228 ils vont aller dans les différentes classes // ça va être dur mais
229 bon:
230 ENQ ils ont plus de difficultés que les autres?
231 PF9 oui / c'est sur.
232 ENQ et après / ils arrivent à rattraper le niveau:?
233 PF9 cette cinquième A / c'est une structure qui a été établie il y a cinq
234 six ans // alors il y a seulement un groupe qui vient de passer en
235 quatrième et qui est en train de:-
236 ENQ c'est tout nouveau alors ?
237 PF9 oui / et ils ont beaucoup de difficultés // mais ceux-là / je pense
238 qu'ils sont plus travailleurs / donc ils arriveraient / à mon avis
239 ENQ d'accord: / je vous remercie.
240 PF9 je vous en prie:

Entretien avec l'enseignante de français PF92

Nom de l'établissement : Lycée français de Pondichéry

Langue enseignée : français

Durée de l'entretien : 20 minutes

- 1 ENQ donc : / je vais vous poser surtout des questions sur les langues /
 2 en fait // je voudrais savoir d'abord quelle est votre langue
 3 maternelle:?
 4 PF92 ma langue maternelle est le tamoul.
 5 ENQ vous êtes originaire de Pondichéry?
 6 PF92 de Pondichéry // née / grandi / éduquée par des Tamouls / des parents
 7 tamoul
 8 ENQ où est-ce que vous appris le français alors?
 9 PF92 ici à Pondichéry / au pensionnat de jeunes filles
 10 ENQ d'accord:
 11 PF92 l'école c'est là. / et le lycée / au Lycée français / CE Lycée
 12 français
 13 ENQ et pourquoi vos parents vous ont envoyé au Lycée français?
 14 PF92 parce qu'ils étaient / ils SONT de nationalité française // c'est le
 15 choix fait par mes parents:-
 16 ENQ d'accord-
 17 PF92 politique / historique: // tout se mêle. // parce que c'est une
 18 ancienne colonie donc:
 19 ENQ mais ils voulaient que vous partiez: étudier en France par la suite?-
 20 PF92 euh: / c'est moi qui ai voulu // parce que: / j'aurai pu me marier /
 21 parce que ça c'est la: / comment dire: / les traditions culturelles /
 22 locales // à dix-huit ans / une jeune fille est mariée ici / donc moi
 23 j'ai préféré poursuivre mes études // mes parents étaient
 24 suffisamment large d'esprit pour: me laisser aller
 25 ENQ vous êtes restée combien de temps / en France?
 26 PF92 trois ans.
 27 ENQ vous avez suivi quelle formation pour enseigner ici?
 28 PF92 j'ai fait des études supérieures: // c'est un peu chaotique: // j'ai
 29 fait le DEUG d'Anglais / après je suis revenue: // j'ai préparé un
 30 diplôme indien / français / local / ce qui s'appelle le *M.A. French*
 31 // vous devez connaître le *M.A. French*:-
 32 ENQ oui tout à fait
 33 PF92 le *M.Phil* / *M.Phil* je n'ai pas soutenu / le mémoire:
 34 ENQ d'accord: // c'était à l'Université de Pondichéry?
 35 PF92 de Madurai. // parce que j'ai enseigné en même temps / j'ai enseigné
 36 le français dans un collège anglophone
 37 ENQ d'accord: / à Madurai:
 38 PF92 à Madurai. / vous avez déjà visité Madurai?
 39 ENQ non / je n'y suis pas allée.
 40 PF92 c'est un collège fondé par des missionnaires américains / qui
 41 s'appelle *Lady Doak College* // donc il y a l'internat dans ce
 42 collège: / c'est un collège de filles / avec internat // donc moi
 43 j'étais logée / je n'avais pas de problème de logement etc. / c'est
 44 un grand campus
 45 ENQ vous avez enseigné combien de temps là-bas?
 46 PF92 quatre ans // plus un an à l'université / c'est là où j'ai fait le
 47 *M.Phil*
 48 ENQ d'accord
 49 PF92 quand j'ai enseigné / je préparais en tant que candidate privée le
 50 *M.A. French* / puisque l'université réclamait un diplôme indien

- 51 <rires> / elle ne reconnaissait pas à l'époque les diplômes français
 52 // donc j'ai dit il n'y a pas de problème / plus j'ai de diplômes /
 53 plus j'ai d'atouts // donc parallèlement à mon enseignement j'ai
 54 préparé le *M.A. French* / après j'ai préparé le *M.Phil* // et: / j'ai
 55 démissionné / je suis revenue ici // pour une convenance familiale: /
 56 mes parents devenaient vieux / donc je trouvais: / peu cohérent mon
 57 comportement / je me suis dit / il y a un Lycée français / mes
 58 parents sont à Pondichéry / qu'est-ce que je fais à Madurai? / parce
 59 que je m'inquiétais à leur sujet / ils devenaient vieux // donc j'ai
 60 démissionné / je suis venue frapper à la petite porte ici
- 61 ENQ oui:-
- 62 PF92 donc j'ai été recrutée locale
- 63 ENQ d'accord.
- 64 PF92 donc je suis entrée par la petite porte <rires>
- 65 ENQ ça fait combien de temps que vous êtes ici maintenant?
- 66 PF92 depuis: quatre-vingt-un
- 67 ENQ quatre-vingt-un: / mon année de naissance.
- 68 PF92 <rires> / donc voyez / je suis votre grand-mère
- 69 ENQ <rires> / vous pourriez:
- 70 PF92 oui
- 71 ENQ alors: / donc dans les classes / quel matériel pédagogique vous
 72 utilisez?
- 73 PF92 quel?
- 74 ENQ le matériel pédagogique: / les manuels:
- 75 PF92 en sixième A // le parcours sixième cinquième se fait sur trois ans
 76 // c'est un projet de l'établissement / pour les élèves-
- 77 ENQ la classe d'adaptation
- 78 PF92 voilà. / la classe d'adaptation avec [prénom de sa collègue] / [sa
 79 collègue] a une classe / donc elle est sur sa deuxième année pour la
 80 classe: // moi j'ai pris la nouvelle classe / donc on est sur la
 81 première année-
- 82 ENQ pour la troisième année / il y a quelqu'un qui s'en occupe?
- 83 PF92 c'est toujours le même professeur / c'est le même professeur sur
 84 trois ans-
- 85 ENQ qui suit à chaque fois:
- 86 PF92 les mêmes professeurs / c'est la même équipe pédagogique qui suit la
 87 classe sur trois ans
- 88 ENQ dans toutes les matières?
- 89 PF92 c'est le même prof d'anglais / le même prof de maths / le même
 90 prof de SVT: / en cinquième A // la même équipe pédagogique. // on
 91 est solidaires / donc on suit l'évolution de l'élève / et on adapte
 92 // donc c'est la première année / donc on joue davantage sur l'oral /
 93 l'acquisition de vocabulaire:-
- 94 ENQ oui:
- 95 PF92 de connaissances: // donc il y a des mises à l'aise // de plus / il y
 96 a un cours commun français tamoul
- 97 ENQ d'accord / alors combien d'heures par semaine?
- 98 PF92 une heure / par semaine // et ils ont aussi leur cours de tamoul / à
 99 part // donc le cours commun de français tamoul: // comme on: / il ne
 100 faut pas négliger le fait qu'ils sont tamoulphones
- 101 ENQ ils ont TOUS le tamoul comme langue maternelle dans la classe?
- 102 PF92 oui. // sauf quelques uns qui sont d'une autre région / le
 103 pourcentage est très faible:
- 104 ENQ dans la classe / il y en a?
- 105 PF92 dans cette classe non. // j'ai une autre classe là / qui termine son
 106 parcours / il y a un élève télougou / de l'Andhra Pradesh
- 107 ENQ d'accord. / et comment se passe cette classe alors? / de français
 108 tamoul?
- 109 PF92 français tamoul // donc on est: / on construit une phrase: / on part
 110 sur les connaissances de l'élève // comme par exemple / pour la xxx /

111 là on a eu ce projet / Bharathiar: / c'est un poète: / là je
112 diversifie: <rires>
113 ENQ allez-y / allez-y.
114 PF92 le projet c'est que / à Pondichéry / on célèbre le centenaire de
115 l'arrivée d'un poète engagé / très populaire ici / à Pondichéry / et
116 dans le Tamil Nadu / qui s'appelle Bharathiar:
117 ENQ qui est: venu vivre à Pondichéry?
118 PF92 oui / c'est un Tamoul // c'est un réfugié politique parce que: /
119 Pondichéry étant une colonie française encore à l'époque / puisque
120 que ça fait cent ans / avec l'année dernière / deux mille huit / son
121 arrivée à Pondichéry / comme étant recherché par les Britanniques /
122 par le gouvernement britannique / c'est l'Histoire qui s'y mêle
123 maintenant:
124 ENQ tout à fait. // il est venu se réfugier ici:
125 PF92 à Pondichéry:
126 ENQ donc vous avez un projet qui est basé sur ses textes:
127 PF92 littérature et biodiversité / voilà comment on a nommé notre projet
128 // c'est sur les deux classes / sixième A et la cinquième une / où je
129 continue à enseigner // donc lié à ce problème de l'environnement /
130 pourquoi on a cliqué // d'abord c'est le professeur de tamoul qui a
131 dit / vous savez / on célèbre aujourd'hui le centenaire de l'arrivée
132 / et elle a commencé à raconter la vie de ce poète / or ce poète
133 était intéressé par les plantes médicinales
134 ENQ d'accord
135 PF92 et la médecine siddha / vous avez entendu parler de la médecine
136 siddha? / locale
137 ENQ non.
138 PF92 c'est une médecine naturelle / ayurvédique-
139 ENQ est-ce qu'il y a un lien avec ayurvédique?-
140 PF92 ayurvédique / siddha / voilà tout ça c'est indien: // donc c'est une
141 médecine naturelle à usage quotidien
142 ENQ siddha / vous l'écrivez:?
143 PF92 C I D D H A / non pardon / S I D D H A.
144 ENQ d'accord
145 PF92 c'est basé sur la nature / c'est la naturothérapie si vous voulez: /
146 donc: nutritif / et en même temps / médicinal
147 ENQ d'accord:
148 PF92 donc la nutrition est bien étudiée / chaque plante sert à ceci //
149 donc le menu proposé est équilibré / et bio / comme on dit
150 maintenant: // c'est l'obsession de tout le monde / bio bio // en
151 Inde c'est depuis: je ne sais pas combien d'années // donc là / on
152 va à la redécouverte si vous voulez / on l'avait perdu / donc on
153 redécouvre / donc ça nous a servi à partir sur l'environnement / donc
154 à sensibiliser les élèves sur l'environnement: / l'utilité des
155 plantes: / et la connaissance des plantes / puisque: / surtout les
156 citoyens perdent-
157 ENQ le lien avec:-
158 PF92 ce rapport tellement enrichissant: / et reposant avec les plantes /
159 les arbres: // donc voilà / on fait ça.
160 ENQ et c'est le sujet qui vous sert de base pour les cours communs:-
161 PF92 donc ils ont vu le film / sur la vie de Bharathiar // donc la
162 première étape c'était / on a visionné le film de ce poète engagé //
163 et à partir de là on a construit les cours / en construisant des
164 phrases sur ce qu'ils SAVENT / ce qu'ils ont VU
165 ENQ d'accord
166 PF92 sinon / c'est stérile un cours
167 ENQ oui il faut qu'il y ait un sujet-
168 PF92 voilà / il faut un support / pour les stimuler / motiver // et à
169 partir de là / par exemple / nous on a vu les: / conjonctions de
170 coordination // ce sont des petits mots / vous savez / d'articulation
171 / qui sont un vrai problème pour les élèves tamoulophones

- 172 ENQ oui?
- 173 PF92 les problèmes / c'est les prépositions:-
- 174 ENQ est-ce qu'il y a un équivalent en tamoul?
- 175 PF92 oui mais la structure de la phrase est tellement différente: / parce
- 176 que / par exemple / dans la phrase tamoule / le verbe est en fin de
- 177 phrase
- 178 ENQ d'accord
- 179 PF92 tandis que dans la syntaxe française / le verbe est en début de
- 180 phrase / immédiatement après le sujet / n'est-ce pas? // c'est
- 181 intéressant parce que là / il faut qu'ils renversent / qu'ils
- 182 inversent chaque fois / qu'ils remettent : // donc il y a cet
- 183 exercice de répétition // ils écrivent la phrase soit en tamoul /
- 184 sinon on démarre soit en français / et on fait la traduction
- 185 littérale / pour le vocabulaire
- 186 ENQ d'accord
- 187 PF92 quand on fait la traduction littérale / on tombe sur les règles de
- 188 grammaire / qu'on exploite immédiatement. // exemple / place du sujet
- 189 et du verbe // exemple / y a-t-il un déterminant en tamoul? //
- 190 l'usage des déterminants en français // exemple / la forme négative
- 191 ENQ donc vous abordez les notions de grammaire / dans les deux langues /
- 192 l'une puis l'autre
- 193 PF92 oui / on compare / mais: l'objectif c'est l'acquisition du français
- 194 // la maîtrise de la phrase / de la syntaxe française / ça va dans
- 195 cette direction // le tremplin c'est la phrase tamoul / et les
- 196 connaissances locales // par exemple Bharathiar etc.:
- 197 ENQ d'accord. // tout ça pour qu'ils maîtrisent davantage le français: /
- 198 ok // est-ce qu'il y a une comparaison qui est faite à un moment avec
- 199 la langue anglaise?
- 200 PF92 fréquemment / toujours / toujours sur toutes les langues
- 201 ENQ et ça a lieu dans les cours de français / ou dans les cours de
- 202 français tamoul?
- 203 PF92 euh: / parfois en cours de français tamoul: // et souvent MOI / dans
- 204 MES cours / comme je suis tamoulophone / donc je suis trilingue / par
- 205 la grâce de dieu: <rires>-
- 206 ENQ tamoul / anglais / français:
- 207 PF92 voilà. // je joue toujours sur les trois langues parce que les
- 208 Indiens sont très anglophones ici
- 209 ENQ tous les élèves parlent anglais? / dans la classe?
- 210 PF92 oui parce que / ici à l'école / ça c'est un projet: / il y a de
- 211 l'anglais // ils sont fort en anglais / nos élèves indiens //
- 212 pourquoi ne pas utiliser tous les atouts pour leur faire acquérir le
- 213 plus de connaissances possible?
- 214 ENQ donc ça leur permet: / à la fois de comparer le vocabulaire / et la
- 215 grammaire?
- 216 PF92 la syntaxe / oui. // comment on dit tout ça en anglais ? / là on dit
- 217 / HA BON / HA C'EST CA. // et chaque fois lorsqu'ils disent / ce
- 218 n'est que ça. / ça banalise le français
- 219 ENQ ça le rend plus accessible?
- 220 PF92 voilà. // parce que pour beaucoup d'élèves / le français / c'est: la
- 221 langue du devoir / de l'examen / c'est la langue du travail à la
- 222 maison // alors moi / autant que possible / j'essaie de rendre
- 223 AGREABLE / et que ça devienne une langue aussi banale que le tamoul
- 224 ou l'anglais
- 225 ENQ pour qu'ils aient un autre rapport à la langue:
- 226 PF92 voilà.
- 227 ENQ est-ce que certains d'entre eux parlent français dans leur famille?
- 228 PF92 oui / certains parents ont fait leurs études ici // j'ai / comme je
- 229 l'ai dit tout à l'heure / je pourrais être grand-mère <rire discret>
- 230 // j'ai des élèves qui ont: / des élèves j'ai eu leurs enfants dans
- 231 ma classe
- 232 ENQ vraiment?

233 PF92 donc / c'est intéressant:
234 ENQ vous voyez les différentes générations:
235 PF92 deux / ou trois générations // donc lorsqu'ils arrivent / ils disent
236 Mme [nom de l'interviewée] on vous connaît / on vous laisse notre
237 enfant
238 ENQ et alors ces parents que vous avez eu / est-ce qu'ils utilisent
239 toujours le français aujourd'hui? / dans leur situation
240 professionnelle: / dans:
241 PF92 familiale. / ils sont bilingues je pense: / bilingues ou trilingues à
242 la maison
243 ENQ et c'est des gens / en sortant du Lycée français / ils ont suivi des
244 études françaises ou des études indiennes?
245 PF92 françaises: / ou bien / oui / des études françaises / puisque
246 beaucoup sont de nationalité française
247 ENQ donc ils sont partis:-
248 PF92 en France: / ou bien ils se sont mariés avec des hommes de
249 nationalité française
250 ENQ d'accord // mais pourquoi vous pensez qu'ils ont préféré venir
251 étudier au Lycée français / plutôt que dans une école indienne?
252 PF92 c'est la même raison à peu près que moi:-
253 ENQ pour perpétuer la langue?
254 PF92 euh: / c'est le choix fait par les parents / c'est toujours la
255 nationalité française qui influence le choix des parents / je pense:
256 // l'avenir est meilleur en France.
257 ENQ ça leur ouvre des opportunités:
258 PF92 voilà
259 ENQ d'accord: // bien / et ces classes d'adaptation alors / elles
260 fonctionnent bien? / ça se passe bien? / leur assimilation quand ils
261 arrivent en quatrième?
262 PF92 oui. / les élèves / sachant qu'ils sont à peu près du même niveau /
263 ils n'ont plus peur // ils se révèlent avec leurs capacités latentes
264 // ça se déploie:
265 ENQ il y a plus de confiance:
266 PF92 voilà / il y a plus de confiance // vous avez vu comment ils étaient
267 ce matin: // les jeunes sont toujours très spontanés de toute façon
268 [sonnerie de téléphone]
269 ENQ oui la classe était très vivante / j'ai beaucoup aimé:
270 PF92 oui / c'est très très intéressant. // et surtout / nous avons fait un
271 stage sur les activités théâtrales / pour les objectifs pédagogiques
272 ENQ il a eu lieu où ce stage?
273 PF92 ici / à Pondichéry / animé par un professeur d'espagnol / [nom de
274 l'enseignant] // donc nous avons immédiatement appliqué:
275 ENQ j'ai vu dans les deux classes en tous cas que / les activités
276 théâtrales avaient vraiment: / elles étaient mise en œuvre / et très
277 efficaces-
278 PF92 de toute façon / nous utilisons depuis: // mais à chaque stage on
279 apprend davantage / donc c'est à nous:
280 ENQ ok / merci.

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Les différentes étapes de la démarche empirico-inductive dans le cadre de la cotutelle de thèse	30
Figure 2 : Présentation des établissements dans lesquels ont été réalisées les observations et les enquêtes	44
Figure 3 : Présentation des entretiens réalisés	64
Figure 4 : Structure du corpus	78
Figure 5 : Technique de triangulation des données	80
Figure 6 : Schéma récapitulatif du protocole de recherche	84
Figure 7 : Le relief indien	92
Figure 8 : L'organisation des pouvoirs à l'échelle nationale et locale	102
Figure 9 : Répartition des appartenances religieuses en Inde en 2001	106
Figure 10 : Evolution des taux d'alphabétisation chez la population âgée de plus de 5 ans	110
Figure 11 : Taux d'alphabétisation par Etat en 2001	111
Figure 12 : Les étiquettes de la variation géographique appliquées à l'exemple français et francophone	136
Figure 13 : Langues de groupes de plus de 55 000 locuteurs dans l'Union Indienne	181
Figure 14 : Principales langues de groupes moins de 55 000 locuteurs dans l'Union Indienne	182
Figure 15 : Répartition des langues dans la population indienne	183
Figure 16 : Localisation des zones d'influence des principales langues d'Asie du Sud	186
Figure 17 : Situation géographique du Tamil Nadu et du Territoire de Poudouchéry	189
Figure 18 : Répartition des langues dans la population du Tamil Nadu	189
Figure 19 : Répartition des langues dans la population du Territoire de Poudouchéry	191
Figure 20 : Variétés de castes et variétés géographiques du tamoul	193
Figure 21 : Distribution fonctionnelle des variétés de tamoul littéraire et orale	195
Figure 22 : Composition des répertoires plurilingues selon la langue première des individus dans le Territoire de Poudouchéry	203
Figure 23 : Langues officielles de l'Union indienne	222
Figure 24 : Langues officielles des Etats régionaux	223
Figure 25 : Langues officielles des Territoires	224
Figure 26 : Synthèse des langues enseignées dans les établissements	254
Figure 27 : Les langues dans le curriculum à SBOA	256
Figure 28 : Les langues dans le curriculum à Anna Adarsh	257
Figure 29 : Nombre d'enseignants pour chaque langue dans les établissements <i>CBSE</i>	262
Figure 30 : Nombre d'enseignants pour chaque langue dans les établissements <i>SBSE</i>	264
Figure 31 : Les langues dans le curriculum au Lycée français de Pondichéry	267
Figure 32 : Effectifs des classes observées et leur répartition genrée	274
Figure 33 : Langues utilisées par l'enseignant et les apprenants durant les cours d'anglais	299
Figure 34 : Langues utilisées par l'enseignant et les apprenants durant les cours de tamoul	303
Figure 35 : Langues utilisées par l'enseignant et les apprenants durant les cours d'hindi	306
Figure 36 : Langues utilisées par l'enseignant et les apprenants durant les cours de français	309
Figure 37 : Diplômes obtenus par les enseignants interrogés dans les établissements scolaires de Chennai	325

INDEX DES AUTEURS ET NOTIONS

A

Abbi · 226, 377
Abdelmalek · 32, 377
Alessio · 129, 377
Alliance française · 6, 43, 44, 55, 64, 248, 252, 271, 272, 273, 274, 278, 279, 285, 288, 293, 296, 323, 325, 326, 329, 362, 364, 377, 412, 450, 460, 467, 473
Amar · 285, 354, 362, 377
anglais · 3, 6, 8, 12, 28, 40, 41, 47, 56, 64, 65, 66, 68, 86, 97, 98, 99, 108, 113, 130, 134, 135, 136, 138, 141, 163, 164, 165, 177, 180, 181, 182, 184, 187, 190, 191, 192, 195, 196, 197, 198, 199, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 211, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 230, 231, 232, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 274, 275, 278, 280, 281, 282, 283, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 317, 320, 322, 323, 324, 325, 327, 330, 331, 332, 334, 335, 336, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 355, 357, 361, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 380, 383, 391, 393, 403, 406, 407, 408, 416, 423, 428, 429, 430, 438, 439, 441, 447, 450, 452, 454, 460, 461, 462, 463, 465, 468, 469, 478, 479, 482, 484, 487, 495, 497, 498
Annamalai · 3, 138, 173, 174, 175, 183, 213, 220, 227, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 245, 261, 377, 428, 433, 444, 465
apprenant · 19, 49, 119, 259, 272, 280, 289, 296, 300, 308, 312, 315, 318, 328, 346, 498
apprentissage · 1, 5, 7, 16, 17, 36, 41, 56, 60, 65, 68, 71, 118, 132, 162, 168, 200, 211, 242, 243, 244, 249, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 262, 263, 265, 267, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 282, 283, 285, 286, 288, 289, 293, 299, 301, 302, 303, 310, 314, 315, 317, 319, 322, 325, 326, 328, 329, 332, 333, 335, 336, 337, 338, 340, 344, 345, 346, 347, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 364, 365, 369, 371, 372, 373, 378, 381, 386, 404, 497, 498
Arborio · 50, 55, 57, 87, 377
Atlas · 32, 377
attitude · 54, 56, 69, 70, 71, 98, 169, 172, 287, 290, 291, 371

B

Bahri · 204, 377
Baldauf · 211, 384
Barbéris · 69, 377

Bardin · 82, 83, 377, 378
Bardot · 121, 122, 391
Barnes · 157, 378
Baude · 129, 377
Beacco · 228, 229, 378
Bhatia · 218, 384
bilinguisme · 138, 139, 143, 144, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 200, 269, 298, 324, 378, 383, 384, 385
Billiez · 13, 60, 87, 143, 147, 154, 156, 164, 169, 170, 171, 172, 229, 378, 380, 381, 391
Bizeul · 21, 25, 378
Blanc · 160, 163, 164, 172, 199, 206, 351, 383
Blanchet · 29, 30, 32, 36, 39, 51, 61, 62, 79, 129, 130, 131, 132, 133, 143, 145, 196, 353, 378, 379, 381, 386, 389
Bloomfield · 152, 154, 379
Boivin · 94, 95, 96, 97, 99, 116, 122, 379
Bothorel-Witz · 167, 168, 169, 170, 379
Bourdieu · 15, 134, 135, 379
Boyer · 130, 131, 147, 148, 379, 386
Bres · 60, 62, 379
Bright · 149, 174, 192, 379, 380
Buisson · 233, 380
Bulcholtz · 72, 380
Butalia · 100, 380
Byram · 228, 229, 378

C

Cadène · 101, 104, 380
Calvet · 25, 36, 88, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 138, 139, 143, 145, 146, 147, 164, 173, 176, 187, 188, 210, 212, 219, 220, 226, 248, 377, 379, 380, 381, 382, 384, 386
Cambra Giné · 271, 272, 380
Canale · 154, 380
Candelier · 166, 390
Causa · 272, 380
Chakravarty · 103, 380
Chambon · 45, 196, 197, 354, 355, 357, 358, 364, 381
Chardenet · 61, 378, 379, 381, 389
Chaudenson · 6, 210, 215, 381
Chennai · 6, 8, 13, 17, 18, 21, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 54, 58, 93, 172, 188, 192, 227, 235, 248, 249, 252, 255, 261, 263, 271, 272, 273, 274, 276, 277, 278, 279, 281, 290, 293, 299, 301, 310, 313, 314, 319, 322, 324, 325, 326, 338, 339, 341, 344, 346, 347, 353, 354, 357, 360, 361, 362, 369, 370, 372, 373, 385, 386, 417, 421, 427, 428, 431, 442, 443, 446, 448, 450, 463, 467, 487, 495
Choudhry · 215, 216, 226, 237, 239, 381, 391

classe · 5, 7, 8, 17, 19, 26, 42, 47, 49, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 60, 63, 64, 66, 67, 69, 71, 78, 79, 81, 83, 85, 86, 104, 109, 111, 165, 169, 184, 195, 206, 207, 230, 235, 238, 241, 242, 245, 246, 247, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 264, 265, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 296, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 307, 308, 310, 311, 312, 313, 315, 316, 319, 323, 329, 334, 339, 341, 342, 344, 347, 350, 351, 352, 353, 357, 358, 362, 363, 373, 380, 402, 408, 412, 418, 436, 438, 439, 444, 447, 451, 452, 461, 462, 468, 469, 470, 476, 477, 479, 482, 484, 485, 498

Cogard · 45, 362, 386

compétence plurilingue · 160, 161, 162, 163, 164, 306, 317, 368, 497

complexité · 17, 20, 21, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 74, 77, 79, 80, 128, 130, 131, 145, 169, 184, 199, 208, 217, 308, 374, 377, 378, 379, 380, 386, 495

contact de langues · 138, 139

contacts de langues · 146, 147, 149, 173, 380, 389

contexte · 1, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 14, 17, 18, 19, 21, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 36, 39, 40, 43, 44, 45, 48, 51, 53, 59, 60, 64, 65, 67, 68, 69, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 99, 114, 119, 120, 123, 127, 131, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 143, 144, 146, 149, 152, 153, 154, 157, 158, 159, 160, 172, 200, 201, 202, 204, 205, 210, 213, 217, 238, 244, 268, 270, 271, 276, 289, 290, 291, 298, 304, 306, 315, 317, 319, 321, 333, 352, 353, 354, 359, 364, 372, 373, 386, 402, 496

Cooper · 210, 211, 228, 381

corpus · 46, 48, 59, 66, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 81, 198, 211, 219, 222, 331, 389, 487, 496

Coste · 161, 162, 172, 317, 381

Courtillon · 381

Cummins · 152, 155, 381

Cuq · 133, 162, 381

curricula · 5, 8, 26, 45, 47, 198, 228, 237, 245, 249, 252, 253, 254, 255, 256, 258, 261, 270, 319, 362, 370, 497, 498

D

Dabène · 18, 143, 151, 162, 172, 179, 289, 310, 350, 372, 373, 381

De Pietro · 148, 163, 386

De Robillard · 130, 170, 173, 378, 379, 381, 386

Deprez · 210, 382

Desmet · 24, 69, 77, 388

Despret · 29, 382

didactique · 3, 5, 6, 13, 22, 27, 30, 36, 45, 53, 58, 59, 60, 61, 68, 73, 74, 79, 90, 143, 161, 166, 168, 260, 269, 271, 272, 282, 285, 288, 289, 294, 324, 352, 362, 374, 378, 379, 381, 386, 388, 389, 390

Didactique des Langues · 390

diglossie · 138, 143, 144, 145, 146, 149, 150, 153, 165, 174, 175, 188, 387, 497

Doise · 168, 382

Dolz · 23, 382

Donahue · 22, 382

Dumont · 25, 377, 379, 380, 382, 384, 386

Durand-Dastes · 93, 382

Duverger · 151, 382

E

éducation · 1, 3, 4, 5, 8, 28, 40, 42, 46, 88, 104, 105, 110, 111, 112, 123, 144, 161, 175, 187, 192, 195, 199, 200, 202, 209, 212, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 245, 246, 248, 253, 257, 264, 269, 297, 314, 317, 321, 325, 328, 342, 353, 354, 355, 365, 369, 370, 373, 374, 378, 382, 384, 388, 496, 497

élève · 53, 93, 111, 234, 238, 241, 242, 257, 260, 270, 273, 276, 277, 278, 280, 283, 292, 293, 294, 296, 300, 302, 310, 311, 315, 316, 332, 334, 346, 347, 353, 364, 373, 402, 447, 476, 477, 478, 479, 482

Emeneau · 175, 382

enseignant · 1, 4, 7, 16, 19, 20, 26, 49, 53, 56, 65, 68, 70, 78, 150, 174, 233, 249, 252, 253, 262, 265, 271, 272, 273, 275, 278, 279, 281, 282, 283, 287, 288, 289, 294, 296, 297, 301, 302, 303, 306, 309, 310, 311, 312, 319, 322, 323, 326, 327, 328, 329, 331, 332, 341, 346, 357, 358, 362, 389, 402, 406, 407, 460, 465, 467, 485, 487, 498

enseignement · 1, 3, 5, 6, 7, 8, 12, 16, 17, 18, 19, 22, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 50, 54, 55, 56, 58, 60, 68, 70, 71, 82, 83, 85, 102, 119, 122, 132, 150, 174, 195, 197, 198, 209, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 244, 247, 248, 249, 252, 253, 254, 255, 262, 266, 268, 269, 270, 271, 272, 275, 276, 277, 279, 280, 281, 283, 284, 287, 288, 289, 293, 296, 297, 298, 299, 303, 305, 312, 315, 316, 317, 319, 320, 321, 322, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 332, 336, 353, 354, 355, 359, 360, 361, 362, 364, 365, 367, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 378, 380, 381, 382, 385, 386, 388, 389, 402, 404, 436, 446, 482, 498

ethnographie · 15, 27, 60

évaluation · 68, 242, 279, 356, 357, 361, 362, 372

Evans · 231, 232, 382

F

Ferenczi · 381

Ferguson · 143, 144, 145, 174, 206, 211, 213, 214, 227, 228, 229, 231, 232, 238, 239, 297, 379, 382

Fishman · 144, 145, 150, 153, 210, 382

Fournier · 50, 55, 57, 87, 377

français · 1, 5, 6, 7, 8, 11, 13, 16, 17, 18, 19, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 51, 55, 56, 58, 64, 65, 66, 68, 85, 86, 94, 96, 100, 101, 108, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 128, 130, 134, 135, 136, 137, 142, 143, 147, 162, 177, 190, 196, 197, 198, 215, 224, 225, 230, 235, 236, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 292, 293, 294, 295, 296, 299, 301, 309, 310, 311, 314, 315, 316, 317, 319, 320, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 335, 341, 346, 347, 348, 349, 350, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 368, 370, 371, 372, 373, 374, 378, 381, 382, 385, 388, 389, 390, 391, 393, 403, 406, 407, 412, 415, 424, 425, 426, 429, 436, 437, 438, 439, 440, 446, 447, 450, 451, 452, 453, 460, 461, 462, 465, 467, 468, 469, 470, 473, 474, 476, 477, 478, 479, 481, 482, 484, 485, 487, 495, 497, 498

français langue étrangère · 41, 362

G

Galligani · 60, 391
 Germain · 276, 382
 Glaser · 28, 383
 Gotman · 61, 62, 378
 grammaire · 54, 58, 154, 158, 194, 260, 275, 276, 279,
 280, 281, 282, 283, 286, 287, 308, 316, 317, 329, 334,
 335, 336, 359, 388, 402, 404, 437, 438, 446, 447, 452,
 462, 469, 476, 478, 484, 498
 Grawitz · 25, 46, 383
 Groff · 222, 225, 240, 353, 383
 Groulx · 80, 383
 Guimelli · 167, 383
 gujarati · 182, 191, 199, 203, 204, 222, 223, 224, 242,
 245, 307, 336
 Gumperz · 67, 149, 162, 174, 184, 379, 382, 383

H

Hamers · 139, 155, 158, 159, 160, 163, 164, 172, 199,
 206, 351, 383
 Haque · 218, 220, 292, 383
 Haugen · 210, 383
 Heller · 163, 383
 Hélot · 151, 156, 162, 384
 hétérogénéité · 18, 32, 77, 81, 85, 112, 130, 132, 156,
 187, 198, 199, 204, 208, 212, 270, 363, 367, 368, 369,
 370, 379
 hindi · 3, 6, 8, 19, 39, 40, 41, 53, 56, 64, 66, 86, 176, 182,
 183, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 199, 202, 203, 205,
 206, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224,
 225, 226, 237, 241, 242, 243, 244, 246, 247, 249, 254,
 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266,
 274, 275, 278, 281, 282, 283, 290, 291, 292, 294, 295,
 298, 301, 305, 306, 307, 308, 311, 320, 321, 322, 325,
 326, 331, 332, 335, 336, 337, 338, 343, 350, 357, 358,
 364, 367, 368, 369, 370, 372, 406, 407, 410, 422, 431,
 438, 439, 448, 452, 458, 461, 469, 471, 487, 495, 498
 Hock · 185, 384

I

identité · 22, 23, 70, 98, 99, 103, 113, 118, 132, 151, 164,
 165, 166, 171, 172, 179, 192, 200, 206, 218, 220, 265,
 295, 319, 338, 365, 372, 378, 382, 384, 388
 Inde · 1, 3, 4, 5, 6, 8, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21,
 23, 30, 31, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 45, 49, 50, 52,
 55, 65, 69, 71, 78, 79, 81, 83, 86, 87, 90, 91, 92, 93,
 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105,
 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116,
 117, 118, 119, 120, 121, 122, 138, 149, 157, 162, 173,
 174, 175, 176, 177, 179, 180, 185, 187, 188, 190, 192,
 196, 197, 198, 199, 201, 202, 204, 205, 207, 209, 214,
 215, 216, 217, 218, 219, 222, 226, 230, 231, 232, 233,
 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 245, 248, 252, 258,
 260, 261, 263, 266, 268, 270, 285, 286, 289, 292, 293,
 307, 320, 321, 322, 328, 335, 336, 337, 338, 341, 352,
 354, 362, 365, 367, 368, 372, 374, 377, 379, 380, 381,
 382, 386, 388, 389, 390, 391, 393, 394, 436, 450, 467,
 468, 479, 483, 487, 496, 497, 498
 Ishtiaq · 200, 384

J

Jakobson · 127, 384
 Jeannot · 11, 172, 292, 384
 Jodelet · 166, 167, 384
 Juillard · 51, 381, 382, 384

K

Kachru · 165, 166, 175, 176, 201, 202, 204, 205, 206,
 207, 218, 384
 kannada · 176, 182, 184, 191, 203, 222, 223, 242, 244,
 245, 322, 367, 452, 461, 469
 Kaplan · 211, 384
 Khubchandani · 162, 163, 185, 208, 212, 298, 384, 385
 Kichenamourty · 41, 241, 247, 284, 285, 286, 289, 364,
 391
 Knecht · 135, 136, 137, 385
 Kohn · 58, 59, 385
 Kramsch · 143, 161, 390
 Kremnitz · 145, 385
 Krishnan · 13, 198, 235, 275, 276, 354, 365, 385

L

Labov · 128, 130, 385
 LaDousa · 240, 385
 Lahaye · 24, 69, 77, 388
 Lambert · 159, 160, 385
 Landy · 94, 108, 109, 385
 langage · 23, 83, 87, 126, 127, 128, 168, 171, 209, 297,
 388
 langue de scolarisation · 4, 6, 43, 64, 157, 160, 228, 229,
 236, 237, 238, 239, 240, 242, 245, 246, 247, 248, 254,
 255, 262, 264, 265, 267, 269, 270, 280, 282, 290, 291,
 292, 293, 294, 302, 303, 305, 308, 309, 313, 314, 316,
 317, 322, 336, 340, 342, 345, 347, 351, 352, 353,
 355, 369, 370, 372, 374, 381
 langue familiale · 40, 54, 241, 243, 301, 305, 314, 316,
 317, 336, 352, 353, 370, 476
 langue minoritaire · 243
 langue nationale · 134, 218, 337, 338
 langue officielle · 36, 40, 135, 215, 218, 219, 224, 225,
 241, 242, 243, 320, 332, 368, 372
 langue régionale · 185, 199, 202, 217, 240, 241, 243,
 244, 247, 255, 265, 332, 370, 372
 langues minoritaires · 216, 225, 226, 240, 243, 355
 Leclerc · 184, 189, 192, 194, 197, 198, 203, 207, 223,
 224, 245, 261, 385
 Lévy · 143, 161, 390
 Lüdi · 153, 155, 385
 Lycée français · 16, 43, 197, 248, 249, 252, 266, 267,
 268, 270, 273, 288, 293, 296, 314, 317, 323, 360, 373,
 481, 482

M

Mackey · 139, 152, 161, 163, 236, 385
 Madanagobalane · 41, 241, 247, 284, 285, 286, 289, 364,
 391

malayalam · 41, 182, 190, 191, 196, 203, 222, 223, 224, 225, 242, 244, 245, 246, 247, 254, 260, 264, 265, 290, 295, 306, 307, 341, 367, 368, 370, 438, 447, 452, 461, 469
 Mallikarjun · 237, 244, 268, 385
 Manzano · 145, 386
 marathi · 182, 184, 191, 199, 203, 222, 223, 224, 307
 Marius-Gnanou · 95, 98, 102, 103, 106, 109, 110, 111, 112, 233, 234, 386, 389
 Martinez · 126, 143, 179, 276, 282, 288, 353, 379, 386
 Matthey · 148, 163, 386
 Maurer · 65, 73, 386
 Maury · 16, 45, 266, 362, 386
 Menon · 109, 110, 115, 117, 118, 119, 207, 386
 méthode · 24, 25, 26, 28, 30, 32, 33, 34, 36, 46, 48, 49, 50, 55, 59, 60, 61, 76, 80, 166, 275, 276, 278, 284, 300, 357, 363, 374, 377, 379, 381, 386, 425, 438, 439, 495
 méthodologie · 15, 22, 25, 27, 29, 57, 79, 82, 88, 273, 275, 276, 278, 279, 281, 282, 283, 285, 286, 287, 288, 300, 361, 371, 378, 381, 387, 388, 389, 498
 Millet · 169, 378
 Mirakamal · 197, 235, 364, 386
 Moirand · 154, 386
 Molinier · 169, 386
 Mondada · 74, 386
 Montaut · 114, 185, 187, 188, 193, 202, 208, 218, 386
 Moore · 143, 161, 162, 166, 169, 171, 378, 381, 386
 Moreau · 135, 136, 137, 139, 155, 158, 159, 161, 236, 385, 386
 Morin · 31, 32, 33, 34, 35, 36, 58, 79, 85, 130, 170, 377, 386, 387, 495
 Moscovici · 166, 167, 378, 387
 Mucchielli · 26, 387
 Mühlhäusler · 141, 142, 387

N

Nandy · 114, 387
 Nigam · 109, 110, 115, 117, 118, 119, 207, 386
 Noorani · 117, 387
 Norimatsu · 86, 387
 North · 261, 263, 320, 321, 383, 387, 410, 422, 425, 432, 434, 435, 449, 457, 463, 472

O

Olivier de Sardan · 15, 25, 46, 47, 51, 62, 63, 69, 71, 72, 77, 81, 387
 Ottavi · 145, 387
 ourdou · 182, 184, 186, 187, 190, 191, 199, 202, 203, 204, 217, 218, 222, 223, 224, 244, 245, 290, 298, 322, 336, 367

P

Paillé · 26, 27, 387
 Pandharipande · 185, 384
 Pandit · 173, 174, 175, 194, 199, 387, 448
 panjabi · 182, 203, 222, 223, 224
 Pattanayak · 179, 214, 297, 387, 390
 Pepin · 171, 172, 388

Phillipson · 231, 388
 Pillai · 175, 192, 388
 planification linguistique · 175, 209, 210, 212, 222, 225, 226, 228, 229, 236
 pluriglossie · 188
 plurilinguisme · 1, 4, 7, 8, 21, 31, 45, 49, 68, 70, 81, 85, 87, 88, 90, 125, 138, 139, 140, 142, 143, 146, 147, 148, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 169, 173, 176, 179, 183, 185, 187, 188, 190, 198, 199, 200, 201, 202, 207, 208, 209, 213, 216, 220, 227, 236, 238, 239, 251, 252, 267, 270, 298, 299, 319, 331, 341, 342, 344, 352, 353, 367, 368, 369, 372, 373, 377, 379, 384, 387, 389, 390, 391, 497, 498
 plurilinguisme individuel · 4, 143, 150, 151, 153, 154, 163, 173, 179, 199, 200, 201, 202, 299, 368, 372, 497
 plurilinguisme social · 1, 4, 8, 138, 143, 146, 147, 150, 153, 162, 163, 173, 176, 183, 185, 187, 188, 190, 198, 199, 208, 209, 213, 216, 220, 236, 252, 341, 353, 367, 368, 497
 politique linguistique · 21, 26, 45, 46, 50, 82, 150, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 217, 219, 228, 231, 232, 236, 241, 242, 243, 244, 246, 252, 255, 291, 369
 politique linguistique éducative · 45, 228, 236, 241, 242, 243, 244, 252, 255, 369
 politiques linguistiques · 1, 3, 4, 5, 7, 8, 18, 21, 40, 46, 48, 79, 87, 90, 149, 197, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 224, 226, 227, 229, 232, 236, 238, 246, 247, 248, 332, 353, 354, 368, 369, 370, 372, 373, 377, 378, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 497
 politiques linguistiques éducatives · 4, 7, 18, 40, 46, 79, 227, 229, 238, 246, 247, 353, 354, 369, 370, 372, 373, 378, 497
 Porcher · 197, 354, 388
 Poudouchéry · 6, 8, 13, 16, 18, 41, 43, 44, 121, 122, 172, 177, 188, 189, 190, 191, 192, 196, 203, 207, 208, 209, 224, 225, 227, 236, 244, 246, 247, 248, 252, 266, 271, 273, 277, 283, 293, 319, 323, 332, 333, 336, 360, 365, 367, 368, 369, 373, 487, 495, 497
 Pourtois · 24, 69, 77, 388
 pratiques sociolinguistiques · 331, 372, 373
 Prost · 119, 388
 Prudent · 145, 388
 Puren · 36, 276, 279, 300, 388

Q

Quivy · 61, 388

R

Ramamoorthy · 215, 225, 246, 247, 248, 277, 283, 333, 336, 337, 349, 360, 388
 Ramanujan · 174, 192, 193, 380, 388
 Ravinder · 116, 388
 répertoire · 49, 67, 70, 140, 154, 158, 160, 161, 162, 163, 172, 183, 193, 196, 199, 201, 202, 203, 207, 277, 289, 294, 302, 317, 341, 343, 347, 368, 372, 373
 représentation · 119, 132, 133, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 179, 329, 330, 333, 336, 337, 339, 356, 358, 372
 Reuter · 22, 382, 388
 Ricœur · 127, 128, 388
 Rispaïl · 18, 20, 21, 73, 381, 389
 Romaine · 213, 389

S

Saglio-Yatzimirsky · 104, 110, 111, 112, 234, 380, 389
 sanskrit · 41, 94, 165, 175, 176, 182, 185, 187, 204, 218,
 222, 224, 237, 244, 245, 246, 247, 254, 255, 257, 258,
 262, 263, 264, 265, 335, 350, 370, 452
 Santiago · 24, 389
 Saussure · 127, 128, 130, 134, 138, 379, 389
 Shanmugam · 192, 194, 389
 Shanmugam Pillai · 194, 389
 Sharma · 157, 225, 237, 240, 242, 389, 390
 sociolinguistique · 3, 4, 5, 6, 7, 12, 18, 19, 21, 25, 27, 29,
 30, 35, 36, 40, 41, 43, 45, 46, 48, 51, 59, 60, 64, 67,
 73, 79, 86, 87, 90, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 133,
 135, 138, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 153, 154,
 159, 166, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177,
 183, 184, 185, 192, 197, 201, 210, 212, 214, 228, 264,
 266, 268, 270, 289, 315, 324, 332, 341, 344, 360, 368,
 373, 374, 377, 379, 380, 381, 383, 384, 386
 Sridhar · 153, 154, 165, 166, 175, 176, 201, 202, 204,
 205, 207, 384, 389
 Srivastava · 200, 201, 390
 Strauss · 28, 383
 Swain · 152, 154, 155, 380, 381
 système éducatif · 3, 5, 6, 16, 17, 41, 42, 44, 46, 113,
 118, 197, 209, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 235, 236,
 237, 238, 240, 241, 247, 249, 266, 267, 269, 270, 284,
 289, 297, 298, 299, 319, 320, 341, 352, 374, 497

T

Tamil Nadu · 6, 17, 35, 42, 45, 46, 92, 109, 112, 177,
 188, 189, 190, 191, 192, 196, 197, 202, 207, 208, 209,
 217, 223, 225, 235, 236, 242, 244, 245, 246, 248, 249,
 252, 254, 255, 261, 263, 264, 265, 266, 278, 283, 285,
 286, 319, 320, 321, 322, 332, 337, 338, 339, 354, 359,
 367, 368, 369, 370, 410, 411, 414, 417, 428, 431, 432,
 433, 434, 435, 441, 444, 445, 447, 456, 458, 465, 469,
 483, 487, 497
 tamoul · 6, 8, 19, 39, 40, 41, 53, 56, 64, 65, 86, 134, 174,
 175, 176, 182, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194,
 195, 196, 202, 203, 207, 208, 217, 220, 222, 223, 224,
 225, 236, 242, 244, 245, 246, 247, 249, 254, 255, 256,

257, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268,
 269, 270, 274, 277, 280, 281, 282, 283, 284, 290, 291,
 292, 293, 294, 295, 298, 301, 303, 304, 305, 306, 307,
 308, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 320, 322,
 323, 324, 325, 326, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336,
 337, 340, 341, 343, 346, 347, 348, 349, 357, 358, 364,
 367, 368, 369, 370, 371, 373, 406, 407, 415, 419, 429,
 430, 438, 439, 444, 445, 447, 452, 456, 461, 462, 465,
 468, 469, 476, 477, 478, 479, 481, 482, 483, 484, 487,
 495, 498
 télougou · 117, 134, 176, 182, 185, 190, 191, 196, 203,
 219, 222, 223, 224, 225, 242, 244, 245, 246, 247, 260,
 290, 298, 315, 367, 368, 438, 461, 469, 482
 Thirtha · 176, 390
 Tomc · 172, 384
 Totozani · 172, 384

V

Van Campenhoudt · 61, 388
 variation · 66, 76, 80, 127, 130, 136, 138, 149, 169, 174,
 193, 296, 371, 380, 487
 variété · 3, 31, 65, 81, 133, 136, 137, 138, 140, 144, 155,
 166, 170, 172, 174, 175, 188, 192, 193, 194, 195, 198,
 199, 202, 205, 206, 218, 226, 229, 238, 276, 277, 280,
 289, 290, 295, 296, 297, 298, 333, 334, 335, 336, 340,
 347, 348, 371, 373
 Vygotsky · 156, 390

W

Wacquant · 15, 390
 Weber · 230, 390
 Weinreich · 139, 173, 199, 201, 380, 390
 Wharton · 145, 390
 Wilson · 184, 383

Z

Zarate · 143, 161, 162, 166, 381, 390
 Zvelebil · 138, 175, 192, 194, 196, 333, 390

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	3
PARTIE 1 - UNE DEMARCHE METHODOLOGIQUE COMPLEXE.....	9
Chapitre 1 Du contact avec le terrain à la construction de l'objet d'étude.....	11
1. Le cadre : une cotutelle de thèse franco-indienne	11
1.1. Naissance d'un projet original	11
1.2. Les modalités de la cotutelle.....	13
2. Découverte du terrain et enquête exploratoire.....	14
2.1. Terrain et séduction	15
2.2. Les différentes étapes de la découverte	15
2.3. Résultats de l'enquête exploratoire.....	18
3. Options épistémologiques	20
3.1. Mise en place de la posture de chercheure.....	20
3.1.1. <i>Conceptualisation et mise en mots du travail effectué</i>	20
3.1.2. <i>Une posture constructiviste</i>	23
3.2. Une démarche qualitative	25
3.3. Une approche empirico-inductive.....	27
3.4. L'élaboration d'une méthode complexe	30
3.4.1. <i>Pourquoi la complexité ?</i>	31
3.4.2. <i>La pensée complexe chez Morin</i>	33
3.4.3. <i>Les outils de la complexité</i>	34
Chapitre 2 Choix méthodologiques	39
1. Les stratégies de recueil de données.....	39
1.1. Les langues étudiées : l'anglais, le tamoul, l'hindi et le français.....	40
1.2. Des enquêtes menées dans des établissements de Chennai et Poudouchéry.....	41
1.3. Une recherche documentaire franco-indienne	45
1.4. Un procédé de recension « sur-mesure »	46
1.5. Des observations directes avec implication douce.....	48
1.5.1. <i>Objectifs et objets de l'observation</i>	48
1.5.2. <i>La posture de l'observateur</i>	50
1.5.3. <i>Les instruments de l'observation</i>	52
1.5.4. <i>Le processus de négociation de l'observation</i>	54
1.5.5. <i>Observation et considérations éthiques</i>	57
1.6. L'entretien semi-directif : un outil transversal.....	59
1.6.1. <i>Objectifs et objets de l'entretien</i>	60
1.6.2. <i>Entretien semi-directif et co-construction du discours</i>	61
1.6.3. <i>Les conditions de l'entretien</i>	63

1.6.4. Les langues de l'entretien	64
1.6.5. Le guide d'entretien	68
1.6.6. Regard critique sur les entretiens menés	69
1.6.7. Le processus de transcription	72
2. Les stratégies d'analyse des données	76
2.1. Un corpus complexe	76
2.2. Des analyses de contenu et de la forme	81
2.3. Structure du protocole de recherche	83
3. La difficulté d'une recherche ethnographique.....	86

**PARTIE 2 - QUESTIONNEMENTS SOCIOLINGUISTIQUES ET DIDACTIQUES
EN CONTEXTE INDIEN 89**

Chapitre 3 Présentation de l'Inde..... 91

1. Un espace géographique englobant la diversité	91
2. Une histoire aux influences multiples	93
2.1. La période protohistorique.....	94
2.2. L'Inde ancienne	95
2.3. La domination musulmane	95
2.4. L'Empire britannique	96
2.5. Le développement du nationalisme indien	98
2.6. L'Inde indépendante	99
3. Traits politiques, économiques et sociaux d'une Inde actuelle traversée par des tensions.....	101
3.1. Un découpage politique lourd d'enjeux identitaires	101
3.2. Une situation économique marquée par de fortes inégalités.....	103
3.3. Une société indienne entre tradition et modernité	105
3.3.1. Les religions.....	105
3.3.2. Le système de castes.....	108
3.3.3. L'éducation	110
4. La nation indienne fruit de cet héritage historique	113
4.1. Les séquelles de la colonisation.....	113
4.2. Le processus de construction de l'Etat-nation : « l'unité dans la diversité »	115
4.2.1. La réorganisation linguistique des Etats.....	116
4.2.2. La construction de la nation dans les manuels scolaires	118
5. L'Inde et la France	119
5.1. Colonisateur et colonisé.....	120
5.2. Les relations indo-françaises au XXI ^e siècle	121

Chapitre 4 Plurilinguisme social et individuel..... 125

1. Eléments de définition.....	125
1.1. Qu'est-ce qu'une langue ?	126
1.1.1. De la langue comme système fermé à la parole	127
1.1.2. La langue comme fait social.....	128
1.1.3. Langue et dialecte	132

1.2. La coexistence des langues sur un territoire : plurilinguisme social.....	138
1.2.1. <i>Précision terminologique : plurilinguisme ou multilinguisme ?</i>	139
1.2.2. <i>Retour sur le concept de diglossie</i>	143
1.2.3. <i>Contacts ou conflits de langues ?</i>	146
1.3. Les langues chez l'individu : plurilinguisme individuel.....	150
1.3.1. <i>Etre bi-/plurilingue : définitions</i>	151
1.3.2. <i>Evolution des recherches sur le bi-/plurilinguisme</i>	154
1.3.3. <i>Le développement langagier de l'individu plurilingue</i>	158
1.3.4. <i>Une compétence plurilingue</i>	161
1.3.5. <i>Représentations des langues, attitudes et identités</i>	166
2. Eléments de compréhension sur le plurilinguisme social indien.....	173
2.1. Le développement des recherches sociolinguistiques indiennes.....	173
2.2. Aperçu historique des influences linguistiques.....	175
2.3. Les langues parlées aujourd'hui.....	177
2.3.1. <i>Au niveau national</i>	177
2.3.2. <i>Dans le Tamil Nadu et le Territoire de Poudouchéry</i>	188
2.3.3. <i>La place du français</i>	196
3. Les pratiques plurilingues individuelles en Inde.....	198
3.1. Les répertoires plurilingues.....	199
3.2. Des langues qui se côtoient et se mélangent.....	204
Chapitre 5 Politiques linguistiques dans l'éducation.....	209
1. Politique et planification linguistiques.....	209
1.1. Approche théorique des concepts.....	209
1.2. Les politiques linguistiques indiennes : entre intégration nationale et revendications identitaires.....	214
1.2.1. <i>Une approche démocratique et pluraliste</i>	214
1.2.2. <i>Des politiques élaborées pour canaliser les tensions identitaires</i>	216
1.2.3. <i>La stricte hiérarchie des statuts des langues</i>	220
2. Les politiques linguistiques dans l'éducation.....	227
2.1. L'éducation : un domaine de choix pour l'intervention sur les langues.....	227
2.2. Politiques linguistiques éducatives au cours de la colonisation.....	230
2.3. Structure du système éducatif actuel.....	232
2.4. Langues de scolarisation et langues enseignées.....	236
2.4.1. <i>Une éducation partiellement plurilingue qui reste dominée par l'anglais</i>	236
2.4.2. <i>Les résistances régionales à la politique nationale « des trois langues »</i>	241
2.4.3. <i>Des configurations variées dans le Tamil Nadu et le Territoire de Poudouchéry</i>	244
2.4.4. <i>La langue française marginalisée par les politiques linguistiques éducatives</i>	247
PARTIE 3 - LA GESTION EDUCATIVE DU PLURILINGUISME : ELEMENTS DE COMPREHENSION.....	251
Chapitre 6 La place des langues dans les établissements et dans les classes.....	253
1. Des choix curriculaires différents selon l'établissement et son affiliation.....	253
1.1. Diversité des curricula.....	254
1.1.1. <i>Regard sur les langues proposées à l'apprentissage</i>	254
1.1.2. <i>Apprentissage consécutif et simultané</i>	255
1.1.3. <i>L'orientation des élèves en cours de langue : des choix dissonants</i>	258

1.2. Les curricula : reflets d'une affiliation régionale ou nationale	261
1.2.1. <i>Pour les établissements CBSE : priorité à l'anglais et à l'hindi</i>	261
1.2.2. <i>Pour les établissements SBSE : priorité à l'anglais et au tamoul</i>	264
1.2.3. <i>Le Lycée français : un cursus français en Inde</i>	266
2. Des méthodes traditionnelles qui valorisent une langue « scolaire » coupée des réalités sociales.....	271
2.1. L'espace de la classe de langue	271
2.2. Des pratiques correspondant à la méthodologie traditionnelle	275
2.2.1. <i>Priorité à l'écrit</i>	276
2.2.2. <i>Importance de la mémorisation</i>	279
2.2.3. <i>Une grammaire déductive et explicite</i>	281
2.2.4. <i>Les manuels</i>	282
2.3. La langue comme objet et moyen d'apprentissage	289
2.3.1. <i>Refus de la (ou des) langue(s) familiale(s) de l'apprenant</i>	289
2.3.2. <i>L'anglais, langue de référence et langue « passerelle »</i>	293
2.3.3. <i>Enseignement de langues normées</i>	295
3. Des pratiques plus souples que ce que laisse envisager le cadre méthodologique	299
3.1. Des méthodes parfois innovantes	299
3.2. Des choix de langue pragmatiques selon les situations	301
3.2.1. <i>En cours d'anglais : une langue unique pour toutes les interactions</i>	302
3.2.2. <i>En cours de tamoul : des recours ponctuels à l'anglais</i>	303
3.2.3. <i>En cours d'hindi : des alternances fréquentes hindi/anglais</i>	305
3.2.4. <i>En cours de français : un recours systématique à l'anglais et quelques rares occurrences de tamoul</i>	309
3.3. « Faites ce que je dis, pas ce que je fais » : contradictions didactiques	312
3.4. Une pratique originale au Lycée français : le cours français/tamoul	314
Chapitre 7 L'enseignant de langue et ses représentations.....	319
1. Portraits d'enseignants des langues tamoule, hindie, anglaise et française	319
1.1. Eléments de biographies langagières et parcours des enseignants interviewés	320
1.2. Une formation disciplinaire et pédagogique	324
1.3. Le métier d'enseignant de langue : entre enthousiasme et désillusion	326
1.3.1. <i>L'enseignant et son rapport à la langue : une dimension affective importante</i>	326
1.3.2. <i>L'enseignant et sa pratique d'enseignement : une insatisfaction potentielle</i>	329
2. Attitudes et représentations par rapport aux langues et au plurilinguisme	331
2.1. A chaque langue ses représentations	332
2.1.1. <i>Le tamoul : une langue à la fois proche et difficile</i>	332
2.1.2. <i>L'hindi : une langue utile, à dimension nationale</i>	336
2.1.3. <i>L'anglais : un marqueur social</i>	338
2.2. Conscience du plurilinguisme des apprenants et du groupe-classe	341
2.3. Les langues familiales perçues comme un obstacle à l'apprentissage	344
2.4. Refus des passages transcodiques au nom d'un idéal de la langue	348
2.5. Questionnements libérateurs et perspectives d'évolution	351
3. Les spécificités de l'enseignement/apprentissage du français.....	354
3.1. Le français dans l'enseignement secondaire : une demande croissante.....	354
3.1.1. <i>Le français : une langue facile ?</i>	355
3.1.2. <i>L'apprentissage du français : une « stratégie scolaire »</i>	358
3.2. Les difficultés à mettre en œuvre un enseignement de qualité et progressif.....	361

Conclusion	367
Références bibliographiques	377
Annexes	393
Liste des figures	487

Titre : Plurilinguisme et éducation en Inde : l'enseignement des langues et du français langue étrangère. Etude de cas à Chennai et Poudouchéry.

Résumé

Ce travail de recherche propose une approche croisée de la sociolinguistique et de la didactique des langues pour explorer l'enseignement des langues, et en particulier de l'anglais, du tamoul, de l'hindi et du français, en contexte indien. Il vise la compréhension d'enjeux globaux sur la gestion éducative du plurilinguisme en Inde tout en s'appuyant sur une étude de cas localisée à Chennai et Poudouchéry, dans le sud de l'Inde. Le questionnement retenu porte sur les liens de cohérence existant entre la situation sociolinguistique indienne, les politiques linguistiques éducatives et les pratiques et représentations des enseignants en rapport avec les langues et le plurilinguisme. La mise en relation de ces différents niveaux d'analyse s'opère par le biais d'une démarche de contextualisation permettant de mettre en évidence certaines spécificités du plurilinguisme social et individuel en Inde. Cette recherche questionne plus spécifiquement la place du français dans le panorama de l'enseignement des langues en Inde, ainsi que les modalités de son enseignement et les représentations qui y sont associées. L'étude des pratiques et représentations des enseignants de langue a fait l'objet d'une enquête de terrain menée dans des établissements scolaires de Chennai, à l'Alliance française de Madras (Chennai) et au Lycée français de Pondichéry (Poudouchéry). La réflexion menée débouche sur quelques perspectives pour une meilleure reconnaissance des pratiques plurilingues par l'école, et une véritable prise en compte des langues et variétés présentes dans l'environnement social.

Mots clés : Plurilinguisme, politique linguistique éducative, sociolinguistique, didactique des langues, français langue étrangère, Inde, Tamil Nadu, Territoire de Poudouchéry.

Title: Multilingualism and education in India: teaching of languages and French as a foreign language. A case study in Chennai and Puducherry.

Abstract

The present work proposes a cross-approach of sociolinguistics and didactics to explore the teaching of languages, especially English, Tamil, Hindi and French, in the Indian context. The study aims at a better understanding of issues on educational management of multilingualism in India while relying on a case study located in Chennai and Puducherry (South India). The inquiry focuses on consistent links between the sociolinguistic situation of India, language education policies, and practices and perceptions of teachers in relation to languages and multilingualism. Linking these different levels of analysis occurs through a process of contextualisation that highlights some specificities of both social and individual multilingualism in India. The research questions more specifically the place of French in the panorama of language teaching in India, as well as related teaching methods and representations. The study of practices and representations of language teachers has been done through a field survey in schools in Chennai, at the Alliance française of Madras (Chennai) and at the Lycée français of Puducherry. This analysis leads to a few suggestions for a better recognition of multilingual practices by the school, so that languages and varieties of the social environment would be taken into account.

Keywords: Multilingualism, language education policy, sociolinguistics, language teaching (applied linguistics), French as a foreign language, India, Tamil Nadu, Union Territory of Puducherry.

Disciplines : Sciences du langage, Français

Intitulés et adresses des laboratoires :

- Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (Lidilem) – EA 609, Université Grenoble 3, BP 25, 38040 Grenoble Cedex 9, France.
- Department of French, University of Madras, Chepauk campus, Chennai 600 005, India.