



HAL
open science

**À la rencontre de jeunes Tibétains de l'Association
bénévole de soutien scolaire de Diebu en préfecture
autonome tibétaine de Gannan en Chine : analyse de
leurs représentations sociolinguistiques en contexte
minoritaire**

Lan Wang

► **To cite this version:**

Lan Wang. À la rencontre de jeunes Tibétains de l'Association bénévole de soutien scolaire de Diebu en préfecture autonome tibétaine de Gannan en Chine : analyse de leurs représentations sociolinguistiques en contexte minoritaire. Linguistique. Université Grenoble Alpes [2020-..], 2022. Français. NNT : 2022GRALL040 . tel-04056778

HAL Id: tel-04056778

<https://theses.hal.science/tel-04056778v1>

Submitted on 3 Apr 2023

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.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

École doctorale : LLSH - Langues, Littératures et Sciences Humaines

Sciences du langage : Spécialité Linguistique, Sociolinguistique et Acquisition du Langage

Unité de recherche : Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles

À la rencontre de jeunes Tibétains de l'Association bénévole de soutien scolaire de Diebu en préfecture autonome tibétaine de Gannan en Chine : analyse de leurs représentations sociolinguistiques en contexte minoritaire

Meeting young Tibetans through the Diebu Voluntary School Support Association in Gannan Tibetan Autonomous Prefecture, China: Analysis of their sociolinguistic representations in a minority context

Présentée par :

Madame Lan WANG

Direction de thèse :

Madame Diana-Lee SIMON

Maître de conférences-HDR émérite, Université Grenoble Alpes

Directrice

Madame Stéphanie GALLIGANI

Maître de conférences, Université Grenoble Alpes

Co-encadrante

Rapportrices :

Madame Marine TOTOZANI

Maître de conférences-HDR, Université Jean Monnet Saint-Étienne

Madame Dominique MACAIRE

Professeur des universités émérite, Université de Lorraine

Thèse soutenue publiquement le 5 décembre 2022, devant le jury composé de :

Madame Laura ABOU-HAIDAR

Professeur des universités, Université Grenoble Alpes

Examinatrice

Madame Marine TOTOZANI

Maître de conférences-HDR, Université Jean Monnet Saint-Étienne

Rapportrice

Madame Dominique MACAIRE

Professeur des universités émérite, Université de Lorraine

Rapportrice

Madame Mariella CAUSA

Professeur des universités, Université Bordeaux Montaigne

Présidente

Madame Xiuli WANG

Professeur des universités, Université des Langues et Cultures de Pékin

Examinatrice

Invités :

Madame Diana-Lee SIMON

Maître de conférences-HDR émérite, Université Grenoble Alpes

Madame Stéphanie GALLIGANI

Maître de conférences, Université Grenoble Alpes



Remerciement

Je tiens à exprimer ma plus sincère gratitude d'abord à ma directrice de thèse Madame Diana-Lee Simon et à ma co-directrice Madame Stéphanie Galligani. Vous êtes deux professeures que j'apprécie beaucoup depuis mon master, non simplement du fait de votre compétence professionnelle, mais aussi du fait de votre qualité humaine. Je n'oublierai jamais que ce sont vous deux qui ont semé les graines du bi-plurilinguisme dans mon cœur, les mots clés que j'ai acquis dans vos cours de master, tels que la diversité linguistique et culturelle, l'ouverture d'esprit, le respect mutuel et le développement d'une vision plus ouverte et plus tolérante de l'Autre, m'ont complètement reconstruite. Grâce à votre formation, j'ai accepté mon plurilinguisme, la guerre des langues de mon répertoire langagier (français, chinois standard, chinois vernaculaire de ma région, anglais) s'est entièrement éteinte. Je vous remercie beaucoup de m'avoir acceptée comme doctorante et de m'avoir permis de m'engager dans les recherches des pratiques langagières bi-plurilingues. En outre, je tiens à dire, pendant ces nombreuses années de master et de doctorat, que vous m'avez montrée ce que représentent les notions de responsabilité et d'amitié. Je suis toujours très reconnaissante de votre direction et de votre accompagnement pendant ce long parcours scolaire, je n'oublierai jamais vos encouragements très présents dans toutes les occasions de nos échanges (mails, rendez-vous et colloques). Sans vous deux, je ne serai jamais là où je suis aujourd'hui. Le lien humain que vous avez créé avec moi durera pour toujours dans ma vie professionnelle et personnelle.

Un grand merci également aux rapportrices et aux examinatrices de ma thèse : Madame Dominique Macaire, Madame Marine Totozani, Madame Laura Abou-Haidar, Madame Mariella Causa et Madame Xiuli Wang. Merci à vous pour le temps et les efforts que vous avez consacrés à l'évaluation de mon travail de recherche, vous me faites un grand honneur.

Je voudrais ensuite adresser mes remerciements à Monsieur Pierre Serre, bénévole de l'Association Coup de Pouce à Grenoble. Pierre, tu es une personne qui a le cœur sur la main, mille mercis pour ta relecture minutieuse depuis mes premiers brouillons de thèse, les échanges intellectuels avec toi m'ont beaucoup inspirée dans mes études doctorales. Merci aussi pour la gastronomie française que toi et ta femme Dominique m'avez fait découvrir chez vous et au restaurant pendant ces trois années.

Mes mots de remerciement s'adressent aussi au laboratoire LIDILEM et à ses membres d'enseignants et de doctorants. Je remercie d'abord tous mes enseignants de master en FLES qui sont tous responsables, compétents et ont été très gentils avec moi. Votre formation m'a permis d'acquérir une base solide en didactique des langues, grâce à laquelle j'ai pu réaliser mon projet professionnel et devenir une enseignante de français à l'Université des Langues et Cultures de Pékin, en Chine. Je remercie par la suite tous mes amis lidilemmiens avec qui j'ai passé cinq années merveilleuses et

inoubliables : Alexis, Azadeh, Béatrice, Célia, Chaeyoung, Claire Hugonnier, Claire Wolfarth, Emile, Erica, Fabio, Jingrao, Iris, Kim, Laurence, Léandro, Liliane, Luca, Manon, Marie, Minh, Qianyun, Roxanne, Rose, Wenjie, Xinjiletu et Yujing. Je me souviendrai pour toujours des nombreuses sorties culturelles, amicales, et les activités scientifiques qu'on a organisées ensemble pendant ces cinq années. Quel bonheur d'avoir travaillé avec vous au sein de notre équipe « Lidilaime » ! Par ailleurs, je voudrais remercier particulièrement Emile et Claire Hugonnier pour leur relecture précieuse, je suis également très reconnaissante de l'aide de Claire Wolfarth et de Yujing pour la mise en forme de ce travail. Je garderai toujours en mémoire la générosité que la professeure d'anglais Alice Henderson m'a offerte pour la traduction du français en anglais de cette thèse. Vous êtes géniaux et adorables !

Une pensée également à mes amis chinois et français de Grenoble : Amélie, Congying, Huaning, Huiru, Jia, Kylian, Lisa, Mengxue, Nevena, Shiqing, Wenshuang et Yulei. Je me sens très heureuse d'être votre amie. Merci beaucoup pour votre soutien. Merci surtout à mes deux chères amies Lisa et Nevena avec lesquelles j'ai vécu en colocation pendant cinq ans. J'ai la plus grande chance du monde de faire partie des membres de votre famille, le souvenir de Noël et des vacances qu'on a passés ensemble est gravés au plus profond de mon cœur.

Un grand merci à tous les enseignants bénévoles et tous les élèves de l'Association bénévole de soutien scolaire de Diebu en préfecture autonome tibétaine de Gannan. Merci infiniment pour votre accueil chaleureux et aussi pour votre participation sans réserve à ma recherche. Sans vous, cette thèse n'existerait pas. Je souhaite vous retrouver en Gannan et à Pékin dans pas longtemps.

Toute ma gratitude enfin à ma famille en Chine qui m'ont soutenue financièrement et psychologiquement pendant mon séjour en France. Merci, maman, pour tous tes encouragements et ton soutien depuis mon enfance pour que je puisse exploiter toutes mes possibilités et faire de moi une femme indépendante et confiante. Maman, je pense que je suis aujourd'hui ce que tu as espéré que je devienne. Je voudrais aussi dire merci à mon mari Xinhong. Malgré la distance et le décalage horaire entre la France et la Chine, tu es toujours présent et à l'écoute lorsque j'ai des soucis. Tu es mon meilleur ami depuis 12 ans, merci pour tout ce que tu as consacré pour ma réussite professionnelle et personnelle. Nos retrouvailles à Pékin seront sans aucun doute heureuses, émouvantes et merveilleuses. Bien sûr, je ne voudrais surtout pas oublier mon cher chat, Rouqiu. Merci à toi, Rouqiu, pour tout ton accompagnement dans tous les hauts et les bas de ma vie à Grenoble. Tu es le chat le plus gentil du monde. Je t'adore, Rouqiu.

Sommaire

REMERCIEMENT	I
SOMMAIRE	III
INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE. MINORITES MINZU DE LA CHINE : ASPECTS HISTORIQUES, SOCIOLINGUISTIQUES ET EDUCATIFS	9
CHAPITRE 1. LE TERME <i>MINZU</i> ET SITUATION GENERALE DES <i>MINZU</i> MINORITAIRES EN CHINE	11
CHAPITRE 2. POLITIQUE LINGUISTIQUE ET EDUCATIVE POUR LES MINORITES <i>MINZU</i> : APPROCHES HISTORIQUES	29
CHAPITRE 3. <i>MINZU</i> TIBETAIN SOUS LA LOUPE.....	47
DEUXIEME PARTIE. CADRAGE THEORIQUE : REPRESENTATIONS SOCIOLINGUISTIQUES EN CONTEXTE DE MINORITE	63
CHAPITRE 4. NOTION DE REPRESENTATION SOCIALE DANS LE DOMAINE DE LA PSYCHOLOGIE SOCIALE	65
CHAPITRE 5. NOTION DE REPRESENTATION SOCIALE DANS LE DOMAINE DE LA SOCIOLINGUISTIQUE.....	73
CHAPITRE 6. LANGUE ET IDENTITE	97
TROISIEME PARTIE. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET CONTEXTE DE RECUEIL DE DONNEES	107
CHAPITRE 7. ACCES AU TERRAIN : UN ENJEU DELICAT.....	109
CHAPITRE 8. PRESENTATION DU TERRAIN ET DE SES ACTEURS	115
CHAPITRE 9. MODALITES DE RECUEIL DE DONNEES.....	139
QUATRIEME PARTIE. IMPACT DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE ET EDUCATIVE SUR LES REPRESENTATIONS SOCIOLINGUISTIQUES DE JEUNES TIBETAINS DE LA PREFECTURE DE GANNAN	153
CHAPITRE 10. BI/PLURILINGUISME DES JEUNES TIBETAINS DE L'ASSOCIATION	155
CHAPITRE 11. REPRESENTATIONS SOCIALES DE JEUNES TIBETAINS AU NIVEAU DE L'USAGE DE L'ANGLAIS, DU CHINOIS ET DU TIBETAIN	165
CHAPITRE 12. CROISEMENTS DE REGARDS SUR LES NOMS DE FAMILLE ET LES PRENOMS DES TIBETAINS	213
CONCLUSION	233
BIBLIOGRAPHIE	249
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	249
TEXTES OFFICIELS CHINOIS.....	259
INDEX DES CARTES, FIGURES, SCHEMAS	267
INDEX DES TABLEAUX	269
LISTE DES ANNEXES VOLUME II	271
TABLE DES MATIERES	273
RESUME	277
ABSTRACT	279

Introduction

Étant une des plus anciennes civilisations du globe, la Chine est un pays multilingue et multiculturel composé de 56 groupes ethniques avec une population totale de plus d'un milliard quatre millions d'habitants. D'après les récents recensements (Bureau national des statistiques de la République populaire de Chine, s. d.), les Han – l'ethnie majoritaire de la Chine – représentent plus de 91% de sa population totale ; les 55 autres ethnies non Han, beaucoup moins nombreuses en termes de nombre d'habitants, sont de ce fait considérées comme ethnies minoritaires. Parmi elles, les six millions de Tibétains constituent une des cinq plus grandes minorités ethniques.

Vis-à-vis de sa diversité linguistique et ethnique, la Chine lance à l'échelle nationale depuis 1956, une campagne de promotion du chinois standard – le putonghua. Il s'agit d'une langue chinoise se basant sur la prononciation du pékinois moderne, sur la syntaxe des variétés chinoises du nord et sur la grammaire des textes contemporains du chinois vernaculaire littéraire. Ainsi, une série de lois, de projets éducatifs, culturels et sociaux ont été mis en place en accord avec la promotion nationale du putonghua, tels l'article 19 de la Constitution (1982)¹, la loi spécifique sur l'utilisation du chinois standard intitulée *la Loi nationale sur la langue et l'écriture communes de la Chine* (2000), la conception du Test de niveau en putonghua, la campagne des écoles modèles sur l'usage du putonghua dans les milieux urbain et rural de toute la Chine et la semaine nationale de la promotion du putonghua.

En parallèle, les langues des populations minoritaires sont juridiquement protégées et soutenues en Chine. La Constitution (1982) garantit le droit d'utiliser et de développer les langues minoritaires dans les communautés minoritaires (article 4), où elles peuvent être utilisées à la fois dans le processus administratif et judiciaire (articles 121 et 134). La Loi sur l'autonomie régionale des ethnies minoritaires (1986) se conforme à la Constitution de 1982, en mettant en lumière la liberté d'usage et de développement des langues des ethnies minoritaires (article 10), par exemple leur usage dans les fonctions institutionnelles (article 22) et leur apprentissage dans les écoles fréquentées principalement par des élèves des ethnies minoritaires (article 37).

¹ « L'État généralise l'emploi du putonghua dans l'ensemble du pays ».

C'est pourquoi un système d'éducation *minzu*, qui s'adresse principalement aux élèves originaires des ethnies minoritaires, apparaît dans les régions traditionnellement habitées par les ethnies minoritaires, à partir des années 1980, notamment dans la Région autonome du Tibet, la Région autonome de la Mongolie-intérieure, la Région autonome ouïghoure du Xinjiang. Ce système d'éducation, couvrant tous les niveaux d'enseignement (primaire, secondaire et universitaire), respecte un principe de « diversité dans l'unité » (Ma, 1999 ; Teng & Wang, 2009 ; H. Wang, 2015). L'unité se caractérise par l'uniformité nationale dans l'organisation scolaire et le programme pédagogique, alors que la diversité consiste principalement dans l'enseignement des langues ; c'est-à-dire qu'en plus de la langue nationale de la Chine – le chinois – les élèves de l'école *minzu* apprennent la langue de leur ethnie minoritaire. Par exemple, les Tibétains de l'école *minzu* prennent le tibétain comme discipline obligatoire ; les Mongols scolarisés dans le système d'éducation *minzu* apprennent également le mongol ; il s'agit de la même logique pour les élèves ouïgours et pour d'autres ethnies minoritaires.

Dans un tel contexte d'éducation *minzu* en Chine, nous portons un intérêt particulier à la scolarisation des jeunes Tibétains. Étant une grande minorité ethnique de la Chine, les Tibétains sont relativement représentatifs quant au fonctionnement scolaire des minorités nationales chinoises. Les recherches portant sur l'éducation scolaire des Tibétains résidant en Chine soulèvent souvent des polémiques en raison de la coexistence de voix différentes, voire opposées issues de différents pouvoirs politiques. Les chercheurs en Chine, par exemple, s'intéressent davantage à l'intégration des Tibétains dans la société chinoise afin de maximiser leur développement personnel, tandis que les chercheurs en Occident mettent souvent l'accent sur le danger potentiel encouru par la langue et la culture tibétaines en raison de la promotion de la langue et de la culture dominantes Han dans la communauté tibétaine. Face à ces deux positions complètement différentes, nous nous intéressons aux représentations des jeunes Tibétains de la génération Z – la nouvelle génération des Tibétains en Chine – confrontés au dilemme entre l'adaptation à la société dominante Han et le maintien/le développement de la langue et de la culture tibétaines.

En tant que sociolinguiste, nous aurons recours aux usages des langues de jeunes Tibétains et aux rapports qu'ils entretiennent avec elles, en ayant pour objectif de mettre en lumière leurs représentations sociales du chinois et du tibétain, à la suite de la mise en place d'une éducation *minzu* dans la communauté tibétaine depuis environ un demi-siècle. Notre problématique de départ peut donc être formulée de la façon suivante : **quel est l'impact de la**

politique linguistique et éducative de la République populaire de Chine en direction de la minorité ethnique tibétaine sur les représentations sociolinguistiques de jeunes Tibétains ?

Divers questionnements associés à cette problématique émergent :

1. Quelles sont les langues que les jeunes Tibétains utilisent quotidiennement à l'école et/ou en famille ? Prennent-ils conscience de leurs pratiques plurilingues et de leur compétence plurilingue ?
2. Quelles sont leurs représentations sociolinguistiques quant à l'usage du chinois, du tibétain et de l'anglais – trois langues programmées dans leur éducation scolaire ?
3. Quelle identité les Tibétains de la nouvelle génération forment-ils sous l'emprise de cette politique linguistique et éducative *minzu* en direction de la minorité ethnique tibétaine ?

Pour répondre à ces questionnements, nous avons travaillé comme enseignante de langues en janvier 2019 dans l'Association bénévole de soutien scolaire du district de Diebu en préfecture autonome tibétaine de Gannan et y avons mené une étude ethnographique auprès de 227 collégiens et lycéens tibétains et de cinq étudiants en licence de l'Université *minzu* de Chine qui étaient enseignants bénévoles. En effet, la préfecture autonome tibétaine de Gannan, située dans le nord-est du Plateau tibétain et à la frontière géographique entre les Tibétains et les Han, constitue l'une des 13 entités autonomes tibétaines de la République Populaire de Chine, en raison de la grande importance de la population tibétaine². Le district de Diebu est une de ses subdivisions administratives, réputé d'une part pour la forte proportion de ses habitants tibétains représentant 86,98 % de population totale, et d'autre part pour la présence importante de la culture tibétaine ; par exemple, le bouddhisme tibétain est la religion principale de Diebu où l'on trouve plus de 20 temples bouddhistes et un grand nombre des croyants bouddhistes représentant plus de 70 % de sa population totale.

L'Association bénévole de soutien scolaire de Diebu, initiée à l'été 2014 par SJ_CDC – un jeune ingénieur Tibétain en informatique – vise principalement à aider les élèves des écoles secondaires de Diebu à mieux réussir leurs études scolaires et à mieux préparer le concours national d'entrée à l'université. Ouverte uniquement pendant les vacances d'été (juillet et août)

² Selon les chiffres de *l'Annuaire de la préfecture autonome tibétaine de Gannan en 2019* (Bureau de la statistique du Gannan, 2020), les Tibétains représentent 56,53 % de la population totale de cette préfecture.

et d'hiver (janvier et février) de l'été 2014 à l'hiver 2019, l'Association a accueilli au total plus de 3 000 élèves et 9 équipes différentes d'enseignants bénévoles. Chaque équipe se constitue d'une dizaine d'étudiants de différentes spécialités de l'Université *minzu* de Chine³ et se charge de 10 disciplines scolaires durant chaque session d'enseignement bénévole à l'Association : mathématiques, chinois, anglais, tibétain, histoire, géographie, chimie, biologie, physique ainsi qu'idéologie politique et morale. Il faut préciser que le chinois est la langue première (L1) de l'Association et que le tibétain est enseigné comme langue seconde (L2).

En effet, en accord avec la politique linguistique de la Chine qui promeut le chinois standard – le putonghua – au niveau national tout en protégeant juridiquement le développement des langues minoritaires, plusieurs dispositifs d'enseignement coexistent dans l'éducation *minzu* de la préfecture autonome tibétaine de Gannan : la classe à dominante chinoise où le chinois est enseigné comme langue première (L1) et le tibétain comme langue seconde (L2), ainsi que la classe à dominante tibétaine avec le tibétain en tant que L1 et le chinois en tant que L2. Par ailleurs, une éducation non *minzu* est également proposée aux jeunes Tibétains avec la classe standard où le chinois est l'unique langue de scolarisation, dispositif dans lequel aucune place n'est laissée au tibétain.

Malgré le fait que l'Association applique le système de la classe à dominante chinoise de l'éducation *minzu*, les 227 collégiens et lycéens tibétains qui y suivent des cours de soutien scolaire sont scolarisés dans différents dispositifs d'enseignement de différentes écoles du Gannan : 3,95 % d'élèves sont originaires de la classe à dominante tibétaine, 46,70 % pour la classe à dominante chinoise et 49,34 % pour la classe standard. Afin d'analyser les représentations sociolinguistiques de ces jeunes Tibétains issus de différentes classes de scolarisation au Gannan, nous nous appuyons sur une méthodologie de recueil de données convoquant à la fois questionnaires, entretiens semi-directifs, biographies langagières et observations participante et non participante. Cette thèse mobilise de ce fait des analyses qualitatives et quantitatives et s'articule autour de deux grands axes de représentations sociolinguistiques pour répondre à notre problématique et à nos questionnements listés ci-dessus : les pratiques bi-plurilingues déclarées par de jeunes Tibétains au niveau de l'usage du

³ C'est l'une des meilleures universités en Chine, à Pékin, spécialisée dans les études des ethnies minoritaires dites nationales chinoises et destinée principalement aux étudiants originaires des ethnies minoritaires chinoises.

chinois, du tibétain et de l'anglais, et la composition de leur identité plurielle sous l'impact de la politique linguistique et éducative de la Chine en direction de la minorité ethnique tibétaine.

Ce travail se décline en quatre grandes parties organisées en douze chapitres. La première partie « Minorités *minzu* de la Chine : aspects historiques, sociolinguistiques et éducatifs » comprend trois chapitres (chapitres 1, 2 et 3) et porte sur les éléments contextuels au sujet des minorités *minzu* de la Chine à partir des aspects historiques, sociolinguistiques et éducatifs. Le chapitre 1 fournit un regard d'ensemble sur la situation générale des *minzu* minoritaires en Chine avec l'explicitation définitoire du terme *minzu*. Le chapitre 2 fait le point sur l'avènement de l'éducation *minzu* pour les ethnies minoritaires chinoises dans une approche historique en présentant les travaux de la promotion du chinois standard dans les régions qui regroupent traditionnellement les *minzu* minoritaires. Quant au chapitre 3, il se focalise plus particulièrement sur le *minzu* tibétain en Chine avec une présentation de sa répartition géographique et administrative ainsi que la précision des variétés de la langue tibétaine. Apparaissent également dans ce chapitre des descriptions sur la préfecture autonome tibétaine de Gannan et la mise en place de sa politique linguistique et éducative *minzu*, terrain précis de notre étude.

La deuxième partie « Cadrage théorique : Représentations sociolinguistiques en contexte de minorité » se divise également en trois chapitres (chapitres 4, 5 et 6). Elle déploie le cadrage théorique sur les représentations sociolinguistiques en contexte de minorité, en précisant les outils théoriques sur lesquels cette thèse s'appuie. Le chapitre 4 est organisé autour de la notion de représentation sociale du domaine de la psychologie sociale, tout en examinant son origine, son évolution, ses caractéristiques ainsi que sa relation avec les attitudes et les pratiques sociales. Le chapitre 5 se focalise sur l'emprunt notionnel de représentations sociales issues de la psychologie sociale dans le domaine de la sociolinguistique. Ce chapitre aborde d'abord la définition de la représentation sociolinguistique et analyse ensuite les rapports entre attitudes et pratiques linguistiques en lien avec les représentations sociolinguistiques dans un contexte de minorité. Le chapitre 6 se concentre sur la valeur identitaire de la langue, et met l'accent sur l'identité linguistique des locuteurs sur un territoire multiethnique et multilingue comme la préfecture autonome tibétaine de Gannan, et sur la nécessité d'interpréter l'identité à partir d'une vision plurielle et dynamique.

La troisième partie « Méthodologie de la recherche et contexte de recueil de données » composée de trois chapitres (chapitres 7, 8 et 9) est consacré aux éléments méthodologiques de

ce travail. Le chapitre 7 aborde les difficultés rencontrées par la chercheuse pour trouver un terrain d'étude tout en explicitant ses contraintes de recherche dans un contexte tibétain en préfecture autonome tibétaine de Gannan, notamment en raison de son statut de doctorante Han scolarisée dans une université française en Europe. Le chapitre 8 cerne le terrain d'enquête, l'Association bénévole de soutien scolaire de Diebu. On y trouve la présentation de ses acteurs principaux (enseignants bénévoles, élèves) et de son fonctionnement à la suite d'une analyse sociolinguistique du paysage linguistique du district de Diebu et du siège de l'Association. Le chapitre 9 décrit en détail les modalités de recueil et d'analyse des données déployées, à la fois quantitatives (questionnaires) et qualitatives (entretiens semi-directifs, biographies langagières, observations participantes et non participantes) auprès des élèves et des enseignants bénévoles de l'Association.

La dernière partie analytique de cette thèse « Impact de la politique linguistique et éducative sur les représentations sociolinguistiques de jeunes Tibétains de la préfecture de Gannan » englobe trois chapitres (chapitres 10, 11 et 12) et traite de l'impact de la politique linguistique et éducative en direction de la minorité ethnique tibétaine qui influe sur les représentations sociolinguistiques des jeunes Tibétains de l'Association. Les analyses tentent de répondre à la problématique et aux questionnements listés plus haut. Le chapitre 10 vise à mettre en lumière les pratiques bilingues à l'école et en famille déclarées par les jeunes Tibétains et leurs représentations sur leur compétence plurilingue. Le chapitre 11 fait le point sur les représentations sociales que les jeunes Tibétains de l'Association attribuent aux langues anglaise, chinoise et tibétaine, et analyse leurs choix de modalité scolaire, leurs attitudes par rapport au « chinois à la tibétaine » et aux différentes variétés de la langue tibétaine, ainsi que leur intériorisation des enjeux de l'intégration à la société chinoise et leur inquiétude face au déclin de la langue tibétaine. Le chapitre 12 fait ressortir la nature composite d'une identité plurielle des jeunes Tibétains de la nouvelle génération et analyse leurs représentations sur les noms de famille et des prénoms des Tibétains à partir de croisements de regards.

Cette thèse s'accompagne d'un deuxième volume contenant les annexes. Il s'agit de la totalité du corpus recueilli lors de notre enquête ethnographique en préfecture autonome tibétaine de Gannan. Y figurent les biographies langagières des élèves tibétains de l'Association, les transcriptions intégrales de tous les entretiens dans la langue originale ainsi que quelques exemplaires des 227 questionnaires récoltés.

Il nous reste à inviter sincèrement notre lecteur/lectrice à s'immerger dans ce manuscrit qui analyse l'impact de la politique linguistique et éducative *minzu* mise en place en Chine sur les représentations sociolinguistiques des jeunes Tibétains de la génération Z. Nous espérons en outre que la lecture de ce travail nourrira de nouvelles réflexions contextualisées pour de futures recherches en sociolinguistique et leurs retombées en didactique des langues.

Première partie. Minorités *minzu* de la Chine : aspects historiques, sociolinguistiques et éducatifs

Cette première partie a pour objectif de creuser le caractère particulier des minorités *minzu* de la Chine dont les Tibétains font partie, en prenant en compte des aspects historiques, sociolinguistiques et éducatifs ; il s'agit des éléments contextuels essentiels pour comprendre notre étude menée auprès des jeunes Tibétains de la préfecture autonome tibétaine de Gannan. Nous aborderons d'abord le terme de *minzu*, en précisant l'évolution des politiques inter-*minzu* depuis les années 1910 et la situation générale des *minzu* minoritaires en République populaire de Chine depuis 1949. Ensuite, nous nous focaliserons sur la politique linguistique et éducative en direction des *minzu* minoritaires, en mettant l'accent sur l'avènement de l'éducation *minzu* spécifique pour les écoles des régions principalement et traditionnellement habitées par les *minzu* minoritaires. Il est important de souligner dès à présent que cette politique s'accompagne en parallèle par la promotion nationale du chinois standard – le putonghua. Enfin, nous nous pencherons en particulier sur la situation générale du *minzu* tibétain en tant que public de notre étude, et sur la préfecture autonome tibétaine de Gannan – notre contexte d'intervention. Tous ces éléments contextuels permettront au lecteur de situer avec précision nos analyses et réflexions.

Chapitre 1. Le terme *minzu* et situation générale des *minzu* minoritaires en Chine

Quand nous parlons de la Chine, sa population immense nous vient spontanément à l'esprit. D'après le septième recensement national de la population de Chine (réalisé en novembre 2020 et publié en mai 2021), 1411,78 millions d'habitants vivent dans ce pays asiatique dont 1286,31 millions se déclarent originaires de l'ethnie Han (91,11 %) et 125,47 millions non Han (8,89 %), ce chiffre renvoyant à 55 groupes ethniques différents (Bureau national des statistiques de la République populaire de Chine, s. d.). En effet, les Han, qui représentent le groupe ethnique le plus important du monde, sont largement majoritaires en Chine. Il en découle que les peuples des 55 ethnies non-Han beaucoup moins nombreux que les Han, sont considérées comme ethnies minoritaires en Chine (gouvernement de la République Populaire de Chine, s. d.-a). Parmi celles-ci, citons à titre d'exemple les Tibétains, les Mongols, les Mandchous, les Ouïghours, etc.

En réalité, le mot *ethnie* est une des traductions en français des caractères chinois 民族, *minzu* en pinyin⁴. Certains chercheurs traduisent aussi ce terme chinois en *nationalité* (Thoraval, 1999 ; Leclerc, s. d. & Maury, s. d.). D'après le *dictionnaire du chinois moderne* (Institut de linguistique de l'académie chinoise des sciences sociales, 2016), le terme *minzu* correspond à deux définitions. La première renvoie à une vision large : *minzu* désigne une communauté historiquement constituée de diverses groupes ethniques à différents stades de développement social, par exemple *minzu* chinois (On le traduit souvent par *État-nation chinois*). La deuxième est plus étroite et renvoie au sens sémantique attribué à *minzu*. Il s'agit d'un emprunt de la définition de la nation chez Staline (1913) : *minzu* est une communauté stable, historiquement constituée, de la même langue, du même territoire, de la même vie économique et de la même formation psychique, qui se traduit par une communauté de même culture. Par exemple, *minzu* tibétain, *minzu* mongol, *minzu* ouïghour. Ainsi, la Chine se considère comme un pays composé de 56 *minzu*. Elle est aussi un *minzu* chinois formé d'un *minzu* majoritaire (Han) et de 55 *minzu* minoritaires. Alternativement, la Chine peut être considérée comme un grand *minzu* composé lui-même de nombreux *minzu* - au nombre de 56. Nous voyons ici qu'un ensemble (*minzu*

⁴ Pinyin, en chinois 拼音, signifie littéralement *épeler les sons*. Il s'agit d'un système de romanisation (retranscription phonétique en écriture latine) pour annoter les sons des caractères chinois. Dans cette étude, compte tenu de la grande fréquence d'apparition du terme 民族, nous prenons *minzu* au lieu de *minzú* comme sa transcription en pinyin, afin de faciliter la lecture.

chinois) porte le même nom que les éléments qui le composent (*minzu* Han et 55 *minzu* minoritaires) (Thoraval, 2003).

Dans ce chapitre, nous décrivons d'abord l'origine du terme *minzu*. À la suite des différentes politiques inter-*minzu* de la République de Chine (1912-1949) et de la République populaire de Chine (depuis 1949), nous nous intéressons aux principes d'identification des *minzu* en République populaire de Chine. En tant que sociolinguistique, nous visons ensuite à clarifier la relation entre *minzu* et langue. Enfin, nous entrons dans l'observation des disparités géographique, économique et sociale entre le *minzu* majoritaire Han et les *minzu* minoritaires chinois.

1.1. Origine du terme *minzu*

Les historiens ont confirmé que le terme *minzu* a été introduit en Chine à partir du Japon par l'intellectuel et le réformiste chinois Liang Qichao à la fin du 19^e siècle (He, 2017 ; He & Liu, 2019). À cette époque, la dynastie Meiji au Japon a déjà commencé la modernisation du pays. Sous l'influence des théoriciens politiques tout d'abord français ensuite allemands, les intellectuels japonais ont présenté la double notion de la *nation* avec deux termes différents dans leur pays : le *kokumin* 国民 pour le citoyen en adoptant l'idée de *nation* à la française⁵ : il s'agit d'une nation fondée sur un contrat social des citoyens libres et égaux en droits dans un territoire donné ; le *minzoku* 民族 en adoptant l'idée de *nation* au sens allemand, selon lequel une nation est une communauté culturelle basée sur la langue, les coutumes, l'origine, l'histoire, les ancêtres, les coutumes, la tradition et l'héritage. Il s'agit d'une collectivité supérieure aux individus qui suppose l'amour, l'allégeance et la soumission de ses adhérents (He, 2017).

Depuis les années 40 au 19^e siècle, les affaires politiques intérieures et extérieures de la Chine troublaient l'unité et la stabilité de la dynastie Qing (1636-1912). À l'intérieur, Hong Xiuquan et ses disciples ont créé une nouvelle autorité intitulée *Royaume Céleste de la Grande Paix* dans la Chine du Sud contre le pouvoir central des Mandchous à Beijing. À l'extérieur, les Qing ont subi une série d'invasions étrangères (provoquées par le Royaume-Uni, la France, l'Allemagne, la Russie et le Japon) et ont signé en conséquence des traités inégaux conduisant

⁵ En Chine, les caractères 国民 (prononcé *guómín* en pinyin) signifie également le citoyen.

à « l'affaiblissement de l'autorité chinoise sur de nombreux territoires et (à) la menace de démantèlement de l'Empire » (Frangville, 2007, p. 39).

Sauver la nation chinoise face plus particulièrement aux invasions étrangères et lutter contre l'impérialisme étranger deviennent plus que jamais urgents pour les réformistes et intellectuels chinois. Du fait du manque de conscience nationale au sens moderne dans le régime impérial chinois⁶, Liang a traduit, dans un tel contexte historique, en chinois du kanji japonais *minzoku* 民族 avec les mêmes caractères pour désigner la nation en chinois. Et quelques années plus tard en 1902, Liang a mentionné pour la première fois l'expression *zhonghua minzu* 中华民族 (nation chinoise ou État-nation chinois) dans son œuvre *Sur la tendance du changement de la pensée académique chinoise* avec le germe de la nation au sens moderne en Chine (Li, 2006 ; He & Liu, 2019). Depuis lors, le terme *minzu* apparaît dans le discours tant officiel que profane - depuis plus de cent ans, son emploi est souvent lié à « une réflexion sur la construction de l'État-nation chinois, sur la relation interethnique, notamment (en ce qui concerne) les minorités périphériques (en fonction des) les vicissitudes historiques » (He, 2017, p. 59) .

1.2. Différentes politiques inter-*minzu* depuis la chute de la dynastie Qing

La dynastie Qing a apporté une grande contribution à la création du territoire multiethnique de la Chine d'aujourd'hui (Ho, 1998). Avec une étendue géographique plus de deux fois plus grande que la dynastie précédente (Ming), la dynastie Qing abritait non seulement les personnes qui se considèrent comme des « Chinois » (Han), mais aussi des personnes qui n'avaient jamais été incorporées auparavant dans une dynastie chinoise, notamment les Tibétains, les Ouïghours, certains groupes de Mongols et de Birmans, les populations indigènes de Taïwan ainsi que les Mandchous qui occupaient le trône Qing lui-même (Rowe, 2009). Le territoire (ou du moins la plus grande partie de celui-ci) et la population de la dynastie Qing avec toutes les tensions qui l'ont accompagnée, ont été légués à la

⁶ D'après la culture confucéenne, la nation chinoise se représente comme *tianxia* (sous le ciel) : sous le ciel, une nation, un empereur. Le vers *du Classique des vers*, premier recueil poétique composé des 305 poèmes choisis par Confucius parmi plus de trois mille, explique bien le terme de *tianxia* dans la Chine ancienne : toutes les terres sous le ciel appartiennent à l'empereur, et tous les habitants des terres sont soumis à l'empereur. Dans la culture traditionnelle confucéenne, le ciel se présente sous forme carrée, la nation chinoise se situe au centre de l'univers, les peuples non civilisés dits barbares sont dans la périphérie. Dans l'histoire, mettre *tianxia* sous la domination a été toujours la grande mission politique pour les empereurs chinois (Frangville, 2007 ; Li, 2015).

République de Chine (1912-1949) et à la République populaire de Chine (depuis 1949) qui lui a succédé.



Figure 1-1. Carte de la dynastie Qing en 1800 (Rowe, 2009, p. 8-9).

1.2.1. Durant la République de Chine (1912-1949)

Le 1^{er} janvier 1912, la République de Chine a été établie par les Guomindang (parti nationaliste chinois) à Nanjing à la suite de la chute de la dynastie Qing. Le drapeau de cinq couleurs, comme illustrée dans la figure 1-2 ci-dessous, a été déterminé comme le drapeau du gouvernement provisoire de la République de Chine. Les couleurs du drapeau représentent les cinq groupes ethniques reconnus par le gouvernement de Nanjing : le rouge pour les Han, les Mandchous en jaune, les Mongols en bleu, les Hui⁷ en blanc et les Tibétains en noir.



Figure 1-2. Drapeau de cinq couleurs de la République de Chine entre 1912-1928⁸.

⁷ Hui est une appellation croisée de l'ethnique et du religieux. Les Hui sont qualifiés de « musulmans chinois », en représentant « un mélange fascinant de traditions culturelles, religieuses et historiques chinoises, moyen-orientales et centre-asiatiques » (Gladney, 2004, p. 1160).

⁸ <https://baike.baidu.com>. Consulté en ligne le 5 mars 2021.

Lors de son premier discours Sun Yat-sen (élu premier président de la République de Chine) a formulé son idéologie politique sur la relation inter-*minzu* : cinq *minzu* en harmonie sous un État-nation chinois.

[...] je professe aux citoyens que la base d'une nation réside dans ses peuples. Le territoire des Han, des Mandchous, des Mongols, des Hui et des Tibétains est un seul pays ; et ainsi, les Han, les Mandchous, les Mongols, les Hui et les Tibétains sont un seul peuple. C'est une nation unie.

Depuis le soulèvement de Wuhan, dix provinces ont déclaré leur indépendance les unes après les autres. Cette indépendance déclarée est une séparation pour la cour des Qing, mais une unification pour les provinces, c'est tout autant le cas pour la Mongolie et le Tibet. Leurs actions parlent ensemble, et il n'y a certainement pas de divergence d'opinion à ce sujet. L'essentiel est d'avoir un triomphe sur le gouvernement central, et les principes du gouvernement sont de préserver nos frontières. C'est un territoire uni⁹ (Sun, 1912 ; notre traduction).

D'après le *discours inaugural du président provisoire* ci-dessus, nous pouvons voir que la République de Chine s'est convaincue d'être l'héritière du territoire et des peuples de la dynastie Qing. Le président Sun Yat-sen a insisté pour maintenir une Chine multiculturelle et unifiée sous le régime républicain ; il défendait en même temps l'intégralité du territoire chinois et la solidarité inter-*minzu* en Chine.

Deux mois plus tard (le 11 mars 1912), le Sénat provisoire a promulgué la *Constitution provisoire de la République de Chine*. Le principe (cinq *minzu* sous un État-nation chinois) s'est affirmé dans l'article 3 : « Le territoire de la République de Chine est composé de 22 provinces, y compris la Mongolie intérieure, la Mongolie extérieure¹⁰, le Tibet et le Qinghai¹¹ »¹² (Sénat provisoire de la République de Chine, 1912 ; notre traduction). D'une part, cette constitution affirme les caractéristiques spécifiques de la Mongolie extérieure, de la Mongolie intérieure, du Tibet et du Qinghai, du fait de la forte proportion d'habitants mongols et tibétains ; d'autre part, cette Constitution a mis en valeur la souveraineté de l'État-nation chinois, plus particulièrement l'attachement du Tibet et de la Mongolie.

D'ailleurs, conformément au discours de Sun Yat-sen et à la Constitution provisoire, nous constatons qu'un nombre infime de *minzu* (par rapport aux 56 en Chine d'aujourd'hui) ont

⁹ Le texte original en chinois figurant en annexe 1.

¹⁰ Malgré la déclaration d'indépendance de la Mongolie extérieure depuis 1911, c'est seulement en 1945 que la Chine a reconnu la légitimité de son autorité (You, 2015).

¹¹ C'est une province du nord-ouest de la Chine qui regroupe de nombreux Tibétains.

¹² Le texte original en chinois : 中华民国领土为二十二行省、内外蒙古、西藏、青海。

été légitimés dans les premières années de la République de Chine. En 1920 lors de la réunion du Parti nationaliste chinois à Shanghai, Sun Yat-sen a prononcé un discours *Institution pour la révision de la constitution du Guomindang*, dans lequel il a expliqué que son idéologie politique concernant *cinq minzu en harmonie sous un État-nation chinois* ne se limitait pas seulement aux cinq groupes ethniques :

Lorsque nous parlons de la République avec cinq minzu en harmonie, le nombre cinq est inapproprié. Il y en a forcément plus de cinq dans notre pays. Ce que je veux dire ici, c'est que nous devons unir tous les groupes ethniques de la Chine en un seul État-nation chinois, tout comme les États-Unis dont la population est originaire de nombreuses nations européennes, mais qui ne sont plus qu'une seule nation aujourd'hui [...] ¹³(Sun, 1920 ; notre traduction).

Bien que le gouvernement de Sun Yat-sen ait reconnu que la Chine est un État-nation composé de diverses ethnies dites nationales, le nombre de ces ethnies n'était pas claire à cette époque. D'autres événements historiques ont influé sur la politique *minzu*. Comme la Chine s'est engagée pendant 14 ans dans la guerre sino-japonaise à partir de 1931 (Zhou, 2017), Tchang Kaï-chek (successeur de Sun Yat-sen) – sans doute en raison du renforcement de l'unité nationale contre l'agression japonaise – avait une politique inter-*minzu* totalement différente. Tchang Kaï-chek a exprimé dans plusieurs lieux une nouvelle idéologie inter-*minzu* : un État-nation chinois avec une population chinoise. Il considère que les Han, les Tibétains, les Mongols, les Hui et les Mandchous sont tous une même population originaire de différentes grandes familles chinoises.

Concernant la formation historique de la nation chinoise, il s'agit d'un résultat de l'intégration de nombreuses grandes familles. En fait, la majorité d'elles (dispersées à l'est du plateau du Pamir et entre les vallées des rivières Jaune, Huai, Yangtze, Heilongjiang et des Perles) sont à l'origine des branches d'une seule population. En fonction des différences géographiques et environnementales, ces branches ont chacune développé une culture différente. En raison de leurs cultures différentes, il existe ainsi différents noms de famille chez elles. Cependant, au cours des 5 000 ans de contacts mutuels et de migrations les uns vers les autres, les grandes familles se sont intégrées en un seul minzu aujourd'hui ¹⁴ (Tchang, 1943, p. 2 ; notre traduction).

Plus loin dans le livre *Le destin de la Chine* (1943), Tchang a argumenté à l'aide de documents historiques, pour prouver la même origine de différentes populations. Cependant,

¹³ Le texte original en chinois figurant en annexe 1.

¹⁴ *Ibid.*

son avis politique concernant « une Chine mono-population » a suscité des discussions polémiques, surtout celles du Parti communiste chinois (Lou, 2008).

En juillet 1921, sous la direction et avec le soutien du Parti communiste de l'Union soviétique, le Parti communiste chinois a tenu son premier Congrès national à Shanghai. Ce congrès a officiellement annoncé la naissance du Parti communiste en Chine. Pendant le deuxième Congrès national du Parti communiste chinois en 1922, les représentants du Parti ont déclaré établir une République fédérale chinoise qui reconnaîtrait l'autonomie du Tibet, de la Mongolie et de la Région du bassin du Tarim (sud du Xinjiang) (Archives centrales du Parti communiste chinois, 1989). Jusqu'en septembre 1949 avant l'établissement de la République Populaire de Chine, le Parti communiste chinois a promu la politique interethnique de l'Union soviétique, c'est-à-dire une politique d'autodétermination et de fédération (Ma, 2013 ; Li, 2013). Cela explique pourquoi en 1943, Zhou Enlai¹⁵ a critiqué vivement la politique mono-population de Tchang Kaï-chek , en disant que celle-ci était une politique complètement ethnocentrique des Grands Han (Zhou, 1997).

En avril 1945 lors du 7^e Congrès national du Parti communiste chinois, Mao Zedong a fait un rapport sur la planification d'une République fédérale et démocratique de Chine après la guerre sino-japonaise¹⁶. En même temps, Mao a contesté la politique mono-population de Guomindang et a promis d'établir un régime politique différent de celui de la République de Chine : « tous les *minzu* à l'intérieur de la Chine devraient, sur le principe du volontariat et de la démocratie, s'organiser en une République démocratique et fédérale de Chine. L'organisation du gouvernement se basera également sur le principe de fédération¹⁷ » (Mao, 1945 ; notre traduction). L'autodétermination et le fédéralisme sont donc devenus deux slogans clés du Parti communiste afin de gagner le soutien des populations minoritaires lors de la guerre sino-japonaise et la guerre civile contre le Parti nationaliste (1945-1949) (Li, 2013).

La guerre civile s'est terminée en 1949 par la victoire des communistes chinois. Le 21 septembre de la même année, la première Conférence consultative politique du peuple chinois (CCPPC)¹⁸ a eu lieu à Beijing, l'établissement d'un nouveau gouvernement (République

¹⁵ Premier ministre du Conseil des affaires de l'État de la République populaire de Chine

¹⁶ Cette guerre a pris fin en 2 septembre 1945 avec la capitulation du Japon, mais a été suivie par la guerre civile chinoise entre le parti communiste et le parti nationaliste.

¹⁷ Le texte original en chinois figurant en annexe 1.

¹⁸ La CCPPC est une assemblée de toutes les forces de la société chinoise, il s'agit d'une conférence de coopération

Populaire de Chine) pour le 1^{er} octobre a été publiquement déclaré pendant la Conférence. Dès lors, le gouvernement du Parti nationaliste (République de Chine) a progressivement perdu son pouvoir sur la Chine continentale. Jusqu'au 7 décembre 1949, les forces armées du Guomindang ont renoncé à la souveraineté totale sur leur ancien territoire continental et se sont retirées en exil à Taiwan (Li, 2001).

1.2.2. Durant la République populaire de Chine (depuis 1949)

Le *Programme commun de la Conférence consultative politique du peuple chinois*, adopté par les 622 représentants de la première CCPPC, a déterminé le système étatique et politique de la nouvelle Chine dirigée par le Parti communiste chinois. Il s'agissait de la Constitution provisoire de la République Populaire de Chine jusqu'en 1954, en attendant la promulgation de sa première *Constitution* (Congrès national des représentants du peuple de la République populaire de Chine, 2011). Différente de la politique d'autodétermination et du fédéralisme promue depuis 1922, une nouvelle politique inter-*minzu* (qui s'applique encore aujourd'hui) a été établie : l'autonomie régionale des populations minoritaires dans une Chine multiculturelle et unifiée.

Tous les *minzu* présents sur le territoire de la République populaire de Chine sont égaux. Ils devront pratiquer le principe de la solidarité, en s'opposant à l'impérialisme et aux ennemis du peuple en leur sein, afin de faire de la République populaire de Chine une famille fraternelle et coopérative. Le grand nationalisme et le nationalisme étroit¹⁹ sont condamnés, la discrimination et l'oppression inter-*minzu* ainsi que tout acte incitant au déchirement de l'unité nationale sont prohibés²⁰ (Article 50 du Programme commun de la Conférence consultative politique du peuple chinois ; Conférence consultative politique du peuple chinois, s. d., notre traduction) .

Les régions où se rassemblent les *minzu* minoritaires doivent appliquer l'autonomie régionale. Les organes administratifs autonomes sont établis en fonction de la taille de la région et de sa population. Pour la région habitée simultanément par divers *minzu* et pour la région autonome des *minzu* minoritaires, chaque *minzu* doit avoir des représentants équitables au sein des autorités locales²¹ (Article 51 du Programme

de multiparti et de consultation politique. Elle regroupe chaque année à Beijing des membres du Parti communiste, des Partis démocratiques, des démocrates sans parti, des organisations populaires, des représentants des ethnies minoritaires et de tous les milieux, des représentants des compatriotes de Taiwan, de Hong Kong et de Macao, des représentants des Chinois d'outre-mer rapatriés, ainsi que des personnalités invitées. La CCPPC est un front uni patriotique du peuple chinois, l'unité et la démocratie sont ses deux thèmes principaux (Gouvernement de la République Populaire de Chine, s. d.-b).

¹⁹ Le grand nationalisme est un nationalisme du grand Han, il s'agit d'un ethnocentrisme han qui discrimine, exclut et opprime les groupes ethniques minoritaire non han ; le nationalisme étroit est le nationalisme local qui ignore l'unité nationale et se manifeste par la fermeture, le conservatisme et la xénophobie (Commission des affaires ethniques et religieuses de la province de Guangdong, 2007).

²⁰ Le texte original en chinois figurant en annexe 1.

²¹ *Ibid.*

commun de la Conférence consultative politique du peuple chinois ; Conférence consultative politique du peuple chinois, s. d., notre traduction) .

En effet, le comité central du Parti communiste chinois a délibérément posé la question s'il faut établir un État fédéral chinois avec des nationalités unies comme l'Union soviétique ou un État-nation chinois avec l'autonomie régionale des populations minoritaires. Par exemple, le 7 septembre 1949 (deux semaines avant la première Conférence consultative politique du peuple), dans le rapport intitulé *Plusieurs questions concernant la Conférence consultative politique du peuple* (établi par Zhou Enlai et adressé aux délégués de la CCPPC), la question du régime étatique du nouveau gouvernement communiste a été abordée :

Concernant le système étatique, la question de savoir si notre État s'engagera dans un système fédéral de diverses nationalités se pose toujours [...] La question principale ici est de décider en commun si notre politique des minzu vise l'autonomie régionale ou à aller au-delà. Mais nous préconisons l'autonomie régionale des minzu minoritaires afin d'empêcher l'intervention des impérialistes pour briser l'unité de la Chine²² (Zhou, 1984 ; notre traduction).

Le discours de Zhou Enlai illustre au moins l'une des principales raisons pour l'adoption de l'autonomie régionale au lieu du fédéralisme, il s'agit du renforcement de l'unité nationale de la Chine et de la prévention des divisions des populations minoritaires par les « impérialistes étrangers ». Dans tous les cas, les communistes chinois n'ont pas directement repris les expériences de l'Union soviétique sur la politique de ses populations minoritaires au moment de l'établissement du nouveau gouvernement de la République populaire de Chine. Dès la promulgation du *Programme commun de la Conférence consultative politique du peuple chinois*, l'autonomie régionale a commencé à s'appliquer dans les régions des minorités dites nationales de la Chine. Cette politique s'est également appliquée, comme base juridique du régime étatique et politique de la République Populaire de Chine, dans la Constitution de 1954, la Constitution de 1982 (en vigueur), ainsi que dans la Loi sur l'autonomie régionale des minorités nationales de la République populaire de Chine de 1984 (en vigueur).

L'autonomie régionale est appliquée là où les minorités nationales vivent en groupes compacts ; à cet effet sont établis des organes d'administration autonome qui exercent le droit d'autonomie. Toutes les régions d'autonomie font partie intégrante de la République populaire de Chine²³ (Extrait de l'article 4 de la Constitution de la République Populaire de Chine ; Congrès national des représentants du peuple de la République populaire de Chine, s. d., notre traduction).

²² Le texte original en chinois figurant en annexe 1.

²³ *Ibid.*

La Loi sur l'autonomie régionale des minorités nationales est élaborée d'après la Constitution de la République populaire de Chine.

L'autonomie régionale s'applique aux zones où s'agglomère la population des *minzu* minoritaires. Une zone d'autonomie peut être au niveau régional, départemental ou cantonal. Toutes les zones d'autonomie font partie intégrante de la République populaire de Chine²⁴ (Articles 1 et 2 de la Loi sur l'autonomie régionale des minorités nationales de la République populaire de Chine ; Gouvernement de la République Populaire de Chine, s. d.-b, notre traduction).

En accord avec cette politique d'autonomie régionale, trois niveaux administratifs autonomes se sont établis en fonction du nombre d'habitants de la population minoritaire et de la superficie. Ils sont respectivement : la région autonome, la préfecture autonome et le district autonome, comme nous pouvons le voir dans la figure 1-3 ci-dessous. Aujourd'hui, la Chine dispose au total de 155 entités autonomes dont cinq régions autonomes, 30 préfectures autonomes ainsi que 120 districts autonomes. Il s'agit de 71 % de la population totale des groupes minoritaires et 64 % du territoire total de la Chine (Gouvernement de la République Populaire de Chine, 2005).

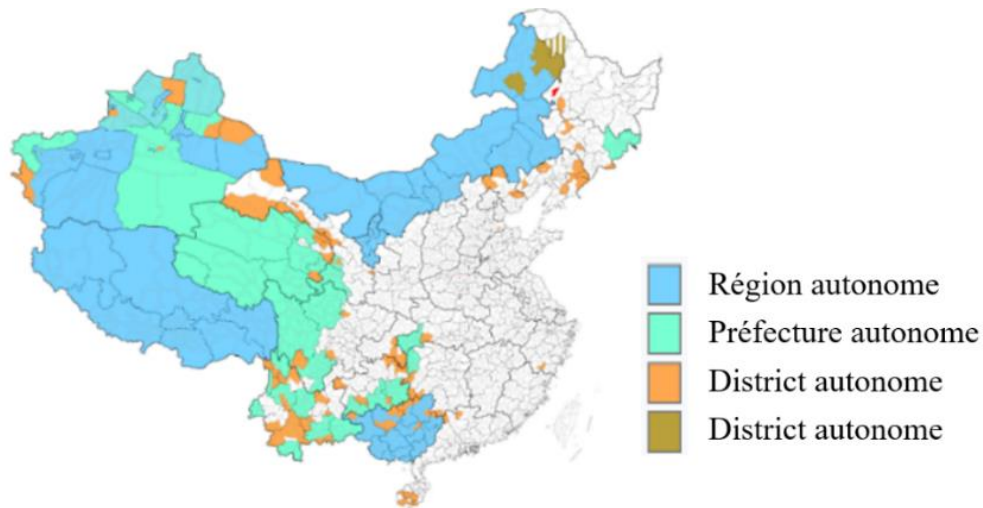


Figure 1-3. Zones autonomes des *minzu* minoritaires en Chine²⁵

Pour résumer, la Chine étant un territoire multiculturel, la relation inter-*minzu* occupe toujours une place politique primordiale pour chaque gouvernement. Pendant moins de quarante ans de la République de Chine à la République Populaire de Chine, une grande variété de propositions politiques se succèdent : cinq *minzu* en harmonie sous un État-nation chinois (gouvernement de Sun Yat-sen) → un État-nation chinois avec une population chinoise (gouvernement de Tchang Kai-chek) → un État fédéral avec une politique d'autodétermination de différentes nationalités (parti du communiste chinois pendant les périodes de guerre) → un

²⁴ *Ibid.*

²⁵ <https://zh.wikipedia.org/>. Consulté en ligne le 18 août 2021.

État-nation chinois unifié avec une politique d'autonomie régionale des populations minoritaires (gouvernement de la République Populaire de Chine). Malgré différentes propositions de la politique inter-*minzu* depuis le début du 20^e siècle, ni le gouvernement de la République de Chine ni celui de la République Populaire de Chine n'a répondu à la question de savoir combien de *minzu* vivent sur le territoire dit chinois. Toutefois, si le gouvernement de la République populaire de Chine veut mettre en place une politique d'autonomie régionale dans les zones où les minorités nationales vivent en groupes compacts, il est nécessaire d'avoir une idée claire sur le nombre de ses *minzu* minoritaires ainsi que leur répartition géographique. Il nous importe en effet dans la section suivante, de voir comment les Communistes chinois ont identifié le nombre de ses *minzu* et les critères principaux pris en compte.

1.3. Principes d'identification des *minzu* en République populaire de Chine

Immédiatement après la fondation de la République populaire de Chine en 1949, le gouvernement a appelé toute sa population à déclarer volontairement leur appartenance de *minzu* (Hsieh, 1990). Pendant le premier recensement national en 1953, plus de 400 *minzu* différents ont été déclarés auprès des autorités gouvernementales (Fei, 1980 & 1992). Mais y a-t-il vraiment tant de *minzu* en Chine ?

Depuis 1954, d'importants travaux anthropologiques et linguistiques ont été menés à l'échelle nationale, afin d'identifier les quatre cents *minzu* déclarés. Ce travail d'« identification des *minzu* ²⁶» (Fei, 1980) s'est basé sur la théorie de la nation de Staline : « la nation est une communauté stable, historiquement constituée, de langue, de territoire, de vie économique et de formation psychique, qui se traduit dans la communauté de culture » (Staline, 1974 : 7). Mais dans la pratique, la théorie de Staline a été adaptée à la situation complexe de la Chine. Celle-ci se manifeste par trois traits caractéristiques résumés par Fei (1980 & 1992) :

- Premièrement, la Chine abrite une multiplicité de populations depuis la fondation de sa première dynastie Qin en 221 avant notre ère. Les populations vivant en Chine ont connu des processus compliqués de croissance, de déclin, de migration, d'intégration et de désintégration pendant plus de 2 000 ans de contacts mutuels. Elles ont fini par s'installer les unes parmi les autres, avec des communautés compactes ici et là.

²⁶ En caractères chinois 民族识别.

- Deuxièmement, les populations vivant en Chine se répartissent sur un vaste territoire. Une majeure partie de ces populations se répand sur des zones de hautes montagnes et de vallées fluviales sous forme d'un « assortiment kaléidoscopique de petites et grandes communautés » (Fei, 1992, p. 604) . Par exemple, nous pouvons trouver de nombreuses populations dans les vallées profondes du plateau de Yunnan-Guizhou (sud-ouest de la Chine). En 1953, plus de 260 *minzu* se sont déclarés dans la province du Yunnan.
- Troisièmement, les populations vivant en Chine ont un développement socioéconomique différent. Dans les années 50, le capitalisme n'était guère présent chez les peuples minoritaires. La Chine a donc décidé de poursuivre ses travaux d'identification des *minzu* indépendamment du niveau socioéconomique de ses minorités nationales.

Pendant les travaux d'identification des *minzu* en Chine, la culture commune a été prise comme le critère le plus important pour distinguer un *minzu* de l'autre :

Un *minzu* est une communauté de personnes qui s'est formée sur une longue période et qui a évolué au fil du temps. Elle peut avoir perdu son territoire commun et ses liens économiques, voire sa langue autochtone. Mais elle peut se différencier d'un autre *minzu* si elle conserve ou partiellement conserve ses caractéristiques culturelles communes. À l'inverse, si elle perd sa culture commune, elle ne sera plus considérée comme faisant partie de son *minzu* d'origine. Ainsi, les caractéristiques culturelles d'un *minzu* sont plus solidement et durablement préservées que la langue. [...] La culture commune est la caractéristique la plus fondamentale d'un *minzu*²⁷(Huang, 1989, p. 110-111 ; notre traduction).

En 1954 à la veille du premier Congrès national des représentants du peuple de la République populaire de Chine, 38 *minzu* minoritaires ont été reconnus, y compris les quatre *minzu* minoritaires déjà reconnus avant l'établissement de la République populaire de Chine (les Mongols, les Tibétains, les Hui et les Mandchous). En 1964, 15 autres *minzu* ont été rajoutés, amenant le total reconnu à 53 *minzu* minoritaires identifiés. Jusqu'en 1979, les deux derniers *minzu* minoritaires ont été reconnus par le gouvernement. En 1990, les travaux d'identification des *minzu* ont été officiellement terminés lors du 4^e recensement national avec un *minzu* majoritaire (Han) et 55 *minzu* minoritaires identifiés (Huang & Shi, 2005). Dès lors, la République populaire de Chine se déclare un pays multiculturel et multiethnique composé de 56 *minzu*.

²⁷ Le texte original en chinois figurant en annexe 1.

1.4. Relation entre *minzu* et langue

Si la Chine reconnaît 56 *minzu*, une question se pose quant au nombre de langues représentées : Y a-t-il une langue commune pour chaque *minzu*, soit 56 langues ? Il s'agit également d'une question essentielle pour la politique éducative et linguistique de la Chine : quelle(s) langue(s) doit/doivent être enseignée(s) à l'école des régions principalement habitées par les ethnies minoritaires ?

En effet, l'identification des langues était un grand sujet pour les linguistes chinois. La question de savoir si les langues parlées par un même *minzu* sont des variétés de leur langue commune ou des langues différentes a suscité de vives discussions. Dans les années 80, il y avait deux perspectives linguistiques pour la distinction des langues : la première a préconisé de se baser sur la structure linguistique, tels la grammaire, le lexique, la phonétique. L'appartenance de deux langues à une langue commune se déterminait par la présence de bon nombre de points communs dans leurs structures linguistiques. La deuxième perspective a mis en avant les facteurs politiques et sociaux des locuteurs. Les linguistes de ce courant pensent que la langue et les variétés de langue sont plutôt du domaine de la sociolinguistique. Au lieu de la structure linguistique des langues à identifier, les sociolinguistes chinois s'intéressent plus particulièrement à l'appartenance identitaire de leurs locuteurs. D'après les travaux de Sun, Hu & Huang (2007), ces deux perspectives caractéristiques des travaux des années 1980 ont donné lieu à quatre critères de référence pour identifier une langue en Chine.

- La langue, facteur important lors des travaux d'identification des *minzu*, constitue l'une des caractéristiques principales d'un *minzu*, mais pas la seule. Ainsi ceux qui parlent une langue commune n'appartiennent pas forcément à un même *minzu*, car il faut prendre en compte d'autres facteurs, plus particulièrement la volonté de la population. Par exemple, la majorité des Mandchous et des Hui parlent chinois, ils se considèrent comme Mandchous et Hui, et non pas Han. Il est donc possible que les membres d'un *minzu* parlent deux ou plusieurs langues et qu'ils ne parlent pas la ou les langue(s) autochtone(s) de leur *minzu*.
- En général, la langue commune d'un *minzu* est considérée comme une langue indépendante, même si cette langue est proche de la langue commune d'un autre *minzu*. Malgré leurs similarités linguistiques, on ne la considère pas comme variété de la langue commune d'un autre *minzu*.

- En Chine, les variétés de différentes langues contiennent un grand éventail de différences linguistiques. Par exemple, les différences linguistiques au sein de la langue des Yi sont beaucoup plus importantes que celles de la langue mongole. Ainsi, pour identifier le statut d'une langue en question (langue distincte ou variété d'une langue déjà connue), les linguistes chinois utilisent souvent la méthode comparative. Si la langue étudiée présente des écarts beaucoup plus importants que dans les variétés déjà connues dans le vocabulaire et les structures syntaxiques, les linguistes considèrent qu'il s'agit d'une langue distincte.

Ainsi, le livre *Langues de Chine* (Sun et al., 2007) et le livre *Atlas des langues de Chine* (Institut des langues de l'académie chinoise des sciences sociales et al., 2012) ont enregistré 129 langues de sept familles linguistiques (langues étrangères non comprises) : 76 langues sino-tibétaines, 21 langues altaïques, 16 langues austronésiennes, neuf langues austro-asiatiques, une langue indo-européenne, une langue coréenne et cinq langues mixtes²⁸. Parmi les 129 langues reconnues par les linguistes chinois, 128 langues sont parlées par les minorités nationales (la 129^e étant précisément le chinois). Ces 128 langues minoritaires sont divisées en quatre catégories d'après l'étendue de leur utilisation et leur écriture.

- (1) Le mongol, le tibétain, l'ouïghour, le kazakh et le coréen sont les cinq langues ayant une écriture traditionnelle. Elles ont près de 20 millions de locuteurs, et représentent 90 % de la population totale des Mongols, Tibétains, Ouïghours, Kazakhs et Coréens.
- (2) Depuis la fondation de la République populaire de Chine, le gouvernement a financé la création des écritures pour 14 langues parlées par 13 *minzu* minoritaires (telles les langues des Zhuang et des Miao), et la réforme des écritures traditionnelles de quatre *minzu*, comme la langue des Yi et la langue des Dai. Les locuteurs de ces 18 langues minoritaires représentent environ trois quarts de la population totale de ces 17 *minzu* minoritaires, soit 34 millions de locuteurs.
- (3) La totalité ou la très grande majorité des Hui, des Mandchous, des She et des Gelao parlent chinois. Moins de 0,05 % de la population totale de ces *minzu* utilise leurs langues indigènes.

²⁸ La langue mixte est le produit du bilinguisme, par exemple le riksmål norvégien est une langue mixte dont les systèmes phonétique, morphologique et lexical sont à la fois norvégiens et danois. En effet, l'influence entre les langues peut s'étendre à la phonétique, à la morphologie et au vocabulaire, c'est de cette manière que prend naissance un système linguistique nouveau, soit une nouvelle langue. La création d'une langue mixte est d'autant plus facile que les deux systèmes en présence sont proches (Rosetti, 1945).

(4) La population des autres 29 *minzu* parlent une centaine de langues, mais celles-ci n'ont pas d'écritures. Leurs locuteurs représentent un tiers de la population totale de ces 29 *minzu*, soit 5 millions de locuteurs.

Au total, les 128 langues minoritaires parlées en Chine concernent approximativement 59 millions de locuteurs ; il s'agit de la moitié de la population totale de ses ethnies minoritaires. De là, nous pouvons conclure que les ethnies minoritaires en Chine entretiennent des rapports complexes avec différentes langues ; les membres d'un même groupe ne parlent pas forcément tous une langue commune. D'après les travaux de Zhou (2006), la relation entre les *minzu* et les langues en Chine peut se résumer sous trois principes :

- Un-à-un (un *minzu* avec une langue, tel que les Han, les Tibétains, les Mongols, les Ouighours et les Coréens) ;
- Un-à-plusieurs (un *minzu* avec plusieurs langues, par exemple, les membres de l'ethnie Yao parlent 5 langues, les Tatars en Chine parlent 3 langues, les membres de l'ethnie Nou parlent 7 langues) ;
- Plusieurs-à-un (plusieurs *minzu* avec une langue, tout comme les Hui, les Manchous, les She, les Tujia, les Gelao, les Hezhe, les Xibo et les Gaoshan parlent tous chinois comme langue première).

Après cet aperçu d'une Chine multiculturelle et multilingue par excellence, nous nous intéressons à la répartition géographique des *minzu* minoritaires en Chine.

1.5. Disparités géographique, économique et sociale entre Han et les *minzu* minoritaires

Si les 55 minorités ethniques chinoises ne constituent qu'une faible part de la population totale de la Chine (moins de 9 %), elles occupent plus de 60 % du territoire national. Dans la spatialisation géographique, il existe une opposition évidente entre la localisation des *minzu* minoritaires et celle du *minzu* majoritaire Han, comme le montre la figure 1-4 ci-dessous : la population des *minzu* minoritaires domine les provinces frontières terrestres (l'Ouest, le Sud-Ouest et le Nord-Ouest de la Chine), tandis que la population Han vit principalement dans les provinces maritimes (l'Est de la Chine) et le centre de la Chine. En effet, les minorités dites nationales sont dispersées sur seulement 9 % des 18 000 kilomètres des lignes maritimes, mais 85 % des 22 800 kilomètres de frontières terrestres (Zhang & Zeng, 2005).

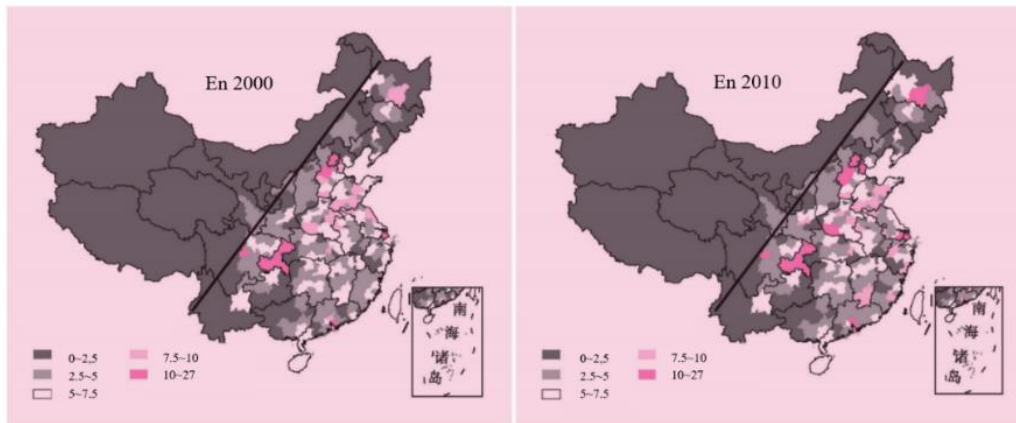


Figure 1-4. Répartition de la population Han en 2000 (5^e recensement national) et en 2010 (6^e recensement national)

(unité : millions) (Zhang & Wang, 2017, p. 71).

D’ailleurs, la disparité des *minzu* (majoritaire-minoritaires) ne se manifeste pas seulement dans la localisation géographique, mais aussi dans le développement en économie et en éducation. En 2018, le revenu disponible par habitant de la région autonome du Tibet était moins de la moitié de celui de la province littorale du Zhejiang (2 305 euros vs 6 112 euros), un tiers de celui de la ville de Shanghai (8 558 euros) (Bureau national des statistiques de la République populaire de Chine, 2019). La localisation de ces trois entités administratives est visible sur la carte de la Chine dans la figure 1-5 suivante. D’après le rapport intitulé *Les enfants des minzu minoritaires en Chine* (Fonds des Nations unies pour l’enfance, 2016), plus de 70 % des enfants des groupes minoritaires vivent dans des zones rurales ; plus de 60 % des enfants des districts les plus pauvres de Chine sont originaires des ethnies minoritaires dites nationales, et plus de la moitié des enfants des populations minoritaires vivent dans les zones rurales les plus pauvres de la Chine.



Figure 1-5. Division administrative de la Chine²⁹

Concernant l'éducation, le taux moyen d'illettrisme³⁰ des populations minoritaires a largement dépassé le taux national d'illettrisme de Chine (4,94 %), dans le Qinghai (10,24 %), dans le Gansu (10,35 %), dans le Yunnan (8,14 %), dans le Ningxia (9,24 %) et au Tibet (35,23 %). La population diplômée en Bac + 3 dans le Yunnan, au Tibet et dans le Gansu représente moins de 10% de leur population totale, un peu inférieur à la moyenne nationale (14,01 %). Le pourcentage des diplômés en bac + 5 – dans le Yunnan (0,19 %), au Tibet (0,08 %), dans le Gansu (0,19 %) et dans le Qinghai (0,29 %) – est plus modeste que dans les régions les plus développées de l'Est, comme à Beijing (9,03 %), à Shanghai (2,74 %), dans le Zhejiang (0,68 %) et dans le Jiangsu (0,45 %) (Bureau national des statistiques de la République populaire de Chine, 2019). Tout comme Cao et Dehoorne (2009) l'estiment, les groupes

²⁹ <https://teteamodeler.ouest-france.fr/culture/chine/cartechine.asp>. Consulté en ligne le 29 septembre 2021.

³⁰ Selon l'article 7 du *Règlement anti-analphabétisme* promulgué par le Conseil des affaires de l'État de la Chine en 1988, la norme d'alphabétisation est la suivante :

Les agriculteurs doivent reconnaître 1 500 caractères chinois, 2 000 caractères chinois pour les employés des entreprises et des institutions et aux résidents urbains. Dans la pratique, les non-illettrés peuvent comprendre les journaux et les articles dans un langage simple, ils peuvent aussi faire des comptes simples et rédiger des textes simples. Concernant la région d'ethnie minoritaire où la langue d'ethnie minoritaire est courante dans l'usage, la norme d'alphabétisation est établie par le gouvernement autonome de cette région. Par exemple dans la province autonome du Tibet, les agriculteurs et les bergers qui se servent du tibétain doivent savoir écrire et épeler 30 lettres tibétaines. Ceux se servant du chinois doivent reconnaître 1 500 caractères chinois.

minoritaires sont devenus les premières victimes des disparités spatiale (intérieur-littoral), sectorielle (rural-urbain) et sociale (minorité-majorité).

Pour résumer, le terme *minzu*, depuis son introduction du Japon en Chine par le grand intellectuel chinois Liang Qichao à la fin du 19^e siècle dans le but de conscientiser le nationalisme chinois, se répand très vite dans le domaine politique et s'emploie dans notre ère pour traiter de la relation interethnique chinoise et de la construction de l'État-nation chinois. En reconnaissant 56 *minzu* dont un majoritaire Han et 55 *minzu* minoritaires à la suite d'une longue durée de travaux d'identification, la République populaire de Chine applique une politique de l'autonomie régionale dans les régions où sont traditionnellement regroupés par les *minzu* minoritaires, ceci à l'aide de l'établissement de trois niveaux d'administration autonomes : région autonome, préfecture autonome et district autonome. Opposées géographiquement aux Han qui vivent principalement dans les provinces maritimes, les populations des *minzu* minoritaires se dispersent essentiellement sur les frontières terrestres de la Chine. Leur niveau de richesse économique et d'éducation est largement inférieur à celui des zones habitées par les Han. Mais compte tenu de la localisation des populations minoritaires et de la superficie géographique de leur occupation (plus de 60 % du territoire de la Chine), les *minzu* minoritaires jouent toujours un rôle primordial pour la cohérence et l'intégrité territoriales de la Chine dans la planification des politiques inter-*minzu* depuis les années 1910.

Le panorama que nous venons d'esquisser comme arrière-plan nous permet à présent de resserrer le focus sur la politique linguistique et éducative pour les *minzu* minoritaires en Chine. Eu égard à la centaine de langues parlées par les Han et les populations des *minzu* minoritaires, comment le gouvernement chinois planifie-t-il sa politique linguistique ? Quelles langues les jeunes des *minzu* minoritaires apprennent-ils à l'école ? Voici les questions que nous tenterons d'éclairer dans le chapitre suivant.

Chapitre 2. Politique linguistique et éducative pour les minorités *minzu* : approches historiques

La politique linguistique et éducative en direction des *minzu* minoritaires en Chine – pays connu pour sa diversité linguistique et culturelle, est un sujet complexe. Dans un premier temps, nous examinons la définition de « politique linguistique » et des actions glottopolitiques dans un contexte multilingue comme la Chine. L'attention se focalise, dans un deuxième temps, sur la promotion du chinois standard – le putonghua dans toute la Chine, y compris dans les régions traditionnellement occupées par les *minzu* minoritaires, à partir d'actions glottopolitiques dirigistes. Enfin, il sera opportun de faire le point sur l'avènement de l'éducation *minzu* des ethnies minoritaires dans une perspective historique, tout en abordant la question linguistique afin d'illustrer le parcours complexe de va et vient pour la reconnaissance des langues minoritaires depuis les années 1950.

2.1. Définition de la notion de *politique linguistique*

D'après Calvet (2017), la politique linguistique est « un ensemble de choix conscients concernant les rapports entre langue (s) et vie sociale » (p. 110) ; chaque groupe peut élaborer sa propre politique linguistique, quels que soient sa taille et son statut. Par exemple, une famille peut avoir sa politique linguistique familiale ; il en va de même pour une association, une entreprise, un État ou encore une organisation internationale. Pour Blanchet (2018), une politique linguistique « tente d'organiser la diversité linguistique » (p. 117), en mettant en œuvre des actions glottopolitiques, définies comme toute action de gestion de l'interaction langagière où intervient la société. Une action glottopolitique peut aller des pratiques quotidiennes et individuelles jusqu'aux interventions du pouvoir politique.

En effet, cette observation de Blanchet fait écho à celle de Calvet. Dans un pays multilingue comme la Chine, Calvet (2017) observe deux types de gestion du plurilinguisme : *in vivo* et *in vitro*. Le premier parle des gestions volontaires résultant des pratiques sociales des locuteurs eux-mêmes, ayant pour objectif de résoudre les problèmes de communications, sans intervention des instances officielles. Par exemple, les Tibétains parlant différentes variétés tibétaines en préfecture autonome tibétaine de Gannan emploient souvent le chinois local comme langue véhiculaire, surtout dans les discussions informelles, telles que sur les marchés, dans la rue, etc. Il s'agit là d'une gestion *in vivo*.

La gestion *in vitro* parle de l'intervention du pouvoir sur les pratiques linguistiques quotidiennes et individuelles, comme l'intervention des linguistes experts et du pouvoir (Calvet, 2017). Les linguistes sont souvent chargés « par l'État d'identifier les modalités techniques de mise en œuvre de telles mesures ou de mener des enquêtes, souvent préalables, destinées à évaluer la pertinence et les conditions de mise en œuvre de telles réformes ou d'aménagements plus légers » (Beacco, 2016, p. 12). Le pouvoir comme des instances décisionnelles peut imposer des actions sur la langue, telles que des interdictions, obligations, décisions et orientations linguistiques, souvent dans le but de construire une variété standard la plus homogène. Il s'agit d'interventions autoritaires.

Les normes linguistiques élaborées de façon consciente et volontaire par le pouvoir sont définies par Blanchet (2016) comme normes prescriptives. Selon lui, ces normes relèvent de motivations d'ordre social, idéologique et politique ; elles servent « des enjeux de pouvoir de domination sociale, économique, culturelle, ethnique, etc. à laquelle contribue une domination linguistique » (Blanchet, 2016 : 38). Il estime également que les langues non prescrites sont souvent minorisées et illégitimes. Par exemple, on nomme souvent les langues non standardisées en recourant à des notions péjoratives, comme le patois pour le français non standard, et la langue de terre en chinois³¹ pour les variétés chinoises non prescriptives.

En fonction des actions glottopolitiques, Blanchet (2018) propose trois modalités de politique linguistique :

1. Politique linguistique dirigiste avec des interventions autoritaires conduites par « des institutions ou des personnes qui ont le pouvoir d'imposer leurs interdictions, obligations, décisions, orientations linguistiques » (Blanchet, 2018 : 24).
2. Politique linguistique libérale avec un principe de « laisser-faire » sans interventions autoritaires comme dans « une jungle » où les langues les plus fortes finissent par s'imposer (ibid.).
3. Politique linguistique autogestionnaire apparaît souvent chez les locuteurs des « langues locales, minoritaires, dominées ou hors des grandes puissances étatiques » (Blanchet, 2018 : 134). Ils mettent en œuvre des actions glottopolitiques autogestionnaires, en s'engageant dans l'émancipation de l'hégémonie linguistique,

³¹ En caractères chinois : 土话.

par exemple le cas de la langue corse en France et le cas de la langue catalane en Espagne.

Après avoir examiné les outils théoriques de l'élaboration de la pluralité linguistique, concentrons-nous maintenant sur la gestion in vitro et les actions glottopolitiques dirigistes du gouvernement chinois quant à sa diversité linguistique. Nous présenterons donc dans la section suivante l'imposition du chinois standard – le putonghua à l'échelle nationale.

2.2. Imposition du putonghua – langue commune et sa promotion à l'échelle nationale

En octobre 1949, la fondation de la République Populaire de Chine marque l'engagement de la Chine dans une voie socialiste. En juin de la même année, le président Mao a réclamé le plan de la construction étatique de la Chine dans son discours s'intitulant *De la Dictature démocratique du Peuple* inspiré des événements politiques de l'URSS : « Le Parti communiste de l'Union des républiques socialistes soviétiques a remporté la victoire. Sous la direction de Lénine et de Staline, ils (les communistes de l'URSS) savent faire la révolution, ils savent également comment établir un grand et glorieux pays socialiste. Le Parti communiste de l'URSS est notre meilleur enseignant, nous devons le suivre³²» (Mao, 1951 : 1481 ; notre traduction). Dès lors, le nouveau gouvernement chinois a commencé à appliquer les expériences politiques de l'URSS, y compris la planification de sa politique linguistique.

Pour Staline, avoir une langue « commune à l'ensemble du peuple, commune aux membres de la nation et unique pour la nation » (Staline, 1974 : 13) est un des constituants de la nation. Si l'on reprend toujours l'opinion de Staline, il trouve que « sans une langue intelligible pour la société et commune à ses membres, la société s'arrête de produire, se désagrège et cesse d'exister en tant que société » (Staline, 1974 : 25). Ainsi, prescrire une langue commune et intelligible pour toute la population chinoise est devenu une des tâches primordiales du gouvernement.

Entre 1950 et 1966, la langue nationale (le guoyu³³) de l'ancien gouvernement de la République de Chine (1912-1949), basée sur la phonologie du pékinois moderne, la syntaxe des variétés chinoises du nord et la grammaire des textes contemporains du chinois vernaculaire littéraire (Secrétariat des conférences académiques sur la normativisation du chinois moderne,

³² Le texte original en chinois figurant en annexe 1.

³³ En caractères chinois : 国语.

1956), a été rebaptisée « langue commune » (le putonghua³⁴). Ce changement de dénomination du chinois standard de « langue nationale » à « langue commune », reflète la fonction socioculturelle de la langue : le Parti communiste chinois se démarque ainsi de l'ancien régime de la République de Chine, tout en ouvrant à une identification de tous à un nouvel État-nation chinois.

En effet, pendant la période de la République de Chine, les grandes masses avaient du mal à accéder aux journaux marqués par un style linguistique où le chinois littéraire vernaculaire se mélangeait avec le chinois littéraire classique (celui-ci occupant une place prépondérante)³⁵. C'est pourquoi Mao a déclaré, dans *La théorie du nouveau nationalisme*³⁶ (1940), qu'il fallait une culture révolutionnaire servant aux ouvriers et paysans (représentant plus de 90 % de la population totale), et il encourageait l'oralité du style écrit pour que le chinois écrit soit proche du langage de la grande majorité. Effectivement, deux grandes actions glottopolitiques vont se réaliser par l'intervention de l'État quelques années plus tard pour faciliter l'accessibilité de la grande masse au chinois écrit : la simplification des caractères chinois et la conception d'un nouveau système de transcription phonétique (le pinyin).

Cette réforme linguistique peut s'éclairer par la théorie de Bourdieu : « réformer la langue, la purger des usages liés à l'ancienne société et l'imposer ainsi purifiée, c'est imposer une pensée elle-même épurée et purifiée » (1982 : 31). Les actions glottopolitiques dirigistes du gouvernement de la République populaire de Chine peuvent se classer dans la volonté d'implanter une idéologie « juste » (c'est-à-dire communiste) en Chine, tout comme le *Journal du Peuple* écrit en 1951 : « La Chine sous la direction du Parti communiste chinois est complètement différente. Tous les documents, rapports, journaux de son organisme et de son gouvernement ont pour but d'informer les masses de la vérité [...] ils expriment les idées dans une langue juste, de sorte qu'elles soient saisies par les masses d'une manière juste³⁷ » (Secrétariat des conférences académiques sur la normativisation du chinois moderne, 1956 : 258 ; notre traduction).

Depuis l'annonce de *l'Instruction sur la promotion du putonghua* en 1956, la Chine se

³⁴ En caractères chinois : 普通话.

³⁵ Au milieu du 20^e siècle, 80% de la population totale étaient analphabètes. Le taux d'analphabétisme s'élevait à 95% dans les zones rurales (Site officiel du gouvernement central de la RPC).

³⁶ En caractères chinois : 新民族主义理论.

³⁷ Le texte original en chinois figurant en annexe 1.

lance à l'échelle nationale dans la promotion du chinois standard. En 1982, la Constitution a fourni la base juridique, en précisant dans son article 19 que « l'État généralise l'emploi du putonghua dans l'ensemble du pays³⁸ » (*Constitution de 1982*, s. d.). En 2000, la première loi de Chine spécifique à l'utilisation du chinois standard (*Loi nationale sur la Langue et l'Écriture communes de la Chine*³⁹) est adoptée par l'Assemblée nationale populaire. Cette loi comptant 28 articles établit une réglementation exigeant l'emploi du chinois standard, dans l'administration publique (articles 9, 21, 22), dans l'éducation (articles 10, 18, 20, et 24), dans les médias (articles 11, 12), dans les technologies de l'information (article 15), au travail (article 19), dans les services publics (article 13) et dans la traduction (article 25) (*Loi nationale sur la Langue et l'Écriture communes de la Chine*, s. d.).

Pour accompagner et renforcer la mise-en-œuvre de cette loi, une série de projets éducatifs, culturels et sociaux ont été mis en place afin d'assurer la promotion du chinois standard, tels que le test de niveau de putonghua⁴⁰ ; l'évaluation nationale sur la promotion du putonghua dans le milieu urbain⁴¹ ; la sélection des écoles modèles sur l'usage du putonghua et des caractères normalisés⁴²; ainsi que la semaine nationale de la promotion du putonghua⁴³ (troisième semaine de septembre). Par le biais des mesures politiques, juridiques, culturelles, éducatives et sociales, le putonghua et les caractères simplifiés et normalisés sont donc devenus les normes du chinois standard.

Après une soixantaine d'années d'actions glottopolitiques dirigistes et de gestion *in vitro* sur la promotion du chinois standard, près de 80 % de la population chinoise sait parler putonghua aujourd'hui. Dans un pays multilingue et pluriculturel comme la Chine, l'élaboration et la diffusion d'un modèle normatif – le putonghua – offrent, sans aucun doute, des conditions plus efficaces pour rendre possible l'intercompréhension entre des individus et des groupes ethniques ayant des langues différentes. Il s'agit également d'une des conditions préalables pour la modernisation du pays et la mobilité géographique de toute la population chinoise.

³⁸ En caractères chinois : 国家推广全国通用的普通话.

³⁹ En caractères chinois : 国家通用语言文字法.

⁴⁰ En caractères chinois : 普通话水平测试.

⁴¹ En caractères chinois : 城市语言文字工作评估.

⁴² En caractères chinois : 语言文字规范化示范校创建活动.

⁴³ En caractères chinois : 全国推广普通话宣传周.

En ce qui concerne les langues minoritaires des *minzu* minoritaires, la *Constitution* garantit également le droit d'utiliser et de développer les langues minoritaires dans les communautés minoritaires (article 4), où elles peuvent être utilisées à la fois dans le processus administratif et judiciaire (articles 121 et 134) (*Constitution de 1982*, s. d.). Toutefois, malgré la protection juridique des langues minoritaires, le travail promotionnel du putonghua commence à se focaliser sur des zones rurales et des régions peuplées par les minorités nationales depuis le 18^e Congrès national du Parti communiste chinois en 2012. Les enseignants travaillant dans le milieu rural et les enseignants d'origine minoritaire deviennent le public prioritaire de la promotion du chinois standard. Constatant l'opposition des actions glottopolitiques dirigistes entre la promotion du chinois standard et la protection des langues minoritaires dans les régions où se dispersent les populations des minorités nationales, nous nous demandons si un gouvernement peut promouvoir une langue commune de l'État, tout en développant et en protégeant ses langues minoritaires. Ce questionnement nous amène, dans la section suivante, à analyser d'un aperçu historique la politique linguistique et éducative mise en place auprès des minorités *minzu* en Chine.

2.3. Avènement de l'éducation *minzu*

La politique linguistique et éducative de la République populaire de Chine à l'égard de ses minorités nationales a deux origines : l'approche de la République de Chine (1912-1949) et la conception stalinienne des nationalités (Cabestan, 2014).

Afin de mettre en lumière la politique linguistique et éducative du gouvernement de la République de Chine, prenons l'exemple de l'éducation des Tibétains et Mongols en citant le texte du *deuxième annuaire d'éducation de la Chine* (1948) qui suit :

Conformément au principe de l'égalité des *minzu* de Monsieur Sun Yat-sen, on s'efforcera, via l'éducation, d'unifier les langues et les idéologies des populations mongoles et tibétaines, en vue d'établir un pays d'un grand nationalisme, unifié en harmonie par les cinq *minzu*⁴⁴ [...].

Le programme pédagogique se base sur les normes du celui de l'école de la population Han, parallèlement en tenant compte des caractéristiques du contexte mongolo-tibétain.

Les manuels scolaires du primaire sont rédigés en mongol et chinois ou en tibétain et chinois, tandis que les manuels des écoles secondaires et supérieures sont rédigés en chinois.

⁴⁴ Rappelons-nous que les cinq *minzu* dont Sun Yat-sen parle ici sont les Han, Tibétains, Mongols, Hui et Mandchous.

Les manuels scolaires à tous les niveaux devraient accorder une attention particulière aux points suivants :

I. l'histoire de l'intégration nationale de la Chine ;

II. les relations géographiques entre la frontière et l'intérieur de Chine ;

III. l'histoire et les faits des Mongols et Tibétains contre l'agression impérialiste occidentale [...] ⁴⁵(Commission des annuaires scolaires du Ministère de l'Éducation, 1948 : 9).

L'éducation scolaire est un moyen important de la gouvernance d'un État fonctionne comme « une machine à apprendre, mais aussi à surveiller, à hiérarchiser, à récompenser » (Foucault, 1975 : 172), c'est aussi pourquoi l'école joue un rôle clé de « bras armé » dans l'« appareil idéologique d'État » (Blanchet, 2018 : 143). La politique éducative et linguistique évoquée plus haut met en avant l'unité nationale, en répondant à la volonté du gouvernement de la République de Chine (1912-1949) de consolider une Chine multi-*minzu* unifiée, par le biais de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'analyse de l'actualité, où l'éducation des Tibétains et des Mongols s'inscrivait. Le programme de l'éducation scolaire visait à reconnaître les particularités de ses minorités, tout en assurant leur appartenance à l'État. À titre d'exemple, les manuels scolaires relatifs au primaire pouvaient être rédigés en tibétain ou en mongol, permettant aux enfants d'étudier dans la langue de leur *minzu* ; toutefois, le programme pédagogique imposé dans toutes les écoles, y compris tibétaines et mongoles, est celui de l'école Han. Par ailleurs, aux niveaux secondaires et supérieurs les manuels sont rédigés en chinois uniquement. Ce sont donc au final les normes de la majorité Han - leur culture et leur langue - qui l'emportent et s'imposent comme « norme scolaire » auprès des minorités nationales. Il en ressort à l'évidence que la politique linguistique et éducative de la République de Chine (1912-1949) tend à diminuer la diversité tout en renforçant l'unité.

Le Parti communiste chinois, successeur du Parti national, partage un même principe politique où les populations non Han font partie intégrante de la nation chinoise, bien qu'il applique une politique d'autonomie régionale, en se référant au régime politique autonome de l'URSS, dans les zones où vivent principalement les ethnies minoritaires. Les dirigeants tant du Parti communiste que du Parti national chinois bannissent l'indépendance des ethnies minoritaires et même toute idée de fédéralisme (Cabestan, 2014), en insistant sur l'unité nationale comme l'impératif préalable. Intéressons-nous maintenant à la politique linguistique et éducative des ethnies minoritaires de la République populaire de Chine à partir d'une

⁴⁵ Le texte original en chinois figurant en annexe 1.

perspective historique sous l'impact du modèle de l'autonomie politique soviétique et du renforcement de l'unité nationale de la République de Chine.

2.3.1. Promotion des langues minoritaires (1949 – 1957)

Le *Programme commun de la Conférence consultative du peuple chinois* formule en septembre 1949, l'égalité des minorités *minzu* de Chine et le respect de leurs coutumes et cultures. Ensuite, en 1951 la première Conférence nationale sur l'éducation des ethnies minoritaires donne des précisions sur la langue d'instruction pour les écoles fréquentées par les ethnies minoritaires (Shu, 2013 ; Teng & Wang, 2009) :

- Concernant les populations minoritaires dont la langue autochtone a déjà une écriture commune et normalisée (par exemple les Tibétains), il faut utiliser la langue autochtone (par exemple le tibétain) comme langue d'instruction pour toutes les disciplines du primaire et du secondaire.
- Pour les populations minoritaires dont la langue autochtone n'a pas d'écriture commune et normalisée, il faut que le gouvernement les aide à créer ou réformer une écriture commune, par exemple la création des écritures pour la langue des Zhuang et celle des Miao. L'école a la liberté de choisir le chinois ou une langue minoritaire comme langue d'instruction.
- Les écoles des ethnies minoritaires à tous les niveaux, en fonction de leurs besoins et de leur volonté, offrent ou pas des cours de chinois. L'apprentissage du chinois n'est pas programmé comme obligatoire.

Au niveau juridique, la Constitution de 1954 (première constitution de la République Populaire de Chine) marque la reconnaissance linguistique et culturelle des minorités *minzu* de Chine. Elle garantit que les populations minoritaires ont la liberté d'utiliser et développer leurs langues autochtones (article 3). Dans l'administration (article 71) et dans les tribunaux (article 77) des régions, préfectures et districts autonomes : la (les) langue (s) autochtone(s) que les minorités nationales utilisent couramment au quotidien doivent servir les différentes fonctions sociales et juridiques. Le tribunal instruit le procès, publie le jugement et l'avis dans la langue locale couramment utilisée ; le tribunal a l'obligation de fournir des interprètes si nécessaire (article 77) (*Constitution de 1954*, s. d.).

Ainsi, la politique linguistique et éducative dans les années 50 est favorable au développement des langues minoritaires. D'une part, les minorités ethniques sont encouragées

à apprendre leurs langues autochtones à l'école ; d'autre part, le gouvernement central applique également des mesures favorables à leur développement éducatif, par exemple, la création de bourses d'études, la distribution de subventions aux enseignants et l'investissement dans la formation des futurs enseignants d'origine minoritaire. En bref, il s'agit d'une époque ouverte sur le développement des langues minoritaires pendant les dix premières années de la République populaire de Chine.

2.3.2. *Interdiction des langues minoritaires (1958-1977)*

Cette période d'ouverture n'a toutefois pas duré. Depuis la publication du discours du président Mao en 1957 intitulé *Sur le traitement juste des contradictions au sein du Peuple* dans le *Journal du peuple* (Mao, s. d.-a), lutter contre les contradictions devenait le thème principal de la vie politique en Chine où se sont amorcées des campagnes politiques catastrophiques telles que la Campagne anti-droitiste⁴⁶ (1957 et 1958), le Grand bond en avant⁴⁷ (1958-1961) et la Révolution culturelle (1966-1976).

Pendant la Campagne anti-droitiste, la deuxième Conférence nationale de l'enseignement des langues auprès des ethnies minoritaires a proposé de remplacer totalement les cours des langues minoritaires par le chinois (Huang, 2019). Durant les 10 ans de la Révolution Culturelle (1966-1976), la méfiance sur les langues et cultures des minorités nationales est arrivée à son comble. Les cultures traditionnelles des ethnies minoritaires ont été catégorisées de manière péjorative comme Quatre Vieilleries (vieilles idées, vieilles cultures, vieilles coutumes et vieilles habitudes). Par ailleurs, il était interdit de faire des émissions, de

⁴⁶ Cinq critères pour définir un droitiste selon la *Circulaire du Comité central du Parti communiste chinois sur « les critères de classification des droites »* (Comité Central du Parti communiste chinois, s. d.) :

- (1) Celui contre le système socialiste.
- (2) Celui contre la dictature du prolétariat et le centralisme démocratique.
- (3) Celui contre le rôle prépondérant du parti communiste dans la vie politique du pays.
- (4) Celui qui a l'intention de diviser l'unité du peuple chinois et s'oppose au socialisme et au parti communiste.
- (5) Celui qui organise et participe activement à des petits groupes s'opposant au socialisme et au Parti communiste.

⁴⁷ Le Grand bond en avant est un ambitieux programme de modernisation sociale et économique appliqué en Chine. Ce programme doit permettre au pays de parvenir plus facilement au socialisme, en accélérant ambitieusement le développement économique via l'augmentation de la productivité industrielle et agricole. Mais comme conséquence, cette campagne politique a fini par un échec et une terrible famine nationale.

publier et de scolariser dans les langues minoritaires, les publications dans les langues minoritaires ont été confisquées et éliminées.

En 1975, la Constitution a été révisée à l'encontre des langues minoritaires. Les articles 71 et 77 de la Constitution de 1954 portant sur l'utilisation des langues minoritaires dans l'administration et dans les tribunaux ont été complètement supprimés, les droits linguistiques des ethnies minoritaires concernés par l'article 3 sont considérablement réduits, bien que tous les groupes ethniques soient toujours constitutionnellement égaux (article 4) (*Constitution de 1975*, s. d.).

2.3.3. Développement de l'éducation minzu et présentation de ses diverses modalités (1978 - 2011)

La 13^e Session plénière du 11^e Comité central du Parti communiste chinois en 1978 a arraché la Chine à la lutte des classes et a déplacé sa tâche principale vers le développement économique. Comme conséquence, la politique linguistique et éducative sur ses minorités nationales est en même temps entrée dans une nouvelle étape.

En 1982, la Constitution est à nouveau révisée et reste en vigueur encore aujourd'hui. L'article 4 réaffirme la liberté d'utiliser et de développer les langues et écritures des ethnies minoritaires. Cependant, par rapport à la Constitution de 1954, apprendre le chinois n'est plus optionnel : l'État généralise l'emploi du putonghua (soit le chinois standard) dans l'ensemble du pays (article 19) (*Constitution de 1982*, s. d.). Deux ans plus tard, la Loi sur l'autonomie régionale des ethnies minoritaires de la République populaire de Chine est adoptée. Elle respecte la Constitution de 1982 en garantissant la liberté d'usage et de développement des langues et écritures des ethnies minoritaires (article 10), leur usage dans les fonctions institutionnelles (article 22) et leur apprentissage dans les écoles fréquentées principalement par des élèves des ethnies minoritaires (article 37) (*Loi sur l'autonomie régionale des ethnies minoritaires de la République populaire de Chine*, s. d.).

Ainsi, l'éducation *minzu* adressée uniquement ou principalement aux ethnies minoritaires est en développement depuis les années 1980 (Li et al., 1994 ; Ma, 1999 ; Teng & Wang, 2009), tout en respectant un principe de « diversité dans l'unité » (Ma, 1999 ; Teng & Wang, 2009 ; Wang, 2015). L'unité se manifeste dans l'uniformité nationale de l'organisation scolaire et du programme pédagogique dans tous les niveaux d'éducation, alors que la diversité consiste principalement dans l'enseignement des langues. En plus de la langue nationale (chinois standard), les élèves de l'école *minzu* apprennent en même temps la langue de leur

minzu. Aujourd'hui, l'école *minzu* couvre tous les niveaux de l'éducation scolaire en Chine : plus de 2 000 écoles maternelles *minzu*, 2 500 écoles primaires *minzu*, 2 900 écoles secondaires *minzu*, 13 universités *minzu* et 140 écoles *minzu* pour la formation des enseignants issus des ethnies minoritaires (Teng & Wang, 2009).

Ce système d'éducation *minzu* où les élèves peuvent apprendre parallèlement deux langues (chinois et langue minoritaire) est considéré, par les chercheurs chinois, comme l'« éducation bilingue des ethnies minoritaires » (Dai & Dong, 1997 ; Zhu, 2003 ; Teng & Wang, 2009; Wang, 2015). En fonction de la durée de l'apprentissage des langues minoritaires, l'éducation *minzu* s'organise en deux niveaux : éducation *minzu* élémentaire & éducation *minzu* élémentaire et secondaire.

Dans le mode d'éducation *minzu* élémentaire, les élèves apprennent à la fois le chinois et la langue autochtone de leur *minzu* – qui est également une langue véhiculaire - pendant les six ans de formation primaire. Arrivés dans le secondaire, le chinois est maintenu tant comme langue d'instruction que comme discipline obligatoire, mais la langue minoritaire de leur groupe ethnique n'apparaît plus sur le programme d'apprentissage. Dans la province du Yunnan (province abritant la plus grande variété de minorités nationales), les écoles de plusieurs ethnies minoritaires mettent en place ce type d'éducation. Dans l'éducation bilingue élémentaire, il y a deux principales modalités d'enseignement (Zhu, 2003), comme le tableau 2-1 ci-dessous nous le présente.

Forme d'enseignement	Langue	Ecole primaire						Secondaire	
		1	2	3	4	5	6		
A	Chinois	Discipline obligatoire	De plus en plus						Langue d'enseignement + discipline obligatoire
	Langue minoritaire	Discipline obligatoire	De moins en moins						Non
B	Chinois	Discipline obligatoire	Langue d'enseignement + discipline obligatoire		Langue d'enseignement + discipline obligatoire		Langue d'enseignement + discipline obligatoire		
	Langue minoritaire	Langue d'enseignement + discipline obligatoire	Langue d'enseignement + discipline obligatoire		Discipline obligatoire		Non		

Tableau 2-1. Modalités d'éducation bilingue élémentaire.

Dans la modalité A, le chinois et la langue minoritaire sont deux matières scolaires obligatoires. Avec la progression des années scolaires, le chinois occupe de plus en plus d'heures d'enseignement, tandis que les heures en langue minoritaire diminuent au fur et à

mesure. Cette tendance en chinois et en langue minoritaire se présente également dans la modalité B. Les élèves engagés dans cette modalité changent petit à petit de langue d'enseignement et finissent par apprendre toutes les matières scolaires en chinois. Pour les élèves inscrits dans une école d'éducation bilingue élémentaire (modalité A + modalité B), ils n'ont le droit d'apprendre la langue de leur groupe ethnique qu'à l'école primaire. Au collège, le chinois en tant que discipline toujours obligatoire devient aussi la langue d'enseignement, et la langue minoritaire est ainsi évacuée au secondaire.

En ce qui concerne le mode d'éducation *minzu* élémentaire et secondaire, les élèves apprennent le chinois et la langue minoritaire comme disciplines obligatoires tant à l'école primaire qu'à l'école secondaire, comme nous pouvons le voir sur le tableau 2-2 ci-dessous.

Forme d'enseignement	Langue à apprendre	École primaire et école secondaire
Classe à dominante de langue minoritaire	Chinois	Discipline obligatoire
	Langue minoritaire	Langue d'instruction + discipline obligatoire
Classe à dominante chinoise	Chinois	Langue d'instruction + discipline obligatoire
	Langue minoritaire	Discipline obligatoire

Tableau 2-2. Education bilingue élémentaire et secondaire.

Dans la classe à dominante de langue minoritaire, la langue minoritaire est utilisée comme langue d'instruction, tandis que le chinois est appris comme langue seconde à partir de la troisième année de l'école primaire. Concernant les élèves scolarisés dans la classe à dominante chinoise, le chinois est leur langue d'instruction et ils apprennent la langue minoritaire comme langue seconde à partir de la première année ou de la troisième année de l'école primaire.

Afin de mieux mettre en lumière le système d'enseignement des langues chez les minorités ethniques chinoises, considérons à présent un exemple au Tibet emprunté à l'article de Ma Rong (1999 & 2001). Dans les années 1990, le Tibet a mis en place une éducation *minzu* élémentaire et secondaire, permettant aux élèves tibétains d'apprendre à la fois le tibétain et le chinois à l'école primaire et secondaire. Deux modalités d'enseignement y coexistaient : l'une à dominante tibétaine, l'autre à dominante chinoise, comme nous pouvons le voir dans le schéma de la figure 2-1 qui suit.

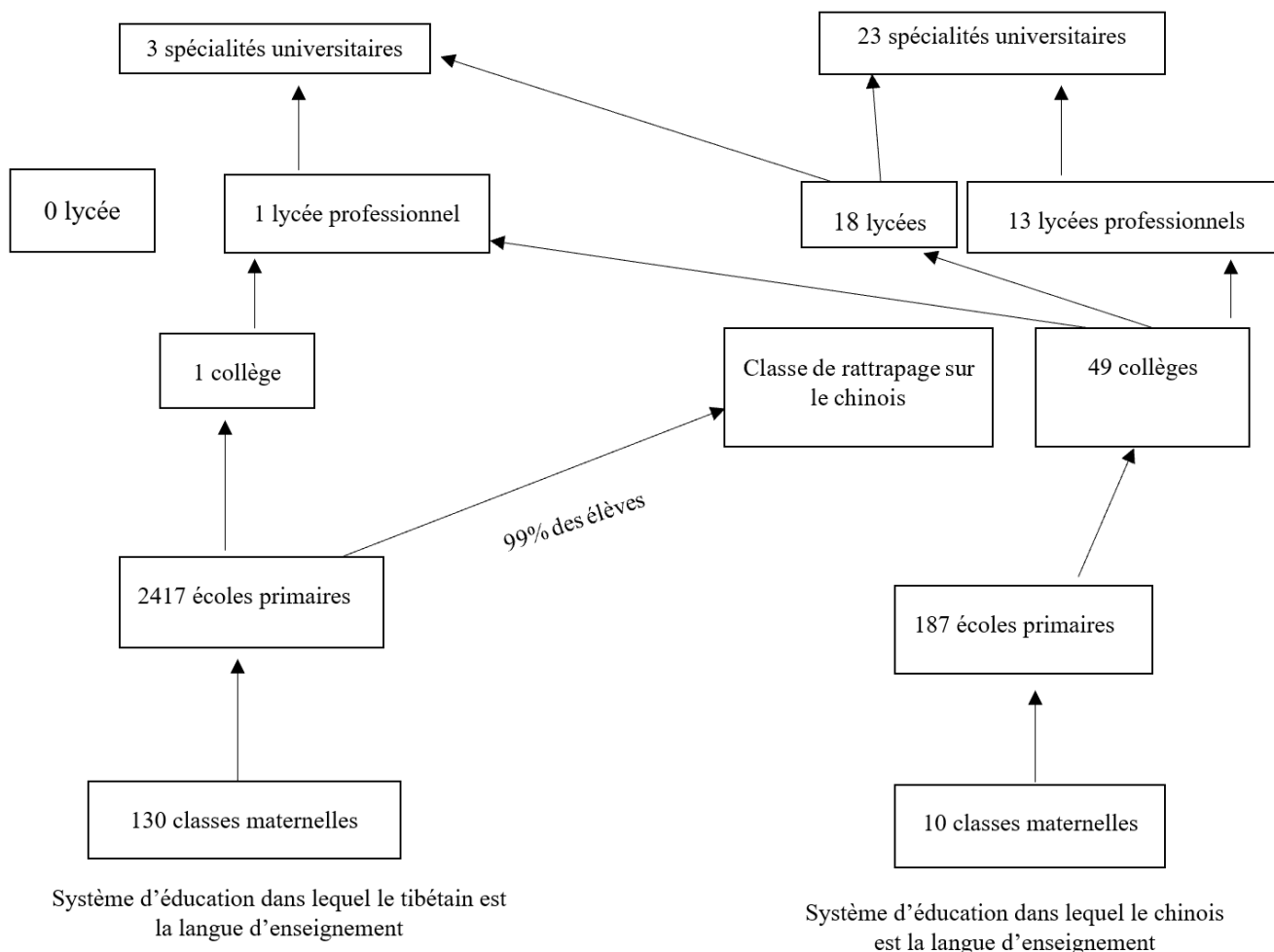


Figure 2-1. Système d'éducation au Tibet dans les années 1990 (Ma, 2001, p. 118).

Dans ce schéma, nous pouvons observer qu'à partir du collège, le chinois devient la langue dominante dans le système d'éducation au Tibet, malgré la dominance des nombres des écoles maternelles et primaires où le tibétain est langue d'instruction. Ce changement progressif ou brutal vers la dominance du chinois dans le système d'éducation *minzu* reflète la place clé de « l'unité » dans le principe « diversité dans l'unité ». L'objectif principal de l'éducation *minzu* semble tourné vers l'intégration des populations minoritaires dans la société dominée par les Han (Teng & Wang, 2009) ; l'école sert de lieu pour apprendre la langue et la culture de la population dominante Han. Pour soutenir cette interprétation, on relève que le gouvernement chinois central, afin d'accélérer le processus d'intégration, ouvre également des classes spécifiques appelées en chinois classes *neidi*⁴⁸ pour accueillir les jeunes Tibétains au sein des écoles Han en dehors du Tibet.

⁴⁸ *Neidi* est un terme géopolitique qui désigne les provinces habitées essentiellement par les populations Han, c'est-à-dire les provinces de l'Est et du Centre de la Chine. Le territoire *Neidi* ne comprend pas les régions de la frontière terrestre où vivent principalement les minorités nationales chinoises, par exemple le Tibet et le Xinjiang ne font pas partie du territoire *Neidi*.

En conclusion, l'unité l'emporte sur la diversité dans la politique de l'éducation des ethnies minoritaires en Chine, malgré la présence au niveau juridique de la transmission et la protection des langues et cultures des groupes minoritaires. La politique en matière d'éducation *minzu* se préoccupe davantage de l'apprentissage de la langue chinoise, comme le prouvent par exemple l'introduction progressive des cours de chinois dès la première année de l'école primaire, l'établissement du *Programme pédagogique sur l'apprentissage du chinois dans les écoles minzu primaires et secondaires*, la publication des *Normes sur l'apprentissage du chinois au sein des écoles minzu primaires et secondaires* et des *Règlements sur la mise en œuvre du test du putonghua dans les régions majoritairement regroupées par les ethnies minoritaires*.

Après une trentaine d'années de développement, l'éducation *minzu* a donné des résultats impressionnants au niveau statistique, bien qu'elle garde encore un certain écart par rapport au développement de l'éducation au niveau national. Selon *Le rapport pour le 60^e anniversaire de l'éducation minzu en Chine* (Chen & Li, 2010), le nombre d'étudiants issus d'un groupe ethnique minoritaire inscrits dans une école supérieure est passé de 300 en 1952 à 239 200 en 2006, soit 797 fois plus. Dans les régions des ethnies minoritaires, le taux d'analphabétisme a baissé, passant de 80 % à moins de 5 % au début du 21^e siècle. En 2007, plus de six millions d'élèves ont suivi une formation *minzu*, ce qui représente environ 27,59 % du nombre total des élèves minoritaires. Concernant les enseignants, ceux d'origine minoritaire ont augmenté de 64 900 dans les années 50 à plus d'un million (1 094 100) en 2007, et représentent 84,37 % du nombre total des enseignants travaillant dans les régions des ethnies minoritaires. En plus, chaque année, plus de 3 500 types de manuels en 21 langues minoritaires sont publiés, avec un tirage total de plus de 100 millions d'exemplaires.

2.4. Politique d'intégration accélérée (depuis 2012)

Si la politique initiale envers les minorités nationales mise en place en Chine s'inspire beaucoup du modèle soviétique (les travaux d'identification des *minzu*, la politique d'autonomie régionale et l'éducation *minzu*), le processus d'intégration s'accélère depuis l'arrivée au pouvoir du président Xi Jinping, en forgeant au sein des groupes ethniques minoritaires le sens ferme d'une seule communauté de l'État-nation chinois.

En effet, ces dernières années, des chercheurs chinois, tels que Hu (2011) et Ma (2015), mettent en avant la nécessité d'une politique davantage intégrationniste visant à renforcer une

identité nationale chinoise et à promouvoir l'intégration nationale des ethnies minoritaires, en insistant ainsi de moins en moins sur leurs appartenances ethniques. On l'appelle « deuxième génération de la politique des ethnies minoritaires ». Il s'agit d'une politique qui renforce la formation d'une identité nationale chez les groupes minoritaires dans les domaines politique, économique et culturel : politiquement, insister sur une unique identité nationale chinoise ; économiquement, promouvoir les échanges économiques et le brassage de différents groupes ethniques⁴⁹ ; culturellement, imposer l'utilisation du chinois standard, transformer la culture de chaque ethnie par le biais de l'idéologie socialiste et prévenir l'extrémisme religieux (Huang, 2016 & Ma, 2015).

Les actions glottopolitiques de ces dernières années à l'égard des langues minoritaires suivent également, dans une certaine mesure, la politique de deuxième génération, c'est-à-dire renforcent la reconnaissance d'une identité nationale chinoise par l'imposition de la promotion du chinois. Ce changement d'orientation de la politique linguistique se manifeste par l'adaptation des lois et règlements nationaux et locaux. Par exemple, la Loi sur l'autonomie régionale des ethnies minoritaires de la République populaire de Chine de 1984 stipule que les écoles fréquentées principalement par des élèves originaires des ethnies minoritaires offrent des cours de chinois à partir des classes supérieures du primaire ou du secondaire (article 37). La version révisée de 2001 est modifiée comme suit : « introduire des cours de chinois à partir des classes inférieures ou supérieures du primaire et promouvoir l'utilisation du chinois standard et des caractères chinois normalisés⁵⁰ » (article 37) (*Loi sur l'autonomie régionale des ethnies minoritaires de la République populaire de Chine*, 2001).

En 2005, l'*Avis du Comité central du Parti communiste chinois et du Conseil des affaires de l'État sur le renforcement du travail ethnique et l'accélération du développement économique et social des régions principalement habitées par les ethnies minoritaires*, publié par le ministère de l'éducation, souligne la promotion vigoureuse du chinois et l'installation du Test de niveau de putonghua dans les régions où se rassemblent les *minzu* minoritaires

⁴⁹ Depuis la Réforme et l'Ouverture en 1978, le développement économique des provinces côtières de l'Est connaît des progrès remarquables, mais l'économie des provinces de l'Ouest stagne. A la fin des années 1990, le fossé économique entre l'Est et l'Ouest devient considérable. Afin de faire prospérer l'économie de l'Ouest et consolider la défense nationale, le gouvernement chinois met en œuvre des stratégies économiques et politiques au début du 21^e siècle, comme le Programme de Développement de l'Ouest, la Ceinture et la Route. Désormais, les infrastructures de l'Ouest se développent rapidement, la connexion de l'Est et de l'Ouest facilite la communication interrégionale, un bon nombre des membres de l'ethnie Han, en répondant à l'appel du gouvernement, immigreront à l'Ouest et se lanceront dans le développement de l'Ouest.

⁵⁰ Le texte original en chinois en annexe 1.

(Ministère de l'éducation de la République populaire de Chine, s. d.-b). En mai 2020, *l'Avis du Comité central du Parti communiste chinois et du Conseil des affaires de l'État sur la promotion du développement de l'Ouest et la formation d'un nouveau monde à la nouvelle époque* prétend renforcer le travail linguistique scolaire et garantir le chinois standard comme langue d'instruction dans la région d'Ouest (article 22) (Conseil des Affaires de l'État de la République populaire de Chine, s. d.). La réforme des programmes scolaires de la Mongolie Intérieure, publiée la même année, correspond au processus actuel d'intégration accélérée. Cette réforme demande l'apprentissage obligatoire du chinois à partir de la première année du primaire de l'école à dominante mongole. Les cours d'éducation idéologique et d'histoire seront également enseignés dans la langue chinoise à partir de 2022. Cette réforme pédagogique a déjà été mise en œuvre dans la région autonome ouïghoure du Xinjiang en 2017, et dans la région autonome du Tibet en 2018.

Comme conclusion, depuis la fondation de la République populaire de Chine, la politique linguistique et éducative en direction des *minzu* minoritaires revêt un caractère complexe vacillant entre ouverture et fermeture, comme le montre la figure 2-2 ci-dessous. Mais à partir des années 1980, l'unité va progressivement ou brutalement l'emporter sur la diversité dans l'éducation scolaire des ethnies minoritaire, due à la mise en place d'un système d'éducation *minzu* où le chinois finit par remplacer complètement la langue minoritaire soit au niveau de l'éducation secondaire, soit au niveau de l'éducation supérieur. La promotion du chinois standard, garantie par des documents juridiques et soutenue par une série d'actions glottopolitiques dirigistes, s'inscrit aussi dans l'intégration sociale des ethnies minoritaires à la société Han ; celle-ci devient le thème principal de la politique linguistique et éducative des *minzu* minoritaires surtout depuis 2012, en accentuant une seule communauté de l'État-nation chinois et l'identité nationale chinoise des populations minoritaires.

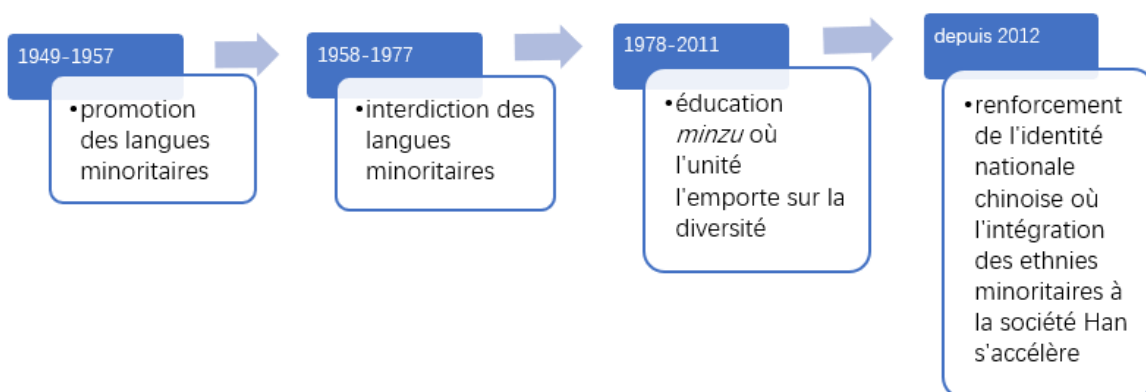


Figure 2-2. Politique linguistique et éducative en direction des *minzu* minoritaires : aperçu historique

Aujourd'hui, l'écart entre les lois nationales et les avis administratifs devient de plus en plus évident. Les lois et règlements linguistiques sont susceptibles de se référer à l'autonomie régionale des langues minoritaires dans un système politique d'autonomie régionale, tandis que les avis administratifs dans le domaine linguistique mettent davantage l'accent sur le rôle du chinois standard (le putonghua) dans l'accélération du développement socioéconomique des régions minoritaires et la stabilité d'une nation chinoise unifiée. Les chercheurs en Chine semblent optimistes en ce qui concerne cette nouvelle politique d'intégration accélérée, car celle-ci peut d'une part aider les minorités nationales à mieux s'adapter à la société dominante Han et maximiser leur développement personnel (Teng & Wang, 2009). D'autre part, le fait d'insister sur le sens de la communauté avec la nation chinoise chez les ethnies minoritaires au lieu d'insister sur leur appartenance ethnique, peut probablement contribuer à la stabilité et à l'unité nationale en Chine. Toutefois, l'utilisation des langues minoritaires, garantie par la Constitution, peut malgré tout provoquer des inquiétudes face à l'impact d'une politique linguistique de promotion du chinois standard à l'échelle nationale : quel avenir pour le développement de la langue tibétaine ? En effet, à partir de cette question se dégage une piste de recherche à poursuivre sur la place des langues minoritaires dans les pratiques langagières des populations des *minzu* minoritaires.

Ce chapitre ayant traité de la politique linguistique et éducative en direction des ethnies minoritaires au niveau macro-régional, le suivant abordera au niveau micro-régional la préfecture autonome tibétaine de Gannan, notre terrain d'étude.

Chapitre 3. *Minzu* tibétain sous la loupe

Avant d'entrer dans les détails de la mise en œuvre de la politique linguistique et éducative en préfecture autonome tibétaine de Gannan, nous préciserons la localisation administrative et géographique du *minzu* tibétain en Chine. Nous présenterons par la suite la langue tibétaine et ses trois grandes variétés – tibétain d'Ü-Tsang, tibétain de Kham et tibétain d'Amdo. Finalement, nous nous concentrerons sur la situation générale de la préfecture autonome tibétaine de Gannan et sur les actions glottopolitiques concrètes de la promotion du chinois standard et de son éducation *minzu* à l'école.

3.1. Situation générale des Tibétains en Chine

D'après le 6^e recensement national de la République populaire de Chine réalisé en 2010, il y a plus de six millions de Tibétains vivant en Chine qui représentent 0,47 % de la population totale de ce pays asiatique. Le tableau 3-1 ci-dessous montre que les Tibétains habitant en Chine se répartissent de façon déséquilibrée aux quatre coins du pays. Au niveau administratif, les cinq premières provinces abritant le plus de Tibétains sont la région autonome tibétaine du Tibet (ou le Tibet), la province du Qinghai, la province du Sichuan, la province du Gansu ainsi que la province du Yunnan (marquées en jaune dans le tableau 3-1 ci-dessous). L'ensemble des Tibétains résidant dans ces cinq provinces constituent 98,99 % de la population tibétaine totale de Chine : Tibet (43,24 %), Qinghai (21,89 %), Sichuan (23,82 %), Gansu (7,77 %) et Yunnan (2,26 %). Par ailleurs, malgré la très forte proportion de Han dans toute la Chine, ce sont les Tibétains qui constituent la grande majorité de la population du Tibet où les Han représentent seulement 8,17 % de la population totale.

Provinces	Population totale	Han	Tibétains
Toute la Chine	1332810869	1220844520	6282187
Beijing	19612368	18811154	5575
Tianjin	12938693	12607276	1775
Hebei	71854210	68861333	1935
Shanxi	35712101	35618454	1047
Mongolie intérieure	24706291	19650665	3259
Liaoning	43746323	37103174	1881
Jilin	27452815	25267110	652
Heilongjiang	38313991	36939181	589
Shanghai	23019196	22743033	2406
Jiangsu	78660941	78276015	3358
Zhejiang	54426891	53212194	2850
Anhui	59500468	59104826	1279
Fujian	36894217	36097362	1739
Jiangxi	44567797	44415487	1150
Shandong	95792719	95066830	2146
Henan	94029939	92908354	1811
Hubei	57237727	54769192	2175
Hunan	65700762	59149353	1622
Guangdong	104320459	102253138	5604
Guangxi	46023761	28916096	815
Hainan	8671485	7246067	248
Chongqing	28846170	26909061	3086
Sichuan	80417528	75509724	1496524
Guizhou	34748556	22344156	1281
Yunnan	45966766	30617580	142257
Tibet	3002165	245263	2716388
Shaanxi	37327379	37137743	6345
Gansu	25575263	23164817	488359
Qinghai	5626723	2983521	1375059
Ningxia	6301350	4086367	656
Xinjiang	21815815	8829994	8316

Tableau 3-1. Répartition des Tibétains dans les 27 provinces et quatre municipalités⁵¹ (en rouge) de la Chine continentale (Bureau national des statistiques de la République populaire de Chine, 2012).

Sachant déjà que la République populaire de Chine applique une autonomie régionale dans les zones où les *minzu* minoritaires vivent traditionnellement en groupes compacts (cf. section 1.2), il y a au total 13 autorités autonomes tibétaines dans toute la Chine : une région autonome, dix préfectures autonomes et deux districts autonomes, comme la figure 3-1 et le

⁵¹ En Chine, il y a quatre municipalités directement subordonnées au gouvernement central, ils sont Beijing, Tianjin, Shanghai et Chongqing. Ces municipalités ne dépendent d'aucune autorité régionale comme la province, mais directement de l'autorité centrale.

tableau 3-2 nous l'illustrent. Ces autorités autonomes tibétaines se situent toutes dans les cinq provinces du nord-ouest de la Chine qu'on vient de mentionner plus haut, c'est-à-dire au Tibet, dans le Qinghai, dans le Sichuan, dans le Yunnan et dans le Gansu.

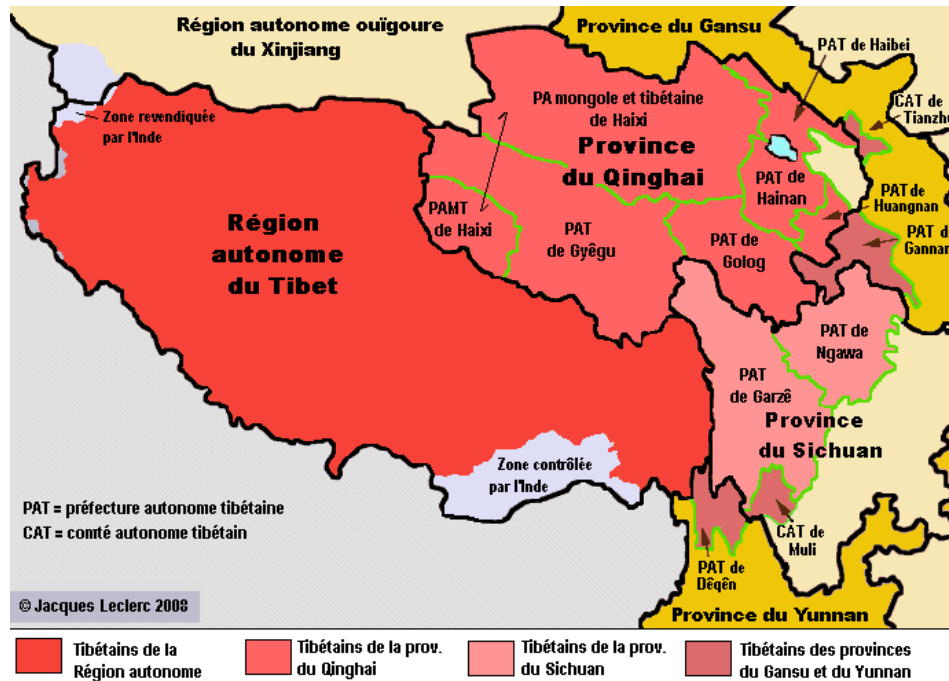


Figure 3-1. Zones principales peuplées par les Tibétains en Chine (Leclerc, 2008⁵²)

Provinces	Autorités autonomes tibétaines
Tibet	Région autonome tibétaine du Tibet
Qinghai	Préfecture autonome tibétaine de Haibei Préfecture autonome tibétaine de Hainan Préfecture autonome tibétaine de Huangnan Préfecture autonome tibétaine de Guoluo Préfecture autonome tibétaine de Yushu Préfecture autonome mongole et tibétaine de Haixi
Sichuan	Préfecture autonome tibétaine de Ganzi Préfecture autonome des Tibétains et des Qiang d'Aba District autonome tibétain de Muli
Gansu	Préfecture autonome tibétaine de Gannan District autonome tibétain de Tianzhu
Yunnan	Préfecture autonome tibétaine de Diqing

Tableau 3-2. Autorités autonomes tibétaines en Chine et leur répartition.

Quant au niveau géographique, les Tibétains en Chine vivent principalement sur le Plateau tibétain – connu sous le nom du « toit du monde » en raison de sa haute altitude (4 000

⁵² <https://www.axl.cefanelaval.ca/asielchinelregion-auto-Tibet.htm>. Consulté en ligne le 24 août 2021.

mètres en moyenne). Les grandes prairies naturelles du Plateau permettent au *minzu* tibétain de vivre principalement du pastoralisme. Mais sur les vallées fluviales du Plateau, on trouve également des zones importantes de plantation agricole. La principale culture des Tibétains est l'orge tibétain ; il s'agit d'un ingrédient fondamental de la nourriture quotidienne - la tsampa⁵³. En ce qui concerne les animaux, le yak⁵⁴ – considéré comme le « bateau » du Plateau tibétain – est un animal indispensable pour les bergers tibétains, car il leur fournit non seulement de la viande, du lait, de la fourrure et du combustible, mais aussi un moyen de transport important.

Les Tibétains en Chine ont deux religions majeures : le bouddhisme (religion introduite du Népal, de la Chine et de l'Inde au 7^e siècle à l'époque du roi Songtsen Gampo) et le bön (religion tibétaine autochtone préexistant au bouddhisme). Malgré la longue lutte du bön contre le bouddhisme depuis son introduction, le roi Trisong Detsen (755-799) a légitimé le bouddhisme comme la religion d'État au 8^e siècle (Li & Xu, 1995). Aujourd'hui, le bouddhisme est devenu la religion la plus répandue chez les Tibétains, le bön continue d'exister mais comme une religion minoritaire. En raison des contacts millénaires et des influences mutuelles entre le bouddhisme et le bön, il est difficile aujourd'hui de distinguer l'un de l'autre simplement par l'architecture des monastères, les coutumes des moines et leurs instruments sacrés. La plus grande différence visible entre les deux religions consiste dans le sens du moulin à prière quand il tourne. Les croyants du bön tournent le moulin en sens inverse des aiguilles d'une montre, tandis que les bouddhistes tibétains suivent le sens des aiguilles d'une montre (Awangjiacuo, s. d.).

3.2. Langue tibétaine et ses variétés

Le tibétain est la langue commune de la majorité des Tibétains. Ceux résidants dans les zones mixtes avec la population Han savent aussi comprendre et parler chinois, il s'agit souvent des Tibétains des provinces du Qinghai, du Gansu, du Sichuan et du Yunnan. En revanche, les autres populations du Plateau tibétain cohabitent avec les Tibétains parlent aussi le tibétain, par exemple les Mongols du district autonome mongol du Qinghai et les Hui de Lhassa.

⁵³ La tsampa tibétaine est faite à la base de la poudre des graines d'orge tibétain grillés, d'eau chaude ou de thé et de beurre. Selon la préférence, on peut parfois la mélanger avec un peu de sucre ou de sel.

⁵⁴ Le Yak est une grande espèce proche du bovin. Cette mammifère est un animal de montagne, il apprécie les hauts plateaux et vit principalement dans la chaîne de l'Himalaya.

En tant que langue tibéto-birmane de la famille des langues sino-tibétaines, l'écriture du tibétain a une longue histoire qui peut remonter à plus de mille ans. Selon les archives historiques tibétaines, l'écriture du tibétain a pris le modèle des caractères sanskrits et a été inventée durant la première moitié du 7^e siècle (Jin, 1983). Après avoir été réformée à trois reprises (fin du 8^e siècle, milieu du 9^e siècle, début du 11^e siècle), l'écriture du tibétain continue de fonctionner avec un système à la fois alphabétique et syllabique.

3.2.1. Écriture du tibétain

Le tibétain a au total 30 consonnes. Celles-ci sont divisées en sept groupes de quatre lettres et un groupe de deux lettres comme le représente la figure 3-2 ci-dessous. On utilise la première lettre de chaque groupe pour se distinguer, par exemple le groupe ཀ (ka) – premier rang, le groupe ཅ (ca) – deuxième rang et le groupe ཉ (ha) – dernier rang. En tibétain, chaque consonne porte une prononciation [a], la lettre finale de l'alphabet ཨ (a) est une consonne « nulle », elle se présente généralement dans une syllabe commençant par une voyelle, par exemple dans les syllabes de la figure 3-3.

ཀ ka	ཁ kha	ག ga	ང nga
ཅ ca	ཆ cha	ཇ ja	ཉ nya
ཏ ta	ཐ tha	ཌ da	ཎ na
པ pa	ཕ pha	བ ba	མ ma
ཚ tza	ཛ tsha	ཎ dza	ཡ wa
ཞ zha	ཟ za	འ 'a	ལ ya
ར ra	ལ la	ཤ sha	ས sa
	ཨ ha	ཨ a	

Figure 3-2. 30 consonnes du tibétain avec la translittération Wylie⁵⁵ (Claude, 2017).

⁵⁵ La translittération Wylie est une méthode de romanisation des caractères tibétains, créée par le professeur américain de tibétain Turrell Wylie en 1959. Aujourd'hui, elle est le système en alphabet latin le plus utilisé pour la transcription tibétaine.



Figure 3-3. Quatre voyelles combinées avec la consonne nulle « sa » (Claude, 2017).

Les 30 consonnes du tibétain sont la base des syllabes tibétaines, on les appelle « lettres-racine ». Chaque syllabe se compose d'une consonne principale, les autres consonnes peuvent s'ajouter au-dessus, en-dessous, devant et derrière la consonne principale. Dans une syllabe, le tibétain porte normalement une seule voyelle.

La consonne ajoutée devant la lettre-racine est appelée la lettre « pré-fixée », les 5 lettres pré-fixées en tibétain sont ཀ (ga), ད (da), བ (ba), མ (ma) et འ ('a). La lettre placée derrière la consonne principale est la lettre « post-fixée » ; elles sont au nombre de 10 : ཀ (ga), ཏ (nga), ད (da), ན (na), བ (ba), མ (ma), འ ('a), ར (ra), ལ (la) et ས (sa). Il arrive qu'il y ait une deuxième lettre post-fixée, par exemple ས (sa) et ད (da). Il y a en outre trois consonnes ར (ra), ལ (la) et ས (sa) qui peuvent se placer au-dessus de la consonne principale : ce sont ར (ra), ལ (la) et ས (sa) qu'on appelle « lettres-tête » d'une syllabe. Et la lettre en dessous de la lettre-racine est la « lettre-pied », il y en a au total 4 : ཡ (ya), ར (ra), ལ (la) et ས (sa) (Min & Geng, 2005).

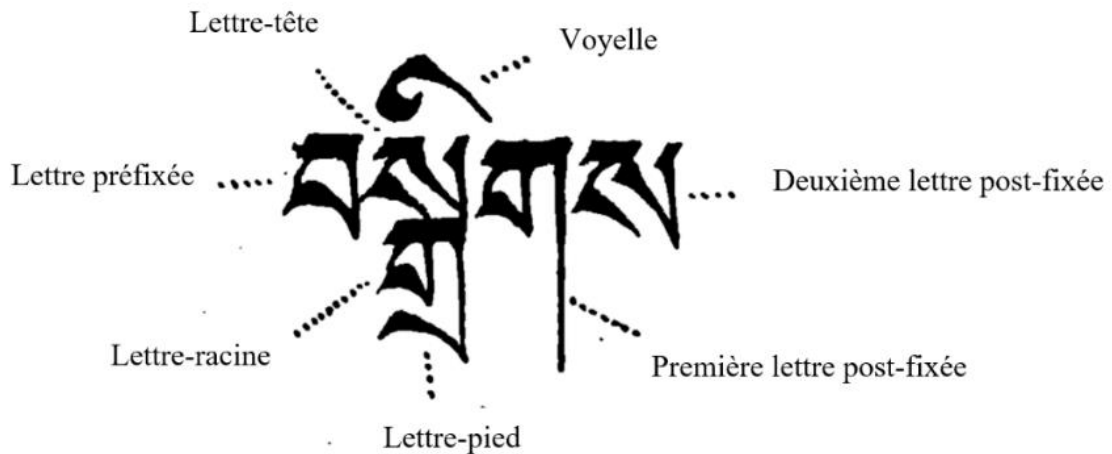


Figure 3-4. Exemple de la structure d'une syllabe tibétaine (Min & Geng, 2005, p. 4).

Une syllabe tibétaine peut avoir deux consonnes au moins et sept consonnes au plus. La syllabe tibétaine s'écrit de gauche à droite et de haut en bas. En général, les Tibétains ont l'habitude d'écrire tout d'abord la lettre pré-fixée, puis la lettre-tête, la lettre-racine et la lettre-pied, ensuite la voyelle ; les lettres post-fixées s'écrivent au dernier moment.

Le tibétain a au total 4 voyelles. Comme l'on peut le remarquer dans la figure 3-3 plus haut, la voyelle ུ (u) s'écrit au-dessous de la consonne, tandis que les 3 autres voyelles ི (i), ེ (e), ེ (o) sont au-dessus de la consonne. En tibétain, deux voyelles ne peuvent pas s'écrire ensemble sans consonne.

Concernant la ponctuation, le tibétain n'a pas le même système de ponctuation que les langues européennes, comme nous pouvons la voir dans les trois figures qui suivent. Le signe « . » sert à séparer deux syllabes. Le signe « | » est utilisé pour terminer plusieurs syllabes ou une phrase, tout comme le point-virgule, la virgule et le point dans la langue française. Le signe « || » quant à lui est employé pour la fin d'un chapitre ou un texte. Le symbole de porte-bonheur « ༄ » marque le début d'un texte, il peut aussi se présenter devant le titre d'un texte. Pour plus d'esthétique, le signe « ༄ » peut également s'écrire sous les formes de « ༄། », « ༄༄ » et « ༄༄། » (zhayaluosangpuchi, 2004).

ཁྱེད་ན་མ་ཡོང་ནི་ས།

Figure 3-5. Phrase en tibétain pour dire : Quand es-tu arrivé ? (Min & Geng, 2005, p. 68).

བྲག་གི་ར་མ་སྡོར་མ།

ལྷུང་ལ་ཡོད་དུ་(ཀྱང་)ལྷུང་རྒྱ་མེད། |

Figure 3-6. Devinette en tibétain sur le serreur (Min & Geng, 2005, p. 453)

༄༄། སྲིད་པའི་གཉེན་ལམ་རིང་མོར་བཀྲ་ཤིས་ཤོག །
གཞོན་པའི་ལས་སྣང་མཐུན་པོར་བདེ་ལེགས་ཤོག །

Figure 3-7. Vœux de mariage publiés sur le réseau social Wechat par une amie tibétaine.

3.2.2. Variétés de tibétain

Malgré la maturité d'une écriture commune depuis le 11^e siècle, le tibétain se manifeste différemment à l'oral. Les linguistes de tibétain en Chine estiment que la différence la plus importante dans les variétés de tibétain concerne la prononciation et que l'intercompréhension entre les locuteurs de différentes variétés n'est pas toujours évidente. En fonction des caractéristiques phonétiques du tableau 3-3, les variétés de tibétain se divisent en trois grands groupes : le tibétain d'Ü-Tsang, le tibétain de Kham et le tibétain d'Amdo (Jin, 1983 ; Min &

Geng, 2005 ; Ouzhu, 2015 & Institut des langues de l'académie chinoise des sciences sociales et *al.*, 2012).

Caractéristiques phonétiques	Tibétain d'Ü-Tsang	Tibétain de Kham	Tibétain d'Amdo
Consonnes affriquées	-	+	+
Consonnes fricatives	-	+	+
Intonation	+	+	-

Tableau 3-3. Différences phonétiques des trois variétés de tibétain (Lingmu, 2016, p. 3)

À travers ce tableau, nous apprenons qu'au niveau de l'intonation, le tibétain d'Amdo est complètement différent du tibétain d'Ü-Tsang et du tibétain de Kham, car cette variété n'a pas du tout d'intonation. Au niveau des consonnes affriquées et fricatives, le tibétain de Kham ressemble bien au tibétain d'Amdo. En effet, parmi les trois variétés de tibétain, le tibétain d'Ü-Tsang et le tibétain d'Amdo sont ceux qui ont le plus d'écarts linguistiques ; le tibétain de Kham est une variété entre le tibétain d'Ü-Tsang et le tibétain d'Amdo. Parmi ces trois variétés, les sous-variétés de tibétain d'Ü-Tsang et d'Amdo ont beaucoup moins de différences entre elles, qu'avec celles de Kham.

Ces différences et similarités linguistiques entre les variétés et sous-variétés de tibétain peuvent être mises en lumière par leur répartition géographique sur le plateau tibétain. La figure 3-8 ci-dessous illustre qu'au niveau géographique, la région du tibétain de Kham se situe entre celle du tibétain d'Ü-Tsang et celle du tibétain d'Amdo et que cette variété tibétaine située au milieu couvre plus de communautés tibétaines que les deux autres variétés. En effet, le tibétain d'Ü-Tsang se répartit principalement dans la région autonome du Tibet. Le tibétain d'Amdo est essentiellement employé chez les Tibétains du Gansu et du Qinghai, par exemple dans les préfectures autonomes tibétaines de Hainan et de Huangnan du Qinghai, ainsi que dans celle de Gannan du Gansu. Concernant le tibétain de Kham, nous pouvons trouver ses locuteurs dans les cinq provinces abritant le plus de Tibétains – le Tibet, le Qinghai, le Sichuan, le Gansu et le Yunnan.

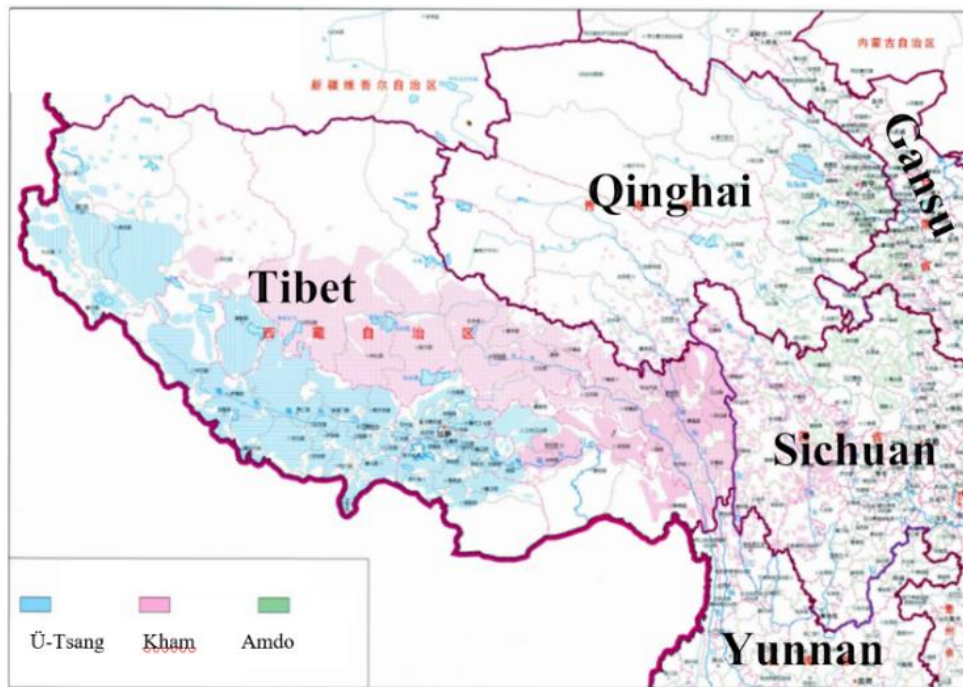


Figure 3-8. Répartition des trois variétés de tibétain (Institut des langues de l'académie chinoise des sciences sociales et *al.*, 2012, p. 46)

Après avoir esquissé un panorama du *minzu* tibétain et de la langue tibétaine, faisons un focus sur la préfecture autonome tibétaine de Gannan – notre terrain d'étude. Premièrement, nous allons préciser en détail les subdivisions administratives de cette préfecture. Deuxièmement, nous allons faire un point sur les actions glottopolitiques de la politique linguistique et éducative pour les populations tibétaines de cette préfecture.

3.3. Préfecture autonome tibétaine de Gannan

Située dans le nord-est du Plateau tibétain et dans le sud de la province du Gansu ($E^{\circ} 100^{\circ}45'45'' \sim E^{\circ}104^{\circ}45'30''$ et $N^{\circ}33^{\circ}06'30' \sim N^{\circ}35^{\circ}34'00''$), la préfecture autonome tibétaine de Gannan dispose d'une superficie de 45 000 kilomètres carrés, avec une largeur de 306,7 kilomètres de l'Est à l'ouest et une longueur de 270,9 kilomètres du nord au sud. Sur la vaste étendue du territoire de Gannan, il y a au total 74 970 000 habitants, c'est-à-dire qu'en moyenne, moins de 17 personnes partagent un kilomètre carré. Ici, une comparaison avec la densité moyenne de tous les habitants en Chine (plus de 146 personnes par kilomètre carré) permet de faire ressortir un grand contraste démographique.



Figure 3-9. Localisation et division administrative de la préfecture autonome tibétaine de Gannan ⁵⁶.

Au niveau administratif, la préfecture de Gannan avoisine à l'est les villes de Dingxi et de Longnan de la province du Gansu, au sud la préfecture autonome tibétaine d'Aba de la province du Sichuan, à l'ouest la préfecture autonome tibétaine de Guoluo et la préfecture autonome tibétaine de Huangnan de la province du Qinghai, et au nord la préfecture autonome des Hui du Gansu. Depuis la Dynastie Tang (618-907), la préfecture de Gannan a profité de sa localisation territoriale et est devenue le point principal des échanges commerciaux et culturels entre les Tibétains et les gens à l'extérieur du Plateau tibétain ; elle est ainsi considérée comme la porte du Plateau tibétain (Han et *al.*, 1991).

Comme le montre la figure 3-9 ci-dessus, la préfecture de Gannan comprend administrativement une ville (Hezuo) et sept districts (Xiahe, Luqu, Maqu, Lintan, Zhuoni, Diebu et Zhouqu). Hezuo, chef-lieu de la préfecture, a un statut administratif supérieur aux districts. Dans ces huit unités administratives, nous pouvons également trouver 99 bourgs et 662 villages. Selon les chiffres de *l'Annuaire de la préfecture autonome tibétaine de Gannan en 2019 (2020)*, les Tibétains sont une population importante de la préfecture de Gannan et représentent 56,53 % de la population totale de cette préfecture (figure 3-10 ci-dessous). Maqu, Luqu et Diebu sont les trois districts ayant la plus forte densité de Tibétains ; tandis que dans les districts de Lintan et Zhouqu, les Tibétains sont proportionnellement moins nombreux.

⁵⁶ <http://map.ps123.net/china/5320.html>. Consulté en ligne le 10 septembre 2021.

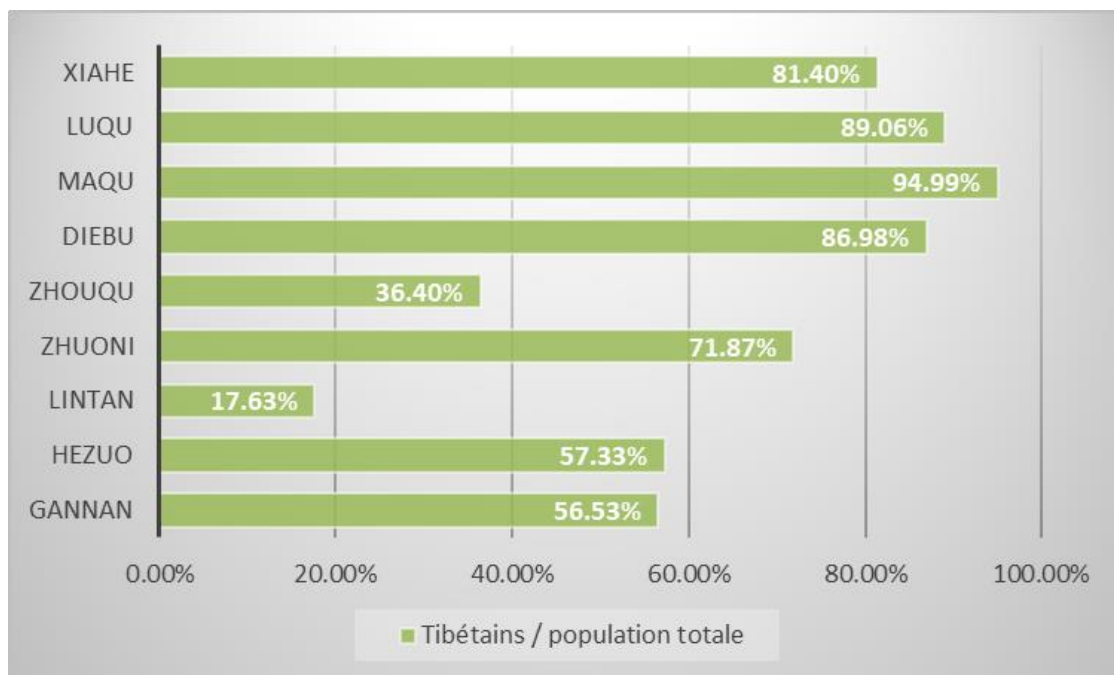


Figure 3-10. Proportion des Tibétains dans la ville de Hezuo et les autres sept districts de Gannan (Bureau de la statistique de Gannan, 2020).

Située au carrefour des provinces du Sichuan, du Gansu et du Qinghai (cf. figures 3-8 et 3-9), la préfecture autonome tibétaine de Gannan traverse la zone de tibétain d’Amdo et de Kham. En fonction du mode de vie, le tibétain d’Amdo se divise en deux sous-variétés : Amdo de la zone pastorale et Amdo de la zone agricole, alors que le tibétain de Kham a trois sous-variétés : Kham du sud, Kham du nord et Kham de la zone pastorale. Comme le tableau 3-4 suivant nous le résume, les districts de Diebu, de Zhuoni et de Zhouqu comprennent à la fois des locuteurs du tibétain de Kham de la zone pastorale et des locuteurs du tibétain d’Amdo de la zone pastorale. En revanche, Hezuo, Lintan, Maqu, Xiahe et Luqu appartiennent à la région du tibétain d’Amdo : les Tibétains de Hezuo, de Lintan et de Maqu parlent le tibétain d’Amdo de la zone pastorale ; les Tibétains de Xiahe et de Luqu parlent le tibétain d’Amdo de la zone agricole (Institut des langues de l’académie chinoise des sciences sociales et *al.*, 2012)

Variété du tibétain	Tibétain d’Amdo		Tibétain de Kham		
	De la zone pastorale	De la zone agricole	Du sud	Du nord	De la zone pastorale
Districts et ville préfectorale	Diebu, Zhuoni, Zhouqu, Hezuo, Lintan, Maqu	Xiahe, Luqu			Diebu, Zhuoni, Zhouqu,

Tableau 3-4. Variétés de tibétain parlées dans la préfecture autonome tibétaine de Gannan.

Étant donné que cette thèse s’intéresse aux élèves tibétains scolarisés, cela nous oblige à poser la question suivante : face à la diversité des langues tibétaines, quelle langue tibétaine les élèves tibétains de la préfecture autonome tibétaine de Gannan apprennent-ils ? Apprennent-

ils le tibétain de Lhassa, capitale de l'Ancien Tibet ? Ou apprennent-ils le tibétain de Kham, variété au milieu de la zone tibétaine ? Ou encore apprennent-ils le tibétain d'Amdo, variété parlée dans le chef-lieu (Hezuo) ? Examinons à présent la politique linguistique et éducative mise en place par la préfecture autonome tibétaine de Gannan.

3.4. Éducation *minzu* en préfecture autonome tibétaine de Gannan

Au milieu des années 1950, le taux moyen de la scolarisation des enfants Tibétains n'était que de 1,3 % dans la préfecture de Gannan (Han et *al.*, 1991), plusieurs facteurs contribuent à ce taux très médiocre, comme la situation géographique et le mode de production de Gannan, la croyance religieuse de ses habitants (Wang, 2015 ; Han et *al.*, 1991). Sur le plan géographique, la préfecture de Gannan est une région fortement montagneuse où l'altitude moyenne dépasse 3 000 mètres, la prairie et la forêt occupent plus des deux tiers de sa superficie totale. Les Tibétains installés dans cette région vivaient ainsi principalement de l'élevage pastoral. Un mode de vie nomade donc, lié au mode traditionnel d'économie naturelle, les obligeait à bouger selon les saisons et à partir assez loin, ce qui nécessitait de la main d'œuvre. Les conditions n'étaient donc pas réunies pour encourager une fréquentation de l'école : aller à l'école sur une étendue considérable et montagneuse représentait un obstacle géographique d'une part et économique de l'autre, puisque l'école laïque n'était pas non plus gratuite dans les années 1950.

Compte tenu de ces circonstances particulières, ce sont les monastères bouddhistes qui ont joué un rôle capital dans l'éducation de Gannan. Pendant plusieurs siècles, les enfants tibétains issus d'une famille modeste avaient comme seule possibilité d'apprendre à lire et à écrire dans l'éducation religieuse proposée dans le cadre de la formation des moines (Ma, 2011). Il faut attendre les années 1980 pour le développement de l'éducation scolaire et laïque en préfecture de Gannan, grâce à la mise en application d'une éducation *minzu* élémentaire et secondaire. Dans les zones où le chinois est la langue de communication commune des Tibétains, le chinois est programmé comme langue d'enseignement, et le tibétain est enseigné comme discipline obligatoire en tant que langue seconde à partir de la quatrième année de l'école primaire, comme le tableau 3-5 ci-dessous nous l'indique. Il s'agit de la classe à dominante chinoise.

	École primaire						Collège			Lycée		
	1 ^{ère}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	1 ^{ère}	2 ^e	3 ^e	1 ^{ère}	2 ^e	3 ^e
Le tibétain				4	4	5	5	5	4	5	5	4
Le chinois	12	13	13	10	9	9	6	6	5	5	5	5
L'anglais							3	4	4	3	3	3

Tableau 3-5. Heures hebdomadaires d'enseignement des langues pour la classe du chinois dominant (Comité d'histoire locale de la préfecture autonome tibétaine de Gannan, 1999, p. 1419).

Dans des zones où le tibétain est la langue de communication entre Tibétains, cette langue est utilisée comme langue d'enseignement et le chinois est alors une discipline obligatoire en tant que langue seconde à partir de la quatrième année de l'école primaire (cf. tableau 3-6 qui suit). Il s'agit de la classe à dominante tibétaine.

	École primaire						Collège			Lycée		
	1 ^{ère}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	1 ^{ère}	2 ^e	3 ^e	1 ^{ère}	2 ^e	3 ^e
Le tibétain	12	13	13	10	9	9	7	7	6	6	5	4
Le chinois				4	4	5	6	5	6	5	5	5
L'anglais										3	4	3

Tableau 3-6. Heures hebdomadaires d'enseignement des langues pour la classe du tibétain dominant (Comité d'histoire locale de la préfecture autonome tibétaine de Gannan, 1999, p. 1419).

D'après les deux programmes d'enseignement des langues de l'éducation *minzu* dans la préfecture de Gannan, nous remarquons, tant pour la classe à dominante chinoise que pour la classe à dominante tibétaine, que les heures hebdomadaires allouées à la langue dominante diminuent au fur et à mesure de la progression du niveau de classe. Comme discipline obligatoire, c'est à l'école primaire qu'il y a le plus d'heures, et au lycée le moins d'heures de langue dominante.

Concernant l'apprentissage de L2, il y a peu de variation d'heures du primaire au lycée pour les deux modalités de l'éducation *minzu*. Toutefois, il est à noter que les élèves de la classe à dominante chinoise ont moins d'heures de tibétain que les élèves de la classe à dominante tibétaine en apprentissage du chinois. Un déséquilibre se remarque également au niveau de l'apprentissage de la première langue étrangère – l'anglais : introduit en collège dans la classe à dominante chinoise, mais à partir du lycée seulement dans la classe à dominante tibétaine.

Toutefois, ces disparités entre modèles s'amenuisent en fin de parcours scolaire. Les tableaux 3-5 et 3-6 plus haut montrent que malgré les heures différenciées allouées au chinois, au tibétain et à l'anglais dans les deux modèles scolaires, tous les élèves tibétains de l'école *minzu* (modèles confondus) arrivent en terminale de lycée avec le même nombre d'heures pour

les disciplines linguistiques : cinq heures allouées au chinois, quatre heures allouées au tibétain et trois heures allouées à l'anglais. Le chinois bénéficie finalement du nombre d'heures le plus important.

Quant aux manuels en tibétain employés dans la classe à dominante tibétaine, le manuel de tibétain est conçu en coopération avec les cinq provinces où les Tibétains sont nombreux (le Tibet, le Qinghai, le Sichuan, le Gansu et le Yunan) ; pourtant aucune loi ni règlement ne précise la variété orale de tibétain qui doit servir pour l'enseignement du tibétain. Concernant les manuels d'autres disciplines, ils prennent pour base la traduction des manuels employés nationalement, tels que les mathématiques, l'histoire, la géographie, la physique et la chimie (Cabinet du ministre de l'éducation nationale, 1991), tout en respectant le principe de l'éducation *minzu* : la diversité dans l'unité.

Si la promotion du putonghua s'inscrit aussi dans l'accentuation du principe de « l'unité », l'utilisation du chinois standard dans le milieu urbain de Gannan devient depuis 2001 une tâche à évaluer pour toutes les mairies locales. C'est cette année-là que le chinois est programmé comme discipline obligatoire à partir de la première année dans toutes les écoles primaires de Gannan. Trois ans plus tard en 2004, la politique visant à créer des écoles modèles pour la promotion du chinois standard est mise en place à l'échelle nationale. En 2013, la ville de Hezuo en tant que chef-lieu de la préfecture de Gannan a été soumise à l'épreuve de l'évaluation nationale sur ses travaux de promotion du chinois standard. À la fin de la même année, huit écoles (deux dans le district de Diebu, deux dans le district de Zhuoni, une dans le district de Lintan et trois dans la ville de Hezuo) ont obtenu le titre « écoles modèles pour l'utilisation du chinois standard ». Jusqu'en 2016, tous les districts de Gannan ont passé avec succès l'épreuve nationale sur la promotion du chinois dans le milieu urbain.

Selon l'Annuaire statistique de la préfecture autonome tibétaine de Gannan en 2019 (Bureau de la statistique de Gannan, 2020), cette préfecture dispose au total de 430 écoles aujourd'hui dont 137 écoles appliquent une éducation *minzu* en offrant aux élèves à la fois le cours de tibétain et celui de chinois ; ces écoles *minzu* accueillent un total 48 839 élèves tibétains en 2019, dont 37 624 (77,14 %) étudient dans une classe à dominante tibétaine et 11 215 (22,96 %) pour la classe à dominante chinoise. D'ailleurs, près de 20 mille élèves tibétains fréquent aussi une école non *minzu* dans une classe standard où le chinois est l'unique langue de scolarisation, dispositif dans lequel aucune place n'est laissée au tibétain.

Pour résumer, plusieurs dispositifs d'enseignement coexistent dans la préfecture de Gannan de nos jours :

- Éducation *minzu* : la classe à dominante chinoise avec le chinois comme langue première (L1) et le tibétain comme langue seconde (L2) ; la classe à dominante tibétaine avec le tibétain en tant que L1 et le chinois en tant que L2.
- Éducation non *minzu* : la classe standard avec le chinois comme L1 où aucun cours de tibétain n'est proposé.

À la suite d'une quarantaine d'années d'éducation *minzu* et d'éducation non *minzu* dans la préfecture de Gannan, le taux de scolarisation des enfants Tibétains à l'école publique et laïque passe de moins de 2 % à 100 % (Bureau de la statistique de Gannan, 2020), il s'agit d'un très grand progrès par rapport à celui des années 1950. La mise en application d'une éducation *minzu* permet d'une part aux jeunes Tibétains d'accéder plus facilement à la langue tibétaine, réservée pendant longtemps à la religion bouddhiste et à la noblesse tibétaine ; d'autre part l'apprentissage du chinois standard – langue nationale de la Chine en tant que L1 ou L2, offre une condition préalable pour qu'ils s'adaptent à la société dominante Han – un des objectifs principaux de l'éducation *minzu* ; cela explique partiellement pourquoi la grande proportion des Tibétains choisissent une éducation *minzu* dans la préfecture de Gannan.

Toutefois, il faut noter que ces dix dernières années, toutes les écoles et les mairies de Gannan s'engagent vivement dans la promotion du chinois standard en répondant à des épreuves et à des contrôles régionaux et nationaux, bien que le chinois devienne déjà une discipline obligatoire tant pour l'éducation *minzu* que non *minzu*. Sous l'emprise de cette politique promotionnelle du chinois, nous nous interrogeons sur la place de la langue tibétaine, langue minoritaire de la Chine, dans les représentations sociolinguistiques des jeunes Tibétains de la nouvelle génération : la langue et la culture tibétaines sont-elles plutôt garanties ou menacées par les différents dispositifs d'éducation en usage dans la préfecture de Gannan ? Quelles sont leurs représentations sociales lors des contacts du chinois et du tibétain ? À l'arrivée de la deuxième génération de la politique des *minzu* minoritaire qui met en premier lieu l'appartenance nationale des ethnies minoritaires, quel rôle joue le chinois standard dans la construction identitaire des jeunes Tibétains ?

En somme, cette première partie nous a permis de circonscrire le contexte scolaire et sociolinguistique de cette thèse à partir des données de type historique, démographique,

géographique et économique. Afin de répondre à nos questionnements listés plus haut, nous allons nous appuyer sur les théories du domaine de la sociolinguistique. Ainsi arrivons-nous à la deuxième partie du cadre théorique sur lequel repose notre étude.

Deuxième partie. Cadrage théorique : Représentations sociolinguistiques en contexte de minorité

Étant donné que notre étude s'intéresse aux représentations sociales de jeunes Tibétains de Gannan à la fois sur leurs propres pratiques langagières, les langues qui composent leur répertoire verbal et leur construction identitaire face à la politique linguistique et éducative mise en place par la préfecture de Gannan, le terme de représentation sociale occupera une place centrale dans la construction et la discussion de notre partie théorique qui se décline en trois chapitres.

Le chapitre 4 portera sur la notion de représentation sociale, tout en examinant son origine, son évolution, ses caractéristiques ainsi que sa relation avec les attitudes et les pratiques notamment dans le domaine de la psychologie sociale. Le chapitre 5 se focalise sur l'emprunt notionnel de représentation sociale, en particulier dans les recherches en sociolinguistique, en abordant les questions suivantes : comment les sociolinguistes français définissent-ils une représentation sociolinguistique ? Comment interprètent-ils les attitudes et les pratiques linguistiques dans un contexte de minorité par rapport aux représentations sociolinguistiques ? Quant au chapitre 5, il se concentre sur la valeur identitaire de la langue, en mettant l'accent sur l'identité linguistique des locuteurs sur un territoire multiethnique et plurilingue comme la préfecture de Gannan, et la nécessité d'interpréter l'identité à partir d'une vision plurielle et dynamique.

Chapitre 4. Notion de représentation sociale dans le domaine de la psychologie sociale

Ce chapitre vise à étudier la notion de représentation sociale issue du domaine de la psychologie sociale, notion mère qui nourrit des travaux de différents domaines des sciences humaines comme la sociolinguistique, plus particulièrement. Dans un premier temps, nous présenterons le développement historique de la notion de représentation sociale et expliquerons – grâce à la théorie du noyau central du psychologue social français, Abric – ses deux caractéristiques qui peuvent paraître paradoxales : la stabilité et la flexibilité. En nous appuyons sur cette même source, nous nous efforcerons d'éclairer le lien étroit de la représentation sociale avec les attitudes et les pratiques.

4.1. Définition de la représentation sociale : entre stabilité et flexibilité

La représentation sociale, plus précisément la représentation collective, est une notion pensée initialement par le sociologue français Durkheim à la fin du 19^e siècle. Dans son ouvrage *Les formes élémentaires de la vie religieuse* (Durkheim, 1912), il précise que les représentations collectives sont un substrat de la société, celle-ci considérée par Durkheim comme universelle et immuable par rapport à l'individu. De ce fait, une représentation collective, par opposition à une représentation individuelle qui est variable et éphémère, se caractérise par la « stabilité » et l'« impersonnalité » (Durkheim, 1912, p. 584). D'après le sociologue, la représentation est collective, car tous les membres d'un groupe sociétal la partagent et la reproduisent de manière uniforme et constante. Pour Moscovici, il s'agit d'« une vaste classe de formes mentales (science, religions, mythes, espaces, temps), d'opinions et de savoirs sans distinction » (Moscovici, 1989 : 80).

Mais la notion de représentation collective est rapidement tombée en désuétude jusqu'en 1961, période à laquelle le psychologue social Moscovici la remet en lumière dans l'ouvrage *La psychanalyse, son image et son public* (1961). En se référant aux sociétés contemporaines ayant trait au changement et à l'intensité des échanges, Moscovici conteste le côté permanent, statique et préétabli des représentations collectives et les qualifie de sociales en adoptant un point de vue moderne. Il met donc l'accent sur le processus de la communication interindividuelle dans l'élaboration des phénomènes représentatifs des sociétés contemporaines (Moscovici, 1989a). La représentation sociale dispose donc de deux caractéristiques qui apparaissent contradictoires : stable, mais aussi mouvante ; consensuelle, mais aussi marquée par de fortes différences interindividuelles (Abric, 1994).

En tant que phénomène complexe agissant dans la vie sociale, la représentation sociale est définie en 1989 dans une perspective tant psychologique que sociale comme :

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, 1989a, p. 49).

D'après Jodelet (1984a & 1989b), notre manière de penser et d'interpréter ce qui nous entoure dans la vie courante constitue notre représentation sociale qui se présente comme « une forme de connaissance », par exemple notre façon d'appréhender les événements, les situations, les personnes et les objets de communication de notre environnement. Mais cette forme de connaissance s'établit à partir de multiples aspects de notre vie sociale, comme la tradition, l'éducation, les expériences personnelles et communes, la communication sociale, etc. ; il s'agit donc d'une « connaissance socialement élaborée et partagée » par une collectivité. Par conséquent, cette forme de connaissance, en tant que système d'interprétation de notre relation au monde et aux autres, nous aide à comprendre et expliquer les idées et faits de notre environnement, tout en orientant et organisant notre comportement social avec une « visée pratique ». La circulation des représentations sociales finit par concourir à « la construction d'une réalité consensuelle dans un ensemble social ».

Afin de mettre en lumière le fonctionnement et les deux caractéristiques « contradictoires » de la représentation sociale, Abric (2001a & 2005) propose une approche structurale – la théorie du noyau central – en appréhendant la représentation sociale comme « un ensemble organisé d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné » (Abric, 2005, p. 59). D'après ce psychologue social français, la représentation sociale est composée de deux éléments constitutifs hiérarchisés : un noyau central, considéré par Abric comme « la tête ou le cerveau de la représentation », et un système périphérique considéré comme « le corps et la chair de la représentation » (2001a, p. 83).

Le noyau central est une entité fondamentale constituée d'un nombre très restreint d'éléments collectivement partagés et historiquement transmis ; il s'agit de « la base commune et consensuelle d'une représentation sociale » (Abric, 2001a, p. 83) . Le noyau central ayant trait à la stabilité et à la permanence, correspond de ce fait à la représentation collective de Durkheim. D'après Abric (1994 & 2001a), le noyau central d'une représentation sociale assure deux fonctions principales : celle de la signification en donnant sens à l'ensemble de la représentation (fonction génératrice) et celle ayant trait à son organisation interne (fonction

organisatrice) en déterminant « la nature des liens qui unissent entre eux les éléments d'une représentation » (Abric, 1994, p. 74). Par conséquent, le noyau central, constitué par les éléments les plus stables de la représentation, va résister le plus au changement. En revanche, toute remise en cause d'un constituant du noyau central peut attaquer la stabilité de la représentation sociale, en entraînant des conséquences cognitives graves telles que la transformation ou l'abandon de la représentation.

Quant au système périphérique de la représentation sociale, il est constitué par des éléments moins stables et plus flexibles que les éléments du noyau central. Malgré sa dépendance au noyau central, il joue un rôle important dans « le fonctionnement et la dynamique des représentations » (Abric, 1994, p. 75), grâce à ses trois fonctions principales. La première fonction est opérationnelle ; elle peut prescrire les prises de position et les comportements vis-à-vis d'une réalité concrète et immédiate. La deuxième fonction concerne « la régulation et l'adaptation » (Abric, 1994, p. 79) ; elle peut permettre à la représentation sociale de s'adapter plus souplesment aux menaces extérieures dues aux évolutions du contexte ; elle joue de ce fait un rôle prépondérant dans la défense et le maintien de la signification centrale de la représentation. La troisième fonction porte sur la tolérance aux « modulations individualistes » (Abric, 1994, p. 75) de la représentation sociale ; la flexibilité et la souplesse des éléments périphériques peuvent leur permettre d'intégrer des variations personnelles, comme des expériences individuelles du sujet, son histoire et son vécu, sans remettre en cause le noyau central. Cela explique pourquoi les représentations sociales sont consensuelles avec une signification centrale stable, mais aussi relativement hétérogènes se caractérisant par de fortes différences interindividuelles en raison du système périphérique.

Pour résumer, étant une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, la représentation sociale est organisée autour d'un noyau central et d'un système périphérique. Le noyau central détermine la stabilité de la représentation sociale, c'est son côté rigide, collectif et consensuel ; le système périphérique s'implique dans la dynamique de la représentation sociale, c'est son côté flexible, adaptatif et relativement individuel.

Si les recherches en sciences humaines portant sur les représentations sociales en milieu francophone s'épanouissent depuis les travaux de Moscovici, les études sur les phénomènes d'attitudes, considérées comme le concept le plus indispensable de la psychologie sociale contemporaine aux États-Unis, ont parallèlement un grand succès dans le monde anglophone. Par conséquent, plusieurs chercheurs ne font pas de distinctions de ces deux notions clés du

domaine psychosocial, en remplaçant souvent l'une par l'autre. Dans notre étude, toutefois, il nous semble nécessaire de clarifier leurs nuances sémantiques.

4.2. Attitude et représentation sociale

Depuis les années 1920, l'attitude qui est un des concepts les plus importants de la psychologie sociale, est abordée plus particulièrement aux États-Unis, dans de très nombreux travaux de différents chercheurs en sciences humaines. Par conséquent, cela donne lieu à de multiples définitions de la notion d'attitudes, malgré un intérêt commun pour les questions de leur formation et de leur changement.

Moliner, Tafani et Souchet (1997 & 2001) dégagent essentiellement trois points communs dans les travaux des chercheurs américains portant sur les attitudes : 1) l'attitude est un état mental d'un sujet qui est difficile à observer directement ; 2) l'attitude du sujet peut s'observer dans une activité évaluative où le sujet est invité à placer un objet donné en un point donné sur un axe comportant un pôle positif et un pôle négatif ; 3) les réponses du sujet lors des activités évaluatives comprennent trois dimensions différentes : cognitives (informations ou croyances du sujet par rapport à l'objet attitudinal), affectives (sentiments ou émotions du sujet suscités par l'objet) et comportementales (comportements ou intentions comportementales du sujet à propos de l'objet). Rien de surprenant que Zanna et Rempel (1988) prennent l'attitude comme un processus évaluatif généré depuis un ensemble d'informations relatives à l'objet analysé.

Mais quelle est la relation entre les attitudes et les représentations sociales ? Dès l'introduction du concept des représentations sociales dans le livre *La psychanalyse, son image et son public*, Moscovici (1961) met en lumière la relation interdépendante entre les attitudes et les représentations envers un objet donné. Dans son optique, l'attitude est une « prise de position » guidant l'« orientation globale » de la représentation sociale ; l'attitude est considérée comme la dimension « génétiquement première » de toute la représentation sociale (1961, p. 72). Pour Moscovici, « l'on représente quelque chose uniquement après avoir pris position et en fonction de la position prise » (*ibid.*) ; il existe, de ce fait, un lien très fort entre les attitudes et les représentations sociales.

D'après Tafani et Souchet (2001), l'attitude par rapport à un objet donné fait partie de la représentation minimale de celui-ci. Pour eux, la principale différence entre les deux concepts est évidente : les représentations sociales, définies comme connaissances socialement élaborées

et partagées, portent sur la dimension collective ; les attitudes, quant à elles, se rapportent à la dimension individuelle, étant donné qu'elles sont des réponses de nature évaluative produites par des individus à partir d'un cadre de référence commun. En se basant sur le modèle structural des représentations sociales d'Abric, Tafani et Souchet (2001) considèrent le cadre de référence commun auquel les attitudes se réfèrent, comme faisant partie de la représentation sociale. Les attitudes en tant que « variations interindividuelles dans les prises de position » (Tafani & Souchet, 2001 : 60) appartiennent au système périphérique. De ce fait, les différences d'attitude entre individus reposent sur la troisième fonction de la représentation sociale, c'est-à-dire les « modulations individualistes » (Abric, 1994, p. 75). Dans le même sens, les études sur les attitudes s'inscrivent dans celles des représentations sociales (Doise, 1989 ; Moliner, 1994 ; Abric, 2001a).

Par conséquent, quand il y a un changement d'attitude à l'égard d'un objet donné, le système périphérique de représentation sociale va activer sa fonction régulatrice et défensive, en supportant ou absorbant le changement sans que la représentation soit considérablement modifiée. En d'autres termes, le changement d'attitude « n'affecte que le système périphérique de la représentation. Le noyau central, quant à lui, est indépendant des attitudes » (Abric, 2001a : 99). Autrement dit, pour traduire la relation entre les attitudes et les représentations, les attitudes dépendent de représentations sociales (cadre de référence commun), mais ces dernières ne dépendent pas ou peu des attitudes (modulation individuelle) (Abric, 2001a).

Rappelons-nous que Jodelet (1989) insiste sur la visée pratique dans la définition du concept des représentations sociales. Après avoir travaillé la relation complexe entre attitudes et représentations sociales, identifions les rapports entre pratiques et représentations sociales. Par exemple, quel rôle les représentations sociales jouent-elles dans l'orientation et l'organisation du comportement ?

4.3. Pratiques et représentation sociale

D'après la définition des représentations sociales émanant du domaine de la psychologie sociale, il semble indiscutable de considérer les représentations sociales comme élément déterminant des pratiques et des comportements des individus ou des groupes. Ceci est d'autant plus convaincant que les représentations sociales ancrées dans l'histoire commune et la mémoire collective d'une communauté donnée rendent possible l'explication des choix effectués par les individus et de leurs pratiques quotidiennes. Mais en se référant à de multiples

expérimentations de différents psychosociologues, tels que Guimelli (2001), Flament (2001) et Morin (2001), Abric (2001b) remarque que la relation entre les représentations sociales et les pratiques est en fait plus complexe : dans un bon nombre de situations, ce sont les pratiques qui apparaissent déterminées par les représentations sociales ; mais il existe également des situations où le changement des pratiques peut être la source d'un changement de représentation sociale.

Dans l'ouvrage *Pratiques sociales et représentations* (2001b), sur la base de recherches citées plus haut et également les travaux de Jodelet (1989b), Abric synthétise que c'est en fait la situation qui joue un rôle déterminant pour les rapports entre les représentations et les pratiques sociales. D'après lui, les pratiques sont déterminées par les représentations sociales quand les situations sont munies d'une des deux caractéristiques ci-dessous :

Dans les situations où la charge affective est forte, et où la préférence [...] à la mémoire collective est nécessaire pour maintenir ou justifier l'identité, l'existence ou les pratiques du groupe ;

Dans les situations où l'acteur dispose d'une autonomie – même relative – par rapport aux contraintes de la situation ou celles résultant des relations de pouvoir (Abric, 2001b, p. 231)

Pour illustrer les premières situations mentionnées dans la citation, prenons appui sur l'étude de l'équipe de Jodelet (1989b) sur les comportements de protection des habitants d'Ainay-le-Château contre les malades mentaux. La recherche de l'équipe de Jodelet montre que les familles d'accueil des malades mentaux de la communauté d'Ainay-le-Château présentent une charge affective très forte qui se marque par une phobie de devenir « fous » comme eux. Cette crainte résultant des croyances archaïques partagées par la communauté que la maladie mentale est contagieuse, détermine à son tour chez les habitants une série de pratiques négatives visant à éviter le contact avec les malades mentaux, par exemple, laver séparément leur linge et leur vaisselle, les tenir physiquement à part, etc. Dans cette étude, ce sont bien les représentations sociales qui agissent sur les exigences d'hygiène des habitants de la communauté d'Ainay-le-Château.

Abric (2001b) qualifie de « non contraignante » toute situation « dans laquelle l'acteur est confronté à un ensemble de choix possibles, sans que certains de ces choix apparaissent comme incontournables » (Abric, 2001b, p. 232). La situation non contraignante résulte sans aucun doute de la nature d'autres situations qu'on a présentées plus haut où les représentations sociales dictent les pratiques des individus. Par exemple, sur le marché du travail en Chine, la

préférence du département de français pour les lecteurs de français d'origine française par rapport à ceux d'autres pays francophones est directement liée à la représentation sociale qui circule en Chine, selon laquelle les Français parlent un français normé par rapport aux autres francophones. Dans une situation en présence de plusieurs candidats francophones, le choix de l'université chinoise pour le candidat français est directement lié à leur représentation sociale selon laquelle le locuteur français est détenteur de la norme linguistique.

Par contre, Abric (2001b) souligne que dans les situations à forte contrainte au niveau matériel ou social, les pratiques peuvent devenir la source de la transformation des représentations sociales. En fonction de la réversibilité perçue ou non de la situation, le processus de transformation de la représentation peut être différent. Dans une situation réversible où « un retour aux pratiques anciennes est perçu comme possible, la situation actuelle n'étant que temporaire et exceptionnelle » (Abric, 2001b, p. 234), seuls les éléments périphériques se modifient, les éléments constitutifs du noyau central restent stables. Par conséquent, la transformation de la représentation sociale est superficielle et provisoire. Mais dans une situation irréversible où tout retour aux pratiques anciennes est impossible, les nouvelles pratiques vont mettre en cause les éléments du noyau central. Le caractère permanent et irréversible de nouvelles pratiques et la mise en cause du noyau central entraînent comme résultat une transformation complète de la représentation sociale.

En conclusion, les représentations sociales et les pratiques sont en interaction : elles s'engendrent mutuellement, toutes les deux sont déterminantes et déterminées. Dans les situations où la charge affective est forte et l'acteur dispose d'une certaine autonomie, les représentations déterminent les pratiques ; lorsque les situations sont à forte contrainte, plus particulièrement perçues comme irréversibles, les nouvelles pratiques individuelles jouent un rôle déterminant dans la transformation des représentations. En d'autres termes, « toute contradiction entre les représentations sociales et des pratiques amène nécessairement la transformation de l'une ou de l'autre » (Abric, 2001b, p. 237).

En fait, étant un concept situé au carrefour du psychologique et du social, la représentation sociale n'attire pas simplement l'attention des psychosociologues. Elle se trouve aujourd'hui au cœur des questionnements en sciences humaines, par exemple, en anthropologie, en histoire et en philosophie (Jodelet, 2003). Depuis les années 1980, la notion de représentation est également empruntée par les sociolinguistes français ; elle s'est répandue très vite et avec

succès dans le domaine de la sociolinguistique en France (Petitjean, 2009). Examinons donc à présent le développement de la notion de représentation sociale en sociolinguistique.

Chapitre 5. Notion de représentation sociale dans le domaine de la sociolinguistique

Ce chapitre se focalisant sur le domaine de la sociolinguistique constitue le pilier théorique le plus important de notre étude. Dans un premier temps, nous présentons la pluralité terminologique de la représentation sociale dans les travaux de sociolinguistique, avec un focus sur la définition de représentation sociolinguistique chez Boyer et quelques spécificités sociolinguistiques de cette notion. Dans un deuxième temps, nous examinons les attitudes et les pratiques linguistiques dans un contexte de minorité linguistique et ethnique comme la préfecture de Gannan. En termes d'attitudes linguistiques, nous abordons la notion de glottophobie proposée par Blanchet et les trois types d'insécurité linguistique initiés par Calvet. Quant aux pratiques linguistiques, le modèle de la dynamique de minoritarisation – majoritarisation, le bilinguisme ainsi que les déclin et maintien sociolinguistique sont des concepts indispensables de notre recherche.

5.1. Définition de la représentation sociolinguistique et ses spécificités sociolinguistiques

Malgré l'avènement tardif de la notion de représentation en sociolinguistique, son étude est devenue « le noyau dur des préoccupations » (Boyer, 2017, p. 26) des sociolinguistes dans le monde francophone. Mais l'implication fréquente de cette notion dans de multiples terrains d'étude n'a pas donné lieu à un consensus notionnel dans le domaine de la sociolinguistique. Plusieurs terminologies similaires sont utilisées dans les travaux de différents chercheurs, telles que « représentations sociales », « représentations langagières », « représentations des langues » et « représentations des usages des langues » (Billiez et *al.*, 2002).

Afin de mettre en lumière la relation mère avec la représentation sociale en psychologie sociale et aussi les spécificités de la sociolinguistique, Boyer (1990 & 2017) utilise la notion de représentation sociolinguistique dans ses travaux scientifiques. En la classant comme une catégorie particulière de la représentation sociale, Boyer définit la représentation sociolinguistique comme « un système d'interprétation régissant notre relation [...] à la langue, à ses usages et aux usagers de la communication linguistique » (Boyer, 2017, p. 62).

Dans la définition de la représentation sociolinguistique proposée par Boyer, une double désignation de la langue est prise en considération. D'une part, « un système d'interprétation » renvoie à la spécificité du domaine sociolinguistique où la représentation s'exprime par la langue qui est agent de diffusion ; d'autre part, « notre relation à la langue, à ses usages et aux

usagers de la communauté linguistique » prend la langue comme objet d'étude, il s'agit d'une représentation sociale de la langue.

La définition de la représentation sociolinguistique de Boyer fait écho avec celle de représentation linguistique proposée par Petitjean dans son étude doctorale en 2009. Cette définition confirme également qu'en plus des connaissances socialement élaborées et partagées, une représentation (socio)linguistique porte sur « les processus linguistiques » du champ discursif. De ce fait, Petitjean traite la notion de représentation (socio)linguistique comme :

un ensemble de connaissances non scientifiques, socialement élaborées et partagées, fondamentalement interactives et de nature discursive, disposant d'un degré plus ou moins élevé de jugement et de figement, permettant au(x) locuteur(s) d'élaborer une construction commune de la réalité linguistique, c'est-à-dire de la ou des langues de la communauté ou de la ou des langues des communautés exogènes, et de gérer leurs activités langagières au sein de cette interprétation commune de la réalité (Petitjean, 2009, p. 67).

Les représentations sociolinguistiques faisant partie des représentations sociales se caractérisent d'une part, par leur nature de stabilité ; il s'agit des images, des opinions ou des préjugés sur les différentes variations de langues collectivement partagés par un ensemble de locuteurs d'une communauté donnée. Par exemple, les travaux sociolinguistiques sur les stéréotypes sont considérés par Boyer (2017) comme « une représentation d'un genre particulier, issu d'une accentuation du processus de simplification, de schématisation et donc de réduction propre à toute représentation collective, conduisant au figement » (Boyer, 2017, p. 63). Nous pouvons citer comme exemples l'étude célèbre menée par Labov (1976) sur la stratification sociale de /r/ dans les grands magasins new-yorkais, ou encore l'étude du locuteur masqué initiée par l'équipe de Lambert (Lambert et *al.*, 1966) sur le bilinguisme franco-anglais dans le contexte québécois.

D'autre part, les représentations sociolinguistiques sont caractérisées par « un aspect essentiellement dynamique et interactionnel » (Boudreau, 2014, p. 441). Elles peuvent varier au niveau individuel en fonction des situations interactionnelles. C'est-à-dire que les représentations sociolinguistiques d'un même locuteur peuvent fluctuer selon le contexte de communication où il se situe ; elles ont le côté flexible des représentations sociales. Par conséquent, les idéologies sociolinguistiques, se définissant comme « des croyances complètement intériorisées dans les consciences individuelles » (Boudreau, 2009, p. 440), sont considérées comme un « corps de représentations (sociolinguistiques) organisé et mobilisé dans

une visée (plus ou moins ouvertement politique) de contrôle des esprits » (Boyer, 2003, p. 43) et d'« orientation des comportements » (Boyer, 2017, p. 64) .

Dans son livre *Introduction à la sociolinguistique* (2017), Boyer prend le cas exemplaire de l'unilinguisme pour mieux illustrer la relation étroite entre les représentations et les idéologies sociolinguistiques. D'après lui, au moins trois représentations sociolinguistiques parfaitement solidaires se retrouvent dans la construction idéologique de l'unilinguisme :

- La première concerne « une représentation hiérarchique » (Boyer, 2017, p. 64) où certaines variations de langues sont plus fortes que les autres, parce qu'elles ont une sphère d'utilisation beaucoup plus large, voire universelle, « sans limitation d'espace ni de domaine » dans une communauté linguistique donnée. Par exemple, dans le contexte chinois, le putonghua – le chinois standard – peut s'employer dans toutes les situations de communications à la fois officielles et privées, tandis que le chinois local de la province du Gansu – variété régionale du chinois – dispose d'espaces d'utilisation plus réduits.
- La deuxième porte sur le niveau politico-administratif de la langue. Avec l'exemple de la Chine, étant langue nationale et langue officielle de la Chine, le chinois a un statut politico-administratif supérieur par rapport à d'autres langues telles que le tibétain, celui-ci étant considéré comme une langue minoritaire avec un espace et un domaine d'utilisation très restreints, bien que cette langue minoritaire regroupe plus de quatre millions de locuteurs en Chine.
- La troisième est « une représentation élitiste (et fantasmée) de LA langue » (Boyer, 2017, p. 65). C'est-à-dire qu'on n'accepte que le « bon usage » respectant les normes de la langue, tout en excluant la variation et l'hétérogénéité qui deviennent souvent l'objet de désignations stigmatisantes, comme « langue des barbares » opposée à « langue civilisée ». De ce fait, la langue est « posée comme idéalement immuable, inaltérable, indépendante [...] de la communauté d'usagers, et dont l'intégrité est sans cesse menacée de l'intérieur par ces usages [...] et aussi de l'extérieur (par les emprunts, par exemple) » (*ibid.*).

En résumé, dans le domaine de la sociolinguistique, les représentations sociolinguistiques sont estimées comme des parties indispensables des représentations sociales. Les représentations sociolinguistiques sont munies des caractéristiques des représentations sociales, par exemple, la stabilité et la flexibilité. Mais elles disposent aussi des particularités

sociolinguistiques, c'est-à-dire que la langue est à la fois objet d'étude et agent de diffusion. En sociolinguistique, les stéréotypes et les idéologies linguistiques constituent deux éléments incontournables des représentations sociales.

Rappelons que dans le domaine de la psychologie sociale, les études des attitudes, celles-ci définies comme un processus évaluatif par rapport à un objet généré par des individus à partir d'un cadre de référence commun, s'inscrivent dans les études des représentations sociales (Doise, 1989 ; Moliner, 1994 & Abric, 2001). Cela suscite notre intérêt pour la relation entre les attitudes linguistiques et les représentations sociolinguistiques. Nous nous demandons si les attitudes linguistiques participent aux représentations sociolinguistiques. Si oui, qu'étudie-t-on dans les attitudes linguistiques ?

5.2. Attitude linguistique et représentation

Dans le domaine sociolinguistique qui porte notamment sur les dynamiques linguistiques et sociales à travers les usages et les représentations sociaux des langues, les attitudes linguistiques tout comme les représentations sociolinguistiques, depuis leur apparition, sont au centre des préoccupations des sociolinguistes. Bien que le terme d'attitudes ait un sens plus restreint que celui des représentations sociales en psychologie sociale, les sociolinguistes n'ont pas opéré de distinctions pendant longtemps, comme en témoigne Lafontaine (1997)⁵⁷.

D'après Castellotti et Moore (2002), les attitudes linguistiques prennent en compte les « valeurs subjectives accordées aux langues et à leurs variétés, et (les) évaluations sociales qu'elles suscitent chez les locuteurs » (Castellotti & Moore, 2002, p. 7). En 2017, Calvet synthétise d'une façon encore plus simple la définition des attitudes linguistiques en les identifiant comme un ensemble de « sentiments des locuteurs face aux langues, aux variétés de langues et à ceux qui les utilisent » (Calvet, 2017a, p. 36). D'après ce chercheur français, ce sont les représentations sociolinguistiques qui déterminent « des jugements sur les langues et les façons de les parler » ainsi que « des attitudes face aux langues, aux accents, [...] aux locuteurs que les stéréotypes discriminent » (Calvet, 1999, p. 158).

⁵⁷ « Le terme d'*attitude* linguistique est employé parallèlement et sans véritable nuance de sens, à *représentation*, *norme subjective*, *évaluation subjective*, *jugement*, *opinion*, pour désigner tout phénomène à caractère épilinguistique qui a rapport à la langue » (Lafontaine, 1997, p. 56-57).

Parmi tout un ensemble de sentiments et d'évaluations sociales à l'égard des (variétés de) langues et de leurs usagers, notre étude se concentre plus particulièrement sur deux attitudes clés : la glottophobie et l'insécurité linguistique.

5.2.1. Concepts de glottophobie et de diglossie

À partir de la publication du livre de Blanchet *Discriminations : combattre la glottophobie* en 2016, le terme de glottophobie devient très vite un sujet de discussion parmi les chercheurs et dans les médias francophones, comme en France, en Belgique et au Canada. Utilisant la matrice d'une série d'altérophobies⁵⁸ du champ sociologique, telles que la judéophobie, l'homophobie et la xénophobie, le terme de glottophobie s'inscrit dans un paradigme sociopolitique pour désigner les discriminations⁵⁹ à prétexte linguistique. Dans plusieurs de ses publications (2016, 2018 & 2021), Blanchet déclare que la glottophobie peut se présenter concrètement comme :

Le mépris, la haine, l'agression, le rejet, l'exclusion, de personnes, la discrimination négative effectivement ou prétendument fondés sur le fait de considérer incorrectes, inférieures, mauvaises certaines formes linguistiques (perçues comme des langues, des dialectes ou des usages de langues) usitées par ces personnes, en général en focalisant sur les formes linguistiques (et sans toujours avoir pleinement conscience de l'ampleur des effets produits sur les personnes) (Blanchet, 2016, p. 45).

D'après ce chercheur, la circulation des discriminations linguistiques est étroitement liée à la mise en œuvre des politiques linguistiques ; les agents et les instances glottopolitiques jouent par conséquent un rôle incontournable. Dans la plupart des sociétés, en France comme en Chine, les interventions du pouvoir politique ont pour objectif d'imposer « une » norme linguistique standard et officielle comme langue de communication commune, par exemple, le français standard et le chinois standard. Parmi les instances glottopolitiques sur la prescription de la langue standard normée, les grammairiens, les linguistes et les institutions académiques sont considérés par Blanchet comme responsables de la diffusion de l'idéologie glottophobe, étant donné que leurs travaux se basent principalement sur les « langues supposées homogènes » (Blanchet, 2018, p. 147) et excluent la diversité de leurs usages sociaux dans la vie réelle.

⁵⁸ Il s'agit des sentiments négatifs des personnes envers la différence des autres, comme mépris, haine, discrimination, rejet, agression, etc.

⁵⁹ Ici, la discrimination renvoie au fait de « traiter différemment, de façon illégitime, une personne ou un groupe, notamment dans l'accès à un droit, une ressource ou à un service, au prétexte arbitraire d'un trait stigmatisé, ce prétexte étant inacceptable sur le plan éthique et/ou illégal sur le plan juridique » (Blanchet, 2021, p. 155).

L'élaboration de la norme linguistique contribue à son tour à la construction des situations linguistiques diglossiques qui peuvent se marquer par une répartition fonctionnelle inégale des langues ou des variétés d'une même langue ou encore par la domination d'une langue sur l'autre. D'après Blanchet (2016), l'idéologie glottophobe renforce la hiérarchisation sociale des pratiques linguistiques qui se réalise à travers la diglossie sociolinguistique.

Quant au concept de diglossie, Matthey (2021) résume deux définitions différentes en se référant aux traditions américaine et française. La première définition concerne la diglossie inspirée de la sociolinguistique américaine de Ferguson. Dans son article *Diglossia* publié en 1959, il a utilisé le terme diglossie pour désigner une situation sociolinguistique relativement stable dans laquelle coexistent une variété haute de la langue, standardisée et aménagée pour l'écrit, ainsi qu'une ou des variété(s) basse(s) non codifiée(s), telles que les différents dialectes régionaux. Sous l'angle de l'école fergusonienne, la variété haute et les variétés basses forment une hiérarchisation sociale des pratiques linguistiques, c'est-à-dire que la variété haute se superpose aux variétés basses et s'emploie dans les situations dites formelles, par exemple dans l'éducation et l'administration, tandis que les variétés basses sont celles utilisées à la maison et pour la conversation quotidienne.

Quelques années plus tard, le sociolinguiste américain Fishman (1967) a élargi la notion de diglossie de Ferguson à toute société de contacts de langues entre un code linguistique standard et des codes linguistiques moins codifiés, qu'ils soient génétiquement apparentés ou pas. En articulant la diglossie sociale et le bilinguisme individuel, Fishman (1967, p. 30) a proposé une modélisation de quatre situations sociolinguistiques :

a) « diglossie et bilinguisme » où la totalité (ou presque) de la population parle deux langues dont la distribution fonctionnelle est complémentaire ;

b) « bilinguisme sans diglossie » apparaît souvent dans les pratiques linguistiques des migrants de la première génération, il s'agit d'une phase transitoire qui finira par le modèle « diglossie et bilinguisme » ;

c) « diglossie sans bilinguisme » peut exister dans les pays en développement. Par exemple, les bergers tibétains vivant loin du milieu urbain parlent seulement le tibétain autochtone, tandis que les élites tibétaines, telles que les fonctionnaires et les étudiants,

maîtrisent plusieurs langues, y compris le tibétain autochtone, le tibétain littéraire et le chinois standard ;

d) « ni diglossie ni bilinguisme » est envisagé de façon plutôt théorique, puisque le monolinguisme absolu existe rarement dans la réalité, plus particulièrement dans un contexte actuel de mondialisation.

En ce qui concerne la définition dans la tradition française, le terme de diglossie inspiré des travaux de l'école occitane comme ceux de Gardy et Lafont (1981), n'est plus entendu comme « distribution équilibrée et stable des fonctions de deux langues (ou de deux variétés), mais comme domination d'une langue [...] sur une autre » (Boyer, 2017, p. 75). Dans cette optique, « les notions de *conflit*, de *pouvoir* et de *subordination* d'une langue à une autre » (Matthey, 2021, p. 112) sont mises au centre de la conception de diglossie. De ce fait, les situations diglossiques sont vues comme synonymes des situations de conflit se caractérisant par la dynamique du conflit et les enjeux politiques et symboliques.

D'après ce modèle catalano-occitan de diglossie, les représentations sociolinguistiques jouent un rôle non négligeable dans la matrice du conflit diglossique, puisqu'elles sont le plus souvent en faveur des pratiques de la langue dominante et en défaveur de celles de la langue dominée. De ce fait, la langue dominée se voit attribuer collectivement une image négative (y compris les usagers de cette langue) comme sous-langue, langue de la campagne, etc. Cela conduirait la plupart des locuteurs de la langue dominée à accepter un « autodénigrement » de leur propre langue pour « arrêter la transmission naturelle (familiale) de la langue ainsi stigmatisée et donc pour faire accepter un monolinguisme en faveur de la langue dominante » (Boyer, 2017, p. 77). En plus des préjugés et des stéréotypes défavorables à la langue dominée, des représentations « mythifiées » s'observent chez les locuteurs de la même langue, telles que langue du cœur, langue d'attachement (*ibid.*). Mais d'après Boyer, ce paradoxe évaluatif sur la langue dominée est « dangereux » : car elle est « d'autant plus sublimée qu'elle ne sert plus à dire la modernité et qu'elle est condamnée à la folklorisation » (*ibid.*)

Revenons sur le terme de glottophobie. Blanchet précise dans sa publication intitulée *Glottophobie* en 2021 que la glottophobie s'inscrit en fait dans le prolongement de la conceptualisation de la diglossie. Dans une situation diglossique marquée par l'inégalité de répartition fonctionnelle des (variétés de) langues, par exemple la langue standard et ses variétés non standard, les locuteurs de la langue standard – langue de prestige utilisée dans la plupart,

voire la totalité des situations formelles et officielle – peuvent provoquer un sentiment glottophobe chez les locuteurs de ses variétés régionales non standard – langues moins valorisées utilisées dans des situations informelles, privées, intimes et familiales. Par ailleurs, le fonctionnement diglossique des langues en contact peut aussi produire une auto-glottophobie sur les locuteurs se servant des mêmes variétés non standard et de leurs propres variétés non codifiées.

De ce fait, le statut de la langue/variété joue un rôle important dans le choix d'attitude envers la langue/variété et ses usagers. Le déséquilibre statutaire entre la langue dominante et la langue/variété dominée peut conduire sans aucun doute à la diffusion de l'idéologie glottophobe. Ceci aura pour résultat de placer les gens parlant les langues dominées dans une insécurité linguistique.

Focalisons-nous donc à présent sur une autre attitude sociolinguistique : l'insécurité linguistique. Comment définit-on l'insécurité linguistique en sociolinguistique ? Dans quelles circonstances les locuteurs se trouvent-ils en insécurité linguistique ?

5.2.2. Insécurité linguistique

Quand on parle de l'insécurité linguistique, on ne peut pas passer sous silence l'étude de Labov réalisée dans les années 1960 sur la stratification sociale et stylistique de la variable linguistique /r/ dans trois grands magasins à New York. Dans cette étude, le sociolinguiste américain montre d'une part une corrélation entre l'emploi de la variable /r/ et la stratification des classes sociales, et d'autre part, une discordance entre la prononciation effective et la prétention de prononciation de certains locuteurs issus de la petite bourgeoisie. Il conclut que pour tous les phénomènes des « fluctuations stylistiques, (de) l'hypersensibilité à des traits stigmatisés (qu'ils emploient eux-mêmes), (et de) la perception erronée de (leur) propre discours [...] sont le signe d'une profonde insécurité linguistique » (Labov, 1976, p. 200).

Bien que Labov soit considéré comme le premier sociolinguiste à parler d'insécurité linguistique dans les études des sciences humaines, il lui accorde peu d'importance en s'intéressant notamment au rôle de l'hypercorrection – symptôme tangible de l'insécurité linguistique – dans le changement linguistique. De ce fait, l'insécurité linguistique n'est pas réellement définie chez Labov, en dépit de la proposition d'une démarche servant à repérer les symptômes de l'insécurité linguistique et à la mesurer au moyen d'un test.

Quelques années plus tard, le concept d'insécurité linguistique stimule très vite de nombreux chercheurs dans le monde francophone et devient le centre d'intérêt de nombreux travaux, programmes et thèses ; par exemple, Gueunier, Genouvrier et Khomsi (1978) mènent une étude sur l'insécurité linguistique portant sur les rapports entre les langues régionales que pratiquent à l'oral les locuteurs de Tours, de Lille, de Limoges et de Saint-Denis de la Réunion, et le français standard de référence. Mais il faut attendre 1993 pour que le sociolinguiste belge Francard tente pour la première fois de théoriser la notion d'insécurité linguistique dans la revue *Société et français*, en la définissant comme :

La prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte (ou leur sociolecte) et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est celle de la classe dominante, ou celle d'autres communautés où l'on parle un français « pur », non abâtardi par les interférences avec un autre idiome, ou encore celle de locuteurs fictifs (détenteurs) de LA norme véhiculée par l'institution scolaire. L'insécurité linguistique est la manifestation d'une quête non réussie de légitimité (Francard, 1993, p. 173).

Dès lors, le phénomène d'insécurité linguistique n'intéresse pas simplement les variationnistes qui tiennent compte de la dimension représentationnelle sur la langue normative et d'autres variétés non normatives d'une communauté linguistique. En parallèle, l'intérêt d'une étude sur l'insécurité linguistique s'étend aussi chez les interactionnistes qui mettent l'accent sur son caractère dynamique dans différentes situations de communication ; c'est-à-dire que l'insécurité linguistique repose à la fois sur les représentations sociolinguistiques et sur les discours épilinguistiques en situation d'interactions réelles (Simonin, 1996).

La multiplication des travaux sur l'insécurité linguistique selon différentes perspectives donne lieu à une démarche complexe pour concevoir un modèle théorique. Mais il faut attendre Bretegnier (2002) pour voir apparaître un premier essai pour théoriser l'insécurité linguistique dans une perspective qui prend en compte les courants variationniste et interactionnel. D'après le modèle théorique de Bretegnier, l'insécurité linguistique est conçue comme :

le sentiment de (risquer de) ne pas être (perçu comme) originaire et/ou membre légitime de la communauté linguistique au sein de laquelle sont élaborées, véhiculées et partagées, les normes requises dans la situation dans laquelle se trouve le locuteur, et par rapport auxquelles, dans cette situation, sont évalués les usages (Bretegnier, 2002, p. 127).

Après avoir tracé l'histoire du développement de la notion d'insécurité linguistique, nous nous concentrons maintenant sur la typologie et les différentes situations d'insécurité linguistique proposées par Calvet (1999). D'après ce sociolinguiste français, il existe d'abord

trois types d'insécurité linguistique : l'insécurité identitaire, l'insécurité statutaire et l'insécurité formelle (Calvet, 1999, p. 159-171).

- L'insécurité identitaire renvoie à une situation dans laquelle le locuteur estime ne pas parler la langue de la communauté d'appartenance à laquelle il appartient ou à laquelle souhaite appartenir.
- L'insécurité statutaire porte sur le statut de la langue que le locuteur parle perçu par lui-même comme illégitime ou non reconnu.
- L'insécurité formelle résulte de l'écart entre la manière dont le locuteur parle et la langue de référence, tout en considérant que sa propre pratique linguistique n'est pas conforme aux normes linguistiques qu'il lui faut respecter.

D'ailleurs, Calvet distingue l'insécurité linguistique de l'insécurisation linguistique. D'après lui, la première est considérée comme produit des « représentations (sociolinguistiques) du locuteur », tandis que la seconde se rapporte au « discours de l'autre, de l'influence de l'environnement sociolinguistique sur le locuteur » (1999, p. 172). En conformité avec les trois cas d'insécurité cités plus haut, Calvet dégage trois types d'insécurisation :

- L'insécurisation identitaire concerne le discours social d'un groupe ou d'une communauté qui fait sentir au locuteur « qu'il ne parle pas la même forme que ses pairs, qu'il n'est pas reconnu comme l'un des leurs à cause de ce qu'il dit ou de la façon dont il parle » (1999, p. 172).
- L'insécurisation statutaire est le discours social ou l'idéologie dominante qui fait croire au locuteur que la langue qu'il parle est moins valorisée, par exemple un dialecte, un patois, que d'autres formes linguistiques concurrentes.
- L'insécurisation formelle a trait au discours social ou au feedback (correction sociale, par exemple) qui fait comprendre au locuteur qu'il parle mal par rapport à la langue normative, de référence.

En plus, en combinant les trois types d'insécurité linguistique, Calvet (1999) caractérise huit situations de sécurité/insécurité linguistique comme le tableau 5-1 ci-dessous nous le montre, où le signe « - » représente une insécurité et le signe « + » renvoie à une sécurité.

<i>Insécurité/sécurité</i>	<i>Identitaire</i>	<i>Statutaire</i>	<i>Formelle</i>
1	-	-	-
2	-	-	+
3	-	+	-
4	-	+	+
5	+	-	-
6	+	-	+
7	+	+	-
8	+	+	+

Tableau 5-1. Huit situations de sécurité/insécurité linguistique (Calvet, 1999, p. 169)

Par exemple, dans la situation 5 **sécurité identitaire, insécurité statutaire et formelle**, le locuteur pense qu'il parle la langue de sa communauté d'appartenance, mais cette langue n'est pas perçue par le locuteur même comme légitime et prestigieuse. En même temps, le locuteur s'estime parler mal la langue de sa communauté d'appartenance. Ce serait par exemple le cas d'un Tibétain en Chine qui pense parler mal le tibétain par rapport à d'autres Tibétains de sa région et qui pense que le tibétain qu'il parle est un dialecte tibétain.

Pour la situation 7 **Sécurité identitaire et statutaire, insécurité formelle**, il s'agit d'une situation où le locuteur pense « mal parler la langue de sa communauté qu'il considère comme prestigieuse » (Calvet, 1999, p. 170). Par exemple, ce serait le cas d'un Chinois en Chine qui pense parler mal le putonghua – chinois standard avec un accent régional repérable.

Ici, nous n'envisageons pas de lister en détail la description de chaque situation d'insécurité/sécurité linguistique. Nous nous intéressons surtout aux différents facteurs et instances d'insécurisation. Dans une perspective interactionniste, la sécurité linguistique qui est interactionnelle, située et circonstancielle, peut être déterminée par les interlocuteurs en présence, le moment d'interaction et la situation de communication. Dans une perspective variationniste, la sécurité linguistique ayant trait à une « hiérarchisation » est « relative » (Coste, 2001, p. 14) ; elle résulte d'évaluation ou d'auto-évaluation du parler du locuteur par rapport à la langue normative et de référence. Par ailleurs, Coste (2001) soulève l'idée que l'insécurité linguistique est socialement transmise, héritée ou construite. L'école étant en particulier « un lieu où on évalue, note, juge et classe » (Coste, 2001, p. 15), elle joue un rôle très important dans la construction de l'insécurité linguistique.

En effet, le lien particulier entre la scolarité et l'insécurité linguistique nous semble évident, étant donné que Francard (1993) a mis en lumière la valeur de l'institution scolaire dans sa définition sur l'insécurité linguistique. Il a précisé en 1989 dans son étude sur la situation de diglossie en Ardenne belge que la socialisation scolaire permet aux élèves de « prendre la mesure du fossé qui sépare la légitimité des usages linguistiques attestés dans leur communauté – et qu'ils pratiquent sans se l'avouer – et celle du “bon usage” véhiculé par l'institution scolaire. Par l'école, ils sont devenus porte-parole d'un ostracisme qui les frappe eux-mêmes » (Francard, 1989, p. 151). En d'autres termes, « ce serait l'institution scolaire qui générerait l'insécurité linguistique en développant à la fois la perception des variétés linguistiques et leur dépréciation au profit d'un modèle mythique et inaccessible » (Francard, 1989, p. 151).

Dans cette section qui traite de la relation intime entre les attitudes linguistiques et les représentations sociolinguistiques, en prenant comme exemples deux attitudes linguistiques – la glottophobie et l'insécurité linguistique – nous allons maintenant nous intéresser à la relation entre représentations sociales et pratiques linguistiques. Comment est présentée cette relation ?

5.3. Pratiques linguistiques et représentation sociolinguistique

D'un point de vue sociolinguistique, les pratiques linguistiques s'intéressent notamment aux « rapports de force symboliques qui se tissent par le biais de l'exercice langagier » (Véronique, 2012, p. 88), mais non aux codes linguistiques normés dissociés des personnes et du monde social. En d'autres termes, « les pratiques linguistiques sont considérées et observées comme des pratiques sociales » (Blanchet, 2016, p. 32). En associant les locuteurs à leur rapport au monde, aux autres et à eux-mêmes, elles jouent un rôle clé « dans l'identité individuelle et collective, dans l'interprétation du monde, dans la socialisation de la personne et dans ses relations aux autres et au monde, à la base même de la vie sociale » (Blanchet, 2016, p. 76).

Quant à la relation entre les pratiques et les représentations sociolinguistiques, elle participe à l'intimité de relation entre les pratiques et les représentations sociales du domaine de la psychologie sociale. D'après Calvet (1999), les représentations sociolinguistiques jouent un rôle déterminant et agissent sur les pratiques linguistiques, y compris le changement linguistique ; ce sont de ce fait les conduites linguistiques qui tendent à « mettre la langue du locuteur en accord avec ses jugements et ses attitudes ». (Calvet, 1999, p. 158).

Dans cette section, nous présenterons d'abord les caractéristiques des pratiques linguistiques des locuteurs dans un contexte sociolinguistique où plusieurs langues sont en

contact. Ensuite, nous parlerons du modèle de ce que Blanchet appelle « minoritarisation » et « majoritarisation » (2005, p. 27). Cette section se termine par un développement sur deux processus sociolinguistiques : le déclin et le maintien des langues.

5.3.1. Clarification des différences terminologiques entre bilinguisme et parler bilingue

Au XXI^e siècle, parler deux ou plusieurs langues, phénomène considéré pendant longtemps comme exceptionnel, est une pratique commune à un nombre croissant de personnes, en raison des plurimobilités. Dans l'optique de Macky (1997), le terme de bilinguisme est pertinent pour toutes les questions concernant la présence de deux, trois, quatre, cinq langues ou plus dans la société et chez l'individu. Notre terrain de recherche – la préfecture autonome tibétaine du Gannan où coexistent le chinois et le tibétain – nécessite de porter un regard sur le terme de bilinguisme. Mais comment définir le bilinguisme ? Quelles sont les caractéristiques du parler bilingue en tant que produit linguistique du contact des langues ?

5.3.1.1. Bilinguisme individuel et bilinguisme social

Le bilinguisme est un phénomène étudié par de nombreux chercheurs de différents domaines des sciences humaines ayant des centres d'intérêt bien différents. Par exemple, la sociolinguistique attache une importance particulière aux situations de contact des langues dans la société ; le pédagogue s'intéresse notamment aux modes de transmission des connaissances langagières ; le psycholinguiste analyse plutôt le fonctionnement cognitif des locuteurs bilingues. Compte tenu du large champ de recherches sur le bilinguisme porté par la linguistique, la sociolinguistique, la psycholinguistique, la neurologie, la sociologie, la didactique des langues, etc., il n'existe pas encore une définition qui puisse faire l'unanimité interdisciplinaire pour circonscrire cette notion. Le bilinguisme reste par conséquent un terme encore flou dans les études des sciences humaines. Mais intéressons-nous à la distinction entre le bilinguisme individuel et le bilinguisme social ou le bilinguisme de la collectivité.

Comme le précise Mackey en 1997, le bilinguisme des individus est rarement homogène. Beaucoup de facteurs peuvent jouer sur la compétence et le comportement linguistiques d'un individu bilingue, tels que les conditions d'acquisition, la nature des deux (variétés de) langues et la distance interlinguistique entre elles. En tenant compte d'un grand nombre de travaux qui essaient de donner une définition au bilinguisme des individus à partir de différents angles, Cavalli a résumé en 2005 tous les types de bilinguisme individuel dans un seul tableau issu de son livre *Education bilingue et plurilingue : le cas du Val d'Aoste*.

Critères	Définitions de bilinguisme		
Maîtrise des deux langues considérée de façon globale	équilibré/équilinguisme niveaux des compétences équivalents	vs	dominant niveaux des compétences asymétriques
	maximal Maîtrise quasi native de deux langues	vs	minimal maîtrise de quelques mots et phrases dans une L2
	semilinguisme insuffisante maîtrise des deux langues		
Maîtrise dans des compétences particulières	actif ou symétrique compétences effectives de production et de réception	vs	passif ou réceptif ou d'intellection ou asymétrique maîtrise d'une langue au seul niveau de la compréhension
Maîtrise dans des domaines particuliers	technique connaissance limitée à des usages spécialisés fonctionnel capacité d'utiliser deux langues avec ou sans une pleine aisance dans l'exercice d'une fonction, d'un métier défini, dans des tâches bien précises		
Variation de la maîtrise dans le temps liée à la pratique de la langue	récessif diminution de la compétence de réception et/ou de production dans une langue faute d'utilisation latent (dormant) maîtrise qui ne se manifeste pas faute d'occasions pour le faire, mais qui reste potentiellement présente.		
Nature et statuts des langues du répertoire	horizontal maîtrise dans deux langues distinctes qui jouissent d'un statut semblable ou identique	vs	vertical maîtrise dans une langue standard et dans une langue ou dialecte distinct(e) mais apparenté(e) diagonal maîtrise dans une langue non-standard ou un dialecte et une langue standard non apparenté(e)
Lien avec les processus cognitifs de l'individu (représentation de la réalité et organisation de l'information)	composé les éléments des deux systèmes linguistiques font référence à une unique représentation cognitive, à une seule unité sémantique (dans ce cas, généralement, les deux langues ont été acquises dans un contexte commun)	vs	coordonné les termes équivalents dans les deux langues font référence à des unités sémantiques distinctes, à deux représentations cognitives différentes (dans ce cas, généralement, les deux langues ont été acquises dans des contextes différentes)
Influence exercée par l'appropriation de la L2 sur la L1 (au niveau de la valorisation socio-culturelle et du développement cognitif global)	positif ou additif l'appropriation d'une deuxième langue est valorisée et représente un enrichissement pour la première langue et pour le développement cognitif global de l'individu	vs	négatif ou soustractif l'appropriation de la deuxième langue se fait au détriment de la première, quand celle-ci est dévalorisée aux yeux du locuteur
Milieu et modalités de l'appropriation	Naturel ou primaire l'appropriation s'est faite en milieu naturel (famille, rue), « sur le tas » sans entraînement spécifique	vs	scolaire ou secondaire l'appropriation de la L2 s'est faite en milieu scolaire à travers l'instruction
Moment de l'appropriation	simultané ou précoce ou d'enfance l'appropriation des deux langues s'est réalisé en même temps que le développement général de l'enfant	vs	successif ou consécutif ou tardif ou d'adolescence/de l'âge adulte l'appropriation de la deuxième langue s'est réalisée après l'appropriation de la langue
Appartenance et identité culturelle	biculturel double appartenance culturelle et identité biculturelle		monoculturel allégeance à et identité culturelle en une seule langue, généralement L1

Tableau 5-2. Définitions du bilinguisme individuel (Cavalli, 2005, p. 10-11).

Malgré le repérage d'une bonne variété de types de bilinguisme individuel ci-dessus, Cavalli (2005) confirme à nouveau la complexité de la notion de bilinguisme. Elle justifie sa conclusion avec l'exemple du premier critère (*maîtrise des deux langues considérée de façon globale*) pour montrer la grande variété des définitions d'une personne bilingue dans le domaine scientifique. Certains chercheurs la définissent comme addition de deux monolinguismes parfaits, comme le linguistique américain Bloomfield avec sa célèbre définition (*the native-like control of two languages*) et le linguiste français Hagège : « être vraiment bilingue implique que l'on sache parler, comprendre, lire et écrire deux langues avec la même aisance » (1996, p. 218). Certains autres partagent une vision plus ouverte, en s'appuyant sur l'utilisation régulière de deux ou plusieurs (variétés de) langues dans la vie quotidienne. Par exemple, Grosjean définit une personne bilingue comme « la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours » (Grosjean, 1984, p. 16).

La définition fonctionnelle de la personne bilingue de Grosjean est actuellement la mieux partagée dans le monde scientifique et elle s'est en quelque sorte imposée avec la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) et les notions de « compétence plurilingue » et « compétence partielle » :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et à 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 superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, 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 (Conseil de l'Europe, 2001, p. 129).

Examinons à présent le bilinguisme sous l'angle social, soit le bilinguisme social chez Cavalli (2005) ou le bilinguisme de la collectivité chez Mackey (1997).

Le bilinguisme social est défini par Cavalli comme « la présence sur un même territoire de deux ou plusieurs langues » (2005, p. 12). La préfecture autonome tibétaine de Gannan peut en faire partie, puisque le chinois et le tibétain y coexistent. En plus, Mackey (1997) souligne qu'une collectivité bilingue n'est pas l'addition d'individus bilingues ; comme dans le Gannan où des habitants bilingues tibétain-chinois cohabitent avec des habitants monolingues chinois et monolingues tibétains.

Au niveau étatique, Mackey (1997) soulève deux grands principes pour qu'un pays soit officiellement bilingue : le principe de personnalité et le principe de territorialité. Le premier principe demande à l'État de garantir les droits personnels des individus quant à leur choix et leur utilisation des langues, quel que soit l'endroit où ils se trouvent. Il s'agit du cas de la fédération canadienne où ses citoyens peuvent se servir d'une des deux langues officielles (français et anglais) selon leur volonté. Mais la plupart des pays bilingues pratiquent le principe de territorialité, selon lequel l'utilisation de la propre langue des individus se limite à certaines régions définies. La fédération helvétique est bien un pays qui met en application le principe de territorialité dans ses différents cantons germanophones, francophones, italophones et romanchophones.

Au niveau institutionnel, Mackey (1997) insiste sur l'importance de l'école en matière de langue. Dans une éducation bilingue⁶⁰, il distingue le bilinguisme de maintien du bilinguisme de transfert. Pour le bilinguisme de maintien, l'école a comme objectif de maintenir deux langues au même niveau. Celles-ci sont souvent « des langues de grande diffusion ou sont soumises par la constitution à des dispositions légales qui forcent les écoles à mettre les deux langues sur un pied d'égalité » (Mackey, 1976, p. 160). À l'inverse, le bilinguisme de transfert traite du passage d'une langue d'enseignement (qui peut être la langue de famille) à une autre langue (la langue d'État). Dans des écoles de ce type, l'assimilation linguistique peut s'accompagner d'un transfert progressif ou brusque, régulier ou irrégulier. Dans notre étude, l'éducation proposée aux Tibétains de la préfecture de Gannan peut être considérée comme un bilinguisme de transfert. Dans les écoles *minzu* primaires et secondaires où les Tibétains apprennent le tibétain comme L1 ou L2, le transfert du tibétain au chinois est progressif, car au niveau universitaire, la langue d'État – le chinois – devient la seule langue d'enseignement (sauf dans le cadre de langue de spécialité). Mais dans une école standard où le chinois est la langue d'enseignement, aucune place n'est laissée au tibétain, le transfert du tibétain (langue familiale) au chinois (langue étatique) est brutal pour les Tibétains dont la langue maternelle n'est pas le chinois.

De plus, Mackey précise que ce sont souvent les groupes minoritaires qui subissent le bilinguisme de transfert et protègent leur unilinguisme, « sauf si cette minorité constitue l'élite

⁶⁰ Ici, Mackey ne prend pas garde à toutes les situations bilingues de nature totalement différente. Il utilise le terme de l'« éducation bilingue » simplement pour « englober les usages très divers que l'on peut faire de deux langues dans le domaine de l'éducation » (Mackey, 1976, p. 148).

gouvernante, obligeant ainsi la majorité, ou du moins ses porte-parole, à devenir bilingues » (Mackey, 1997, p. 64).

5.3.1.2. Concept et caractéristiques du parler bilingue

Le parler bilingue, produit du contact des langues, participe au bilinguisme individuel. Quant à sa définition, un consensus conceptuel s'établit parmi des sociolinguistes francophones et anglophones, tels que Lüdi & Py (2013), Boyer (2017), Grosjean (2018) et Poplack (2021), ce phénomène est considéré comme la présence intentionnelle de deux ou plusieurs codes linguistiques dans les conversations entre les membres d'une même communauté bilingue qui parlent deux ou plusieurs langues. D'après Poplack (2021), les manifestations du parler bilingue sont universelles, quelles que soient les langues concernées ou la situation sociopolitique de leur contact ; les études empiriques montrent que le parler bilingue se caractérise par deux marques transcodiques : « l'emprunt » et « l'alternance de codes ».

L'emprunt concerne l'insertion d'« un seul mot d'une langue donneuse dans le discours en langue réceptrice » (Poplack, 2021, p. 3), ce type de marque transcodique représente plus de 90 % des constructions mixtes du parler bilingue. Il est convenable de distinguer deux types d'emprunts, c'est-à-dire « les emprunts établis » des « emprunts spontanés » (*ibid.*). Les premiers font partie intégrante du lexique de la langue réceptrice, malgré leur origine étrangère, comme *foot*, *hockey* en français ; concernant les seconds – « les emprunts spontanés », il s'agit des éléments que le locuteur bilingue emprunte sur le coup à la langue donneuse. Mais quels que soient les emprunts établis ou spontanés, les éléments empruntés sont en général « dépouillés des propriétés grammaticales de la langue donneuse pour prendre l'identité morphologique [...] de la langue réceptrice » (Poplack, 2021, p. 3). D'après cette chercheuse canadienne, l'emprunt des éléments lexicaux est beaucoup plus fréquent dans le discours que celui des éléments grammaticaux, comme prépositions, articles, etc.

L'alternance de codes est le deuxième trait du parler bilingue. Différents éléments empruntés dont la forme et le contenu se modifient en fonction de la langue réceptrice, l'alternance de codes est une juxtaposition de deux langues ; il s'agit du « passage momentané mais complet d'une langue à l'autre pour la durée d'un mot, d'un syntagme, d'une ou de plusieurs phrases » (Grosjean, 2018, p. 11). La coupure entre les segments de deux langues est très nette, puisque chaque segment conserve la structure linguistique de la langue donneuse.

Poplack (2021) distingue trois types d'alternance de codes :

- 1). L'insertion libre des formules discursives fixes, comme « tu sais, **right** ? » ou « we meet at 10 a.m., **d'accord** ? »
- 2). Les alternances interphrastiques, c'est-à-dire la juxtaposition des propositions de deux différentes langues. Par exemple, « courage, on te fait confiance! **Nothing is impossible for you, you can do it!** ».
- 3). Les alternances intraphrastiques qui concernent l'insertion des segments syntaxiques au sein d'une même proposition, comme « put the keys **sur la table** ».

D'après De Pietro (1988), le parler bilingue n'a pas, en priorité du moins, pour but de faciliter l'intercompréhension comme dans une situation exolingue où les locuteurs ne partagent pas de langue maternelle commune, il s'agit simplement d'un procédé linguistique qui appartient à la compétence bilingue et biculturelle des locuteurs. C'est lorsqu'ils se considèrent dans une conversation endolingue parmi les membres d'un même groupe bilingue qu'ils profitent réellement de leur compétence bilingue et communiquent avec un interlocuteur lui-même bilingue comme eux.

Les termes de bilinguisme et de parler bilingue vont nous être utiles pour analyser les caractéristiques de notre terrain et les pratiques langagières des jeunes Tibétains. Sachant que le chinois – langue du groupe dominant de la Chine – est une discipline obligatoire dans toutes les écoles de la préfecture de Gannan, il nous semble nécessaire d'analyser la relation entre le chinois (langue majoritaire de Chine) et le tibétain (langue minoritaire de Chine) dans les pratiques langagières des élèves tibétains. Cela explique pourquoi nous nous concentrons sur le modèle de la dynamique de minoritarisation-majoritarisation en reprenant ici les termes de Blanchet.

5.3.2. Modèle de la dynamique de minoritarisation-majoritarisation

Blanchet distingue le processus de minoration de celui de minorisation (2005, 2016 & 2018). Le premier processus se rapporte aux critères qualitatifs de type-sociopolitique où « on qualifie négativement (on condamne, on méprise, on stigmatise) une pratique sociale ou un groupe humain pour les marginaliser, les discriminer, les exclure, voire les éliminer » (Blanchet, 2016, p. 47). C'est le cas, par exemple, de l'idéologie glottophobe sur certaines langues et sur leurs locuteurs. Mais le processus de minorisation est quantitatif, « principalement en proportion numérique de population [...] (et) en répartition spatiale de cette population » (Blanchet, 2005, p. 27).

En prenant en compte à la fois le processus qualitatif de minoration et le processus quantitatif de minorisation, Blanchet a proposé une théorie de minoritarisation pour mettre en lumière les forces dynamiques en minor- et celles en major- au cours des contacts de langues. D'après ce chercheur, la minoritarisation d'une pratique linguistique signifie en parallèle la majoritarisation d'autres pratiques linguistiques. En d'autres termes, « il n'y a pas de minoration / minorisation (= minoritarisation) sans majoration / majorisation (= majoritarisation), et réciproquement » (Blanchet, 2005, p. 27). Par exemple, la glottophobie – minoration des pratiques sociales et des groupes humains – implique en miroir une glottophilie évaluée comme un « attachement très fort à une et parfois plusieurs variétés linguistiques » (Blanchet, 2016, p. 49), ou voire une glottomanie définie comme « la survalorisation, la sacralisation, d'une ou plusieurs variété(s) linguistique(s), langues distinctes ou façon de parler une langue par rapport à d'autres » (Blanchet, 2016, p. 49).

Afin de faciliter l'accès aux termes compliqués de minoritarisation-majoritarisation, Blanchet a recours à celui de valuation sociale qu'il définit comme :

La minoritarisation ↔ majoritarisation = valuation sociale est un processus complexe émergeant des deux pôles que constituent la minoration ↔ majoration (qualitative) et la minorisation ↔ majorisation ; elle se déploie en hélice selon les temporalités, les espaces, les organisations sociétales et les interactions des acteurs sociaux et de sa propre dynamique parmi d'autres systèmes émergents ; elle s'accompagne d'un effet gravitationnel de satellisation ↔ attraction » (Blanchet, 2005, p. 32 & Blanchet, 2018, p. 129).

Le schéma suivant réalisé sur la base de la définition de valuation sociale montre bien que la modélisation de minoritarisation ↔ majoritarisation met l'accent sur le processus qui est dynamique, mais non sur le produit qui est statique. C'est « dans l'activation permanente ou récurrente de la *valuation* des pratiques sociales et des groupes qui en sont acteurs que se jouent leurs *valuations* corrélées, d'où des évolutions potentielles ou effectives en permanence » (Blanchet, 2018, p. 131).

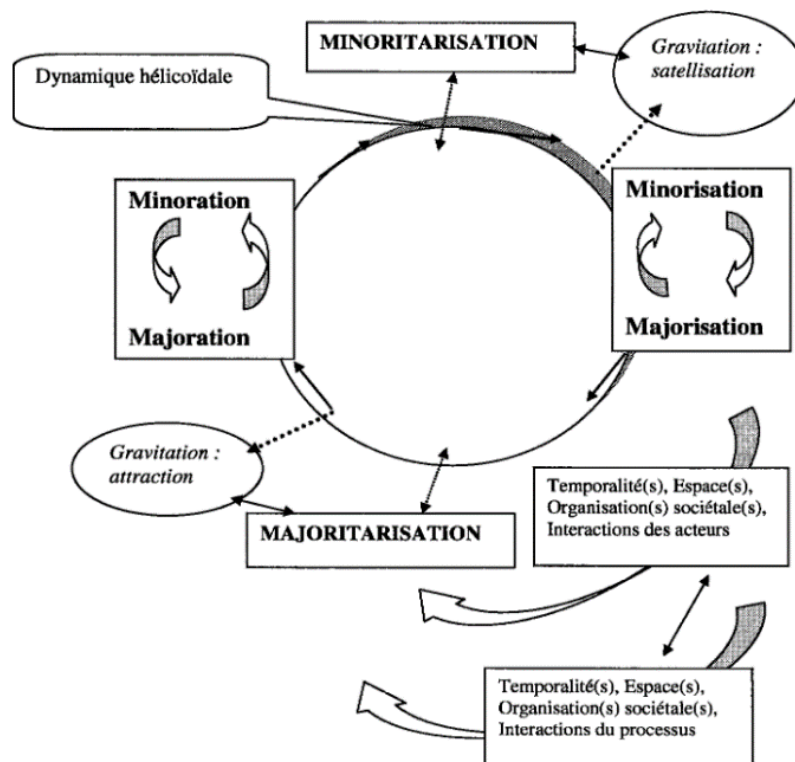


Figure 5-1. Proposition pour une modélisation complexe du processus de minoritarisation ↔ majoritarisation = valuation des contacts sociaux (Blanchet, 2005, p. 33 & Blanchet, 2018, p. 130).

Cette modélisation prend en considération le rôle complémentaire que joue l'aspect gravitationnel dans la dynamique du processus de valuation sociale. Cet effet gravitationnel que Blanchet nomme satellisation ↔ attraction se réfère à la notion de satellisation de Marcellesi et au modèle gravitationnel de Calvet.

D'après Marcellesi, la satellisation appartient au « résultat sociolinguistique des rapports d'hégémonie⁶¹, des systèmes linguistiques généralement proches mais parfois nettement différents du système dominant s'organisent comme s'ils dépendaient de lui, devaient s'effacer devant lui, comme s'ils étaient régis par lui » (Marcellesi, 2003, p. 168). De ce fait, Blanchet (2018) considère que le phénomène de satellisation fait partie d'une des conséquences majeures de la diglossie : la variété dite basse, subordonnée à la variété dite haute, manque d'autonomie pour fonctionner toute seule. En prenant l'exemple des innovations linguistiques, telles que lexicales, ou orthographiques, Blanchet soulève que la variété basse a

⁶¹ Le concept d'hégémonie est défini comme « phénomène par lequel le dominant fait accepter sa domination, non pas par la contrainte, non plus par la contrainte s'il l'a utilisé à un moment donné, mais par un certain nombre d'avantages et de faits présentés comme des bienfaits. C'est-à-dire en insistant sur un certain nombre d'avantages, d'améliorations, etc., y compris en les apportant, ce qui amène à la conviction qu'il vaut mieux accepter cet état de choses » (Marcellesi, 2003, p. 30).

principalement recours aux emprunts de la variété haute au lieu de créer à partir de la variété basse elle-même.

Le modèle gravitationnel est considéré par Calvet comme « une photographie d'un processus mouvant de rapports de force (des langues) » (2007, p. 154), qui peut se réaliser grâce aux locuteurs bilingues. Dans le système gravitationnel linguistique de Calvet, les langues du monde sont divisées en quatre niveaux en fonction de leur force de gravitation et d'attraction :

- Le niveau 1 comprend simplement l'anglais, il s'agit d'une langue hyper-centrale aujourd'hui, dont les locuteurs présentent une forte tendance au monolinguisme.
- Le niveau 2 porte sur une dizaine de langues super-centrales, telles que le français, le chinois, l'espagnol, l'arabe, etc. dont les locuteurs « qui les ont pour langue première présentent une tendance soit au monolinguisme soit au bilinguisme avec une langue de même niveau (bilinguisme horizontal) ou avec celle de niveau 1 (bilinguisme vertical) » (Calvet, 1999, p. 78).
- Le niveau 3 se rapporte à une centaine de langues centrales, comme le bambara en Afrique, dont les locuteurs tendent à un bilinguisme vertical avec l'acquisition d'une langue de niveau supérieur.
- Enfin, le niveau 4 concerne la grande majorité des langues estimées comme périphériques au nombre de 4 000 à 5 000 langues. Les locuteurs ont tendance au « plurilinguisme horizontal et vertical » (Calvet, 1999, p. 79).

Selon le modèle gravitationnel de Calvet, l'ensemble des langues du monde fonctionne comme une galaxie dans laquelle les langues sont reliées les unes aux autres grâce aux locuteurs bilingues. En fonction du principe de gravitation et d'attraction, des milliers de langues périphériques gravitent autour des langues centrales, qui à leur tour gravitent autour des langues super-centrales. L'anglais – langue hyper-centrale – se situe au centre du modèle gravitationnel et joue le rôle de pivot de la gravitation des langues super-centrales.

Ainsi, la dynamique complémentaire de satellisation ↔ attraction de la modélisation de minoritarisation ↔ majoritarisation de Blanchet prend en considération les rapports de force entre différentes langues sur lesquels le modèle de satellisation de Marcellesi et le modèle gravitationnel de Calvet insistent tous les deux. L'aspect gravitationnel de satellisation ↔ attraction se caractérise de ce fait dans le processus de minoritarisation ↔ majoritarisation par deux traits principaux, présentés ci-dessous :

1. Les groupes et pratiques majoritarisés ont une force d'attraction ; 2. les groupes et les pratiques minoritarisés, en écho, sont soumis à la gravitation des groupes et pratiques majoritarisés et en deviennent des satellites (unités distinctes dépendantes), n'ayant pas de fonctionnement hors de cette satellisation (Blanchet, 2018, p. 131).

Après avoir examiné la modélisation dynamique de minoritarisation ↔ majoritarisation de Blanchet, concentrons-nous maintenant sur les processus de déclin et de maintien sociolinguistique de la langue dominée sous le contact avec la langue dominante sur un terrain bilingue comme la préfecture de Gannan.

5.3.3. Déclin et maintien sociolinguistiques

D'après Boyer (2017), les représentations sociolinguistiques jouent un rôle très important pour la survie ou la mort d'une langue dominée et potentiellement menacée. L'image négative accompagnée de représentations stigmatisantes peut accélérer sa substitution par une langue dominante et menaçante ; il s'agit d'une cause de déclin sociolinguistique, qui est définie par Loubier (2008, p. 134) comme :

Un processus sociolinguistique qui résulte de la diminution de l'effectif de locuteurs d'une langue et du rétrécissement de son champ fonctionnel (fonctions, statuts, domaines et aires d'usage), entraînant ainsi une baisse importante de son utilisation effective qui peut mener jusqu'à son extinction à l'intérieur d'un espace social donné.

Du point de vue de Loubier (2008), une langue ayant une faible force symbolique (langue des paysans attachée à un mode de vie rural d'un pays en développement, par exemple) risque d'occuper peu de fonctions sociales, et par le fait même, finit par posséder un statut socioéconomique dévalorisant. L'utilisation restreinte et la faible position socioéconomique de cette langue donnent à leur tour lieu à son évacuation dans certaines sphères sociales considérées comme importantes et valorisées. Dans ce cas-là, cette langue ayant une infériorité de fonctions sociales se trouve en déclin, ce qui contribuerait sans doute à sa disparition sur la galaxie linguistique.

Afin de faire réfléchir sur l'extinction des langues minoritarisées, Boyer (2017, p. 96-99) résume trois symptômes du déclin linguistique :

1. Le bilinguisme diglossique où la distribution fonctionnelle de deux langues est inégalitaire au sein d'une même société. En parallèle, face à la « concurrence déloyale » de la langue dominante, les usagers de la langue dominée ne manifestent pas de résistance et deviennent progressivement des « sous-usagers », définis par Hagège (2000) comme des locuteurs ne maîtrisant plus la langue de sa communauté d'origine

qu'ils ont appris depuis leur naissance dans le milieu familial et social et « l'utilisent, à des degrés variables selon les situations » (Hagège, 2000, p. 99).

2. La folklorisation de la langue en déclin qui ne sert que sous forme de « mots isolés », d'« expressions figées », de « proverbes et dictons », ou « de brèves séquences de discours » dans certaines occasions de la vie communautaire, telles que les jeux, les banquets, etc. (Boyer, 2017, p. 99).
3. La perte de productivité pour la langue en déclin, accompagnée parallèlement par un processus d'assimilation linguistique⁶². L'emprunt massif du vocabulaire de la langue menacée à la langue dominante, sans intégration morphologique, est considéré par Boyer comme le type d'assimilation le plus spectaculaire.

En plus de ces trois symptômes soulevés par Boyer (2017), Loubier (2008) remarque un autre indice important pour la langue en déclin d'un point de vue sociolinguistique, celui de la rupture du processus de la transmission intergénérationnelle. D'après elle, la transmission ou l'utilisation d'une langue est en fait le résultat d'un choix socioéconomique. Dans une société bilingue, les locuteurs tendent à transmettre et à adopter la langue dite haute de la société, puisque celle-ci a une valeur socioéconomique supérieure et peut leur permettre de travailler, de vivre et de communiquer en collectivité. Au moment où la langue dite basse considérée comme la langue la moins valorisée dans la sphère sociale connaît une rupture complète de transmission intergénérationnelle, sans que cela soit nécessairement conscient dans l'esprit de ses locuteurs, on peut dire que cette langue minoritarisée se trouve en danger de « devenir rapidement une réalité folklorique, une langue en voie de disparition, voire vouée à l'extinction » (Loubier, 2008, p. 145).

Mais est-il possible pour une langue en déclin de réamorcer un processus de maintien sociolinguistique ? Ceci est défini par Loubier (2008, p. 126) comme :

Un processus sociolinguistique par lequel se consolident le système d'une langue, son effectif de locuteurs et son champ fonctionnel (fonctions, statuts, domaines et aires d'usage), garantissant une utilisation effective et constante de cette langue à l'intérieur d'un espace social donné.

⁶² Défini par Loubier comme « processus sociolinguistique par lequel un individu ou un groupe ethnolinguistique est conduit, plus ou moins rapidement, à remplacer sa langue première par la ou les langues d'un autre groupe à l'intérieur d'un espace social donné » (Loubier, 2008, p. 135-136).

La réponse est effectivement positive. Les exemples du catalan en Espagne, du français au Québec et de l'hébreu en Israël nous prouvent la possibilité de parvenir à une situation de maintien pour certaines langues en déclin.

Pour expliquer le maintien des langues, plusieurs facteurs sont invoqués par Hagège (2000), comme la conscience d'attachement identitaire à la langue menacée ; la vie éloignée du contact de langues (attachement au territoire originaire en évitant des déplacements et des réinstallations, choix du ghetto et de l'endogamie, communautés rurales à l'écart des grands axes de circulation) ; le rôle de la religion ; la promotion de l'écriture, etc. Bien sûr, la création d'écoles enseignant la langue dominée et la reconnaissance officielle par l'État de cette langue en danger peuvent également jouer un rôle décisif pour la maintenir et la revitaliser.

En résumé, ce chapitre organisé autour de la notion clé de représentations sociolinguistiques, offre une description détaillée de son origine, de sa relation étroite avec les attitudes et les pratiques linguistiques, ainsi que plusieurs outils théoriques développés en parallèle dans le but de nous aider à analyser le contexte sociolinguistique complexe de la préfecture autonome tibétaine de Gannan. Dans le chapitre suivant, nous allons traiter de l'usage des langues des jeunes Tibétains en rapport avec leur appartenance identitaire, ce qui nous permettra d'exploiter d'une manière plus approfondie, la relation entre langue et identité.

Chapitre 6. Langue et identité

À notre époque, parler de l'identité semble très banal, tant ce terme est omniprésent à la fois dans le langage courant et dans le discours scientifique où l'on trouve différentes notions comme identités nationales, ethniques, individuelles, sociales, linguistiques. En effet, dans le champ scientifique, depuis que la notion d'identité a été utilisée par les sociologues et les psychologues américains pour analyser les problèmes sociaux et politiques aux États-Unis dans les années cinquante et soixante (Baudry & Juchs, 2007), cette notion se diffuse et se popularise avec un grand succès dans le domaine des sciences sociales tant aux États-Unis qu'ailleurs.

Dans ce chapitre, nous allons nous intéresser d'abord au caractère polymorphe de l'identité, en évoquant des études issues de plusieurs disciplines des sciences humaines. Ensuite, nous envisagerons d'exploiter la notion d'identité linguistique eu égard aux locuteurs habitant sur un territoire plurilingue comme la préfecture autonome tibétaine de Gannan. Pour terminer ce chapitre, nous nous intéresserons aux réflexions identitaires de Maalouf dans des perspectives plurielles et dynamiques, tout en rompant avec une vision souvent monolithique, figée et réductrice de l'identité.

6.1. Premières approches de l'identité

Étymologiquement, le mot d'identité est équivoque ; il peut présenter une réalité complexe avec deux significations complètement distinctes. Son origine étymologique provient du latin (*idem*) et signifie « le même ». Ricoeur (1990) définit ainsi le terme d'identité comme « identité-idem » pour caractériser ce qui est identique, en la renvoyant à la même. L'identité-idem d'un sujet ou d'un objet peut résister dans le temps et se marque par la permanence. Mais, l'identité peut également permettre de se distinguer d'autrui, par exemple chaque Tibétain a sa carte d'identité en Chine. Opposée à la première définition, l'identité peut se caractériser par la singularité et l'altérité. Ricoeur (1990) l'appelle « identité-ipse ». Ici, « l'ipséité du soi-même implique l'altérité à un degré si intime que l'une ne se laisse pas penser sans l'autre, que l'une passe plutôt dans l'autre » (Ricoeur, 1990, p. 14). Compte tenu de ces deux traits de l'identité – même et altérité – qui paraissent contradictoires, Ricoeur utilise l'expression « soi-même comme un autre » pour définir l'identité : « soi-même semblable à un autre » et « soi-même en tant que...autre » (Ricoeur, 1990, p. 14). Ce paradoxe de l'identité forme par conséquent deux identités bien distinctes : identité sociale et identité personnelle.

Dans la perspective de Deschamps (1999), l'identité personnelle indique la reconnaissance que « chaque individu est différent d'autrui, a une unicité, une particularité, en bref, est spécifique » (Deschamps et *al.*, 1999, p. 151). Mais par rapport à l'individu lui-même, l'identité personnelle restera « la même dans le temps et dans l'espace », comme nos empreintes digitales et notre patrimoine génétique ; ceci représente une condition préalable pour rendre l'individu spécifique et particulier. De ce fait, l'identité personnelle d'un individu est à la fois « semblable à soi-même » et « différente des autres » (Deschamps et *al.*, 1999, p. 152) .

Quant à l'identité sociale, le psychologue américain Tajfel, en portant l'accent sur la relation inextricable entre l'identité sociale d'un individu et le groupe social auquel il appartient, a défini l'identité sociale comme « la partie du concept de soi d'une personne, qui est déterminée par sa conscience d'appartenance à un groupe (ou plusieurs groupes), en lien avec les valeurs et la signification émotionnelle propre à cette (ces) appartenance(s) ⁶³ » (Tajfel, 1982, p. 24). Ainsi, en fonction du sentiment de similitude par rapport à (certains) autrui, Deschamps (1999) distingue le « nous » du « eux ». Plus précisément, quand un individu s'estime comme « semblable aux autres de même appartenance », on peut dire qu'il se trouve dans le groupe de « nous ». Mais en parallèle, la similarité des membres de ce « nous » permet de se distinguer des membres des autres groupes de non-appartenance, c'est-à-dire le « eux ». Dans la définition de l'identité sociale, il existe par le fait même un double mouvement : « similarité intragroupe » et « différenciation entre groupes » (Deschamps et *al.*, 1999, p. 151).

D'après Tajfel (1978), la notion de l'identité sociale s'articule autour des principales idées suivantes (Baugnet, 1998, p. 78):

- Les individus ont tendance à acquérir ou à maintenir une identité sociale positive.
- Dans la grande majorité, l'identité sociale positive à laquelle les individus appartiennent résulte des comparaisons favorables aux membres d'autres groupes. Le groupe d'appartenance doit être considéré comme se distinguant positivement d'autres groupes.
- Lorsque les individus estiment que l'identité sociale de leur groupe d'appartenance est insatisfaisante, ils tendent à quitter ce groupe pour accéder à un autre groupe qu'ils

⁶³ Traduction de Trimaille en cours de plurilinguisme et identités pour le master mention Didactique des langues, parcours FLES – 1^{re} année, Le texte original en anglaise: « “Social identity” is defined as “that part of the individuals’ self-concept which derives from their knowledge of their membership of a social group (or groups) together with the value and emotional significance of that membership » (Tajfel, 1982, p. 24).

considèrent plus positif. Tajfel appelle ce type de changement de groupe social : « stratégie de mobilité sociale » (Baugnet, 1998, p. 79).

Après ce survol évoquant la dualité du terme d'identité (la même vs l'autre), nous nous intéressons plus particulièrement en tant que sociolinguiste, à la relation entre langue et identité. Dans la vie quotidienne, il peut nous arriver de reconnaître l'origine nationale, géographique ou sociale d'un locuteur ou d'une locutrice, sur la base de sa langue parlée, de son accent. Mais comment interprète-t-on le lien entre la langue et l'identité dans le domaine scientifique ? Comment définit-on une identité linguistique ?

6.2. Identité linguistique

Le Page et Tabouret-Keller (1985) soulèvent dans leur ouvrage *Acts of identity*, l'idée que la langue est étroitement liée à la construction de l'identité sociale et qu'elle peut permettre à un individu de se catégoriser par lui-même ou d'être catégorisé par les autres comme membre d'un groupe linguistique, social ou ethnique. En s'appuyant sur la valeur emblématique des langues, ces deux chercheurs considèrent le comportement langagier de l'individu – spécifiquement le choix de langue dans une situation multilingue – comme un « acte d'identité » à travers lequel l'interlocuteur peut inférer les rôles sociaux auxquels il aspire. Les travaux menés par Billiez la même année mais en région dauphinoise sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration y font écho, avançant l'idée que les langues peuvent être considérées comme des « symboles d'appartenance » et des « marqueurs d'identité ». Une citation emblématique et révélatrice est celle d'un adolescent d'origine algérienne, qui déclare sous forme de paradoxe : « ma langue c'est l'arabe mais je la parle pas » (Billiez, 1985, p. 102).

Selon Mufwene (1997), la fonction de catégorisation de l'identité linguistique se marque plus clairement dans des territoires multi-ethniques et plurilingues. Par exemple, en Chine – pays composé de 56 ethnies et d'une centaine de langues – lorsqu'un Tibétain parle tibétain, un Han qui l'entend peut reconnaître tout de suite l'appartenance ethnique non Han de ce Tibétain. Et pour un Tibétain qui l'entend, il peut facilement confirmer l'affiliation ethnique tibétaine du locuteur voire son identité régionale en fonction de la variété que ce locuteur pratique (tibétain de Kham, tibétain d'Amdo ou le tibétain d'Ü-Tsang). C'est pour cela que Lüdi et Py (2013, p. 40) conçoivent l'identité linguistique comme « la frontière entre groupes linguistiques ».

Afin de mieux illustrer la notion d'identité linguistique, Mufwene (1997) établit plusieurs caractéristiques présentées ci-dessous :

- L'identité linguistique est fluide, elle peut changer selon le contexte spécifique du discours dans lequel le locuteur est impliqué. La classe socioéconomique, l'âge, le sexe, le statut, le niveau d'éducation et la profession de locuteur et/ou d'interlocuteur peuvent constituer des facteurs déterminants de l'identité linguistique. Par exemple, la forme linguistique adoptée par le locuteur dans de nombreuses langues peut refléter l'identité statutaire du locuteur et de la personne à qui on s'adresse⁶⁴ ; certaines formes d'adresse peuvent aussi indiquer les rapports entre les interlocuteurs (intimes ou ordinaires).
- Comme les locuteurs appartiennent souvent à plusieurs groupes sociaux, « la langue qu'ils choisissent de parler est fonction des circonstances et de la manière dont ils veulent y être perçus » (Mufwene, 1997, p. 162). En d'autres termes, les locuteurs peuvent modifier leur comportement langagier pour s'adapter au groupe social auquel ils veulent s'affilier et/ou à leur identité personnelle. En revanche, leur identité individuelle et collective peut influencer leurs choix langagiers tout comme les choix langagiers ont des répercussions sur leur identité individuelle et collective.
- La langue comme marqueur d'identité peut jouer un rôle très politisé. Dans les représentations ordinaires et idéologies politiques, le lien symbolique et emblématique entre langue et pays est omniprésent sur notre planète. Ce lien est d'autant plus fort que beaucoup d'État-nations s'appuient sur l'unification linguistique. Il semble aller de soi, par exemple, que les Chinois vivant en Chine, parlent le chinois et que les Français en France parlent le français. La langue représente par conséquent souvent une incarnation de la nation, elle est souvent considérée comme un élément constitutif de l'identité nationale et un pilier de l'intégrité nationale.

Compte tenu de la place centrale des langues et des façons de parler dans les processus identitaires individuels et sociaux, le rôle politisé de la langue ne se limite pas simplement au niveau de l'État-nation, il peut aussi se présenter au niveau régional, ethnique, voire international. Par exemple, l'usage du français participe de l'identité québécoise au Québec ; les Kurdes de plusieurs pays du Moyen-Orient se servent de la langue kurde comme preuve et symbole d'une même identité kurde dans leurs mouvements nationalistes, et luttent pour leur

⁶⁴ En japonais et en coréen, on peut déterminer l'identité statutaire du locuteur et de l'adressé selon l'emploi des honorifiques d'adresse et de référence ainsi que les formes des verbes.

autonomie politique ; ou encore en Chine, la langue est un critère prépondérant dans les travaux d'identification du nombre des *minzu* de Chine entre les années 1950 et les années 1980 menés par les linguistes chinois (cf. section 1.3.).

Par ailleurs, au plan identitaire, Dabène (1994) met en lumière notamment le symbole d'appartenance que revêt le concept de langue maternelle, en citant Verma-Shivendra (1990, p. 82) :

Le concept de langue maternelle est étroitement lié à la construction des affiliations identitaires des sujets à la société. Une déclaration de langue maternelle par un individu est avant tout un jugement conscient ou subconscient pour identifier les habitudes de son propre parler avec l'autre à travers un terme général (conventionnellement stabilisé ou encore dans un état fluctuant) comme un signe de cohésion ou un moyen de se distinguer des autres par une marque de distinction (Traduit par Dabène, p. 22).

En résumé, la langue ou les langues (et plus largement nos pratiques langagières) est consubstantielle à nos identités individuelles et collectives. Son lien avec la nation et l'ethnie est nécessaire pour nous aider à analyser les représentations identitaires des jeunes Tibétains de la préfecture de Gannan, dans un contexte où le chinois – langue nationale de la Chine et le tibétain – langue ethnique des Tibétains - sont en contact. Comment se manifeste l'identité linguistique des jeunes Tibétains ? Comment se représentent-ils leur identité linguistique ? Que représentent pour eux le chinois et le tibétain sur le plan identitaire ? C'est en partie autour de ces questions importantes que se porteront nos analyses.

6.3. Identité composite et dynamique chez Maalouf

Compte tenu de la complexité linguistico-politico-culturelle du contexte de notre étude, marqué par la circulation et parfois la confrontation entre différentes langues et cultures, d'autres acceptions de la notion d'identité s'avèrent intéressantes. Afin de mieux traiter les questionnements posés ci-dessus, il nous semble pertinent de nous appuyer sur une conceptualisation de l'identité comme composite et dynamique, non statique et figée, telle qu'elle apparaît chez l'écrivain franco-libanais Amin Maalouf, et notamment sa quête identitaire relatée dans l'ouvrage intitulé *Les identités meurtrières*, paru en 1998.

Quelques éléments biographiques clés permettent d'appréhender ces complexités identitaires inextricablement liées aux aléas de sa trajectoire de vie. Ils nous seront utiles pour notre réflexion sur la vie des jeunes Tibétains. Maalouf est né au Liban et y a vécu jusqu'à l'âge de vingt-sept ans. Il parle l'arabe comme langue maternelle, et c'est à travers cette langue qu'il

a fait des découvertes littéraires dans d'autres langues (le français et l'anglais) : Dumas, Dickens et *les voyages de Gulliver*, tissant des liens avec le monde arabophone. Ayant grandi dans une famille d'intellectuels de confession melkite, il s'est converti au christianisme et a été envoyé étudier dans une école française des Pères jésuites. C'est ainsi qu'il devient francophone et s'installe à Paris en 1976 à cause de la guerre du Liban. Comme il l'indique dans son livre *Les identités meurtrières* et dans son article publié en 1997 intitulé *Identité et appartenance. Entretien*, il est souvent interpellé par des gens curieux qui le sondent sur son identité. Face à ses appartenances complexes et multiples (Libanais, chrétien ayant pour langue maternelle l'arabe, mais aussi écrivain de Paris rédigeant en français depuis plus de quarante ans), il se trouve parfois « harcelé » par l'insistance des gens qui le somment de se catégoriser du point de vue identitaire :

Moi, je ne compte pas le nombre de fois où l'on m'a demandé : qu'est-ce que vous êtes finalement, est-ce que vous êtes libanais, est-ce que vous êtes français ? J'ai envie de répondre : je suis libanais, je suis français, je suis arabe et je suis européen, et je suis méditerranéen, et je suis beaucoup d'autres choses encore. Et, si je voulais vous faire plaisir en disant je suis tel ou tel, je serais en train de mentir, parce que je ne serais pas en train de rendre compte de ce que je suis. Je serais en train de mutiler mon identité. (Maalouf, 1997, p. 124).

Depuis que j'ai quitté le Liban en 1976 pour m'installer en France, que de fois m'a-t-on demandé, avec les meilleures intentions du monde, si je me sentais « plutôt français » ou « plutôt libanais ». Je réponds invariablement : « l'un et l'autre ! ». Non par quelque souci d'équilibre ou d'équité, mais parce qu'en répondant différemment, je mentirai. (Maalouf, 1998, p. 7).

Maalouf défend l'idée d'une identité qui est certes **une** chez chaque individu, mais qui est complexe et composite du point de vue des appartenances. De ce fait, l'identité étant une entité complexe et unique « ne se compartimente pas », « ne se répartit ni par moitié, ni par tiers, ni par plages cloisonnées » (1998, p. 8). D'après cet écrivain, chaque personne a une identité qui est faite de nombreuses appartenances, mais « jamais on ne retrouve la même combinaison chez deux personnes différentes, et c'est justement cela qui fait la richesse de chacun, sa valeur propre, c'est ce qui fait que tout être est singulier et potentiellement irremplaçable » (1998, p. 17).

Pour Maalouf, l'identité est par ailleurs un concept dynamique et mouvant qui s'inscrit dans une dimension de devoir-soi. Selon lui, les appartenances qu'on porte dès la naissance, liées au pays où on est né, le sexe, la couleur, etc., ne sont pas innées ; différents environnements sociaux peuvent donner une interprétation bien différente à ces éléments constitutifs de l'identité. Dans l'optique qu'il développe, c'est essentiellement grâce aux interactions sans

cesse avec autrui, que l'identité se construit et se transforme. De ce fait, « chacun [...] n'est pas d'emblée lui-même, [...] il devient ce qu'il est ; il ne se contente pas de “prendre conscience” de son identité, il l'acquiert pas à pas » (Maalouf, 1998, p. 33).

Cette caractéristique dynamique et mouvante de l'identité chez Maalouf rejoint tout à fait la définition de l'identité que propose Taboada-Leonetti (1990). D'après cette chercheuse française, « tout au long de la vie, au sein des réseaux d'interaction familiaux et sociaux, se construit et se reconstruit l'ensemble des traits qui définissent un individu et par lesquels il se définit par rapport aux autres » (Taboada-Leonetti, 1990, p. 44). Elle considère l'identité comme « l'ensemble structuré des éléments identitaires qui permettent à l'individu de se définir dans une situation d'interaction et d'agir en tant qu'acteur social » (*ibid.*).

Il est tout à fait significatif que le titre de l'ouvrage de Maalouf décline l'identité au pluriel. Le titre accrocheur *Les identités meurtrières*, incite le lecteur à réfléchir et à se positionner. Son utilisation de l'adjectif « meurtrière » fait indirectement allusion à la tendance humaine à vouloir réduire l'identité à une seule appartenance, qualifiant cette réduction identitaire, en ces termes :

Le fait d'affirmer une seule appartenance n'est pas simplement un appauvrissement de la personne, un refus de connaître le monde et un enfermement dans un dogme ; c'est aussi embrigader les hommes dans des groupes et, au nom de l'appartenance magnifiée qui fait le vide autour d'elle, les conduire à mourir ou à tuer (Maalouf, 1997, p. 125).

Bon nombre de massacres et de conflits sanglants sont provoqués, d'après Maalouf, par le phénomène de réduction identitaire qui divise les hommes en deux clans, en deux groupes qui s'opposent : le groupe de « nous » et le groupe de « eux ». Les membres du groupe de « nous » sont forcément « victimes (et) innocents », tandis que les membres du groupe de « eux » sont sans aucun doute « coupables ». Cela explique pourquoi les « nous » ont toujours le sentiment que « “les autres” constituent une menace pour leur ethnie, leur religion ou leur nation » (Maalouf, 1998, p. 40).

Dans notre ère caractérisée par la mondialisation et le brassage accéléré, nous pensons avec Maalouf que si nos contemporains sont encouragés à assumer leurs appartenances multiples, ils pourront servir de « “relais” entre les diverses communautés, les diverses cultures, et (jouer) en quelque sorte le rôle de “ciment” au sein des sociétés où ils vivent » (Maalouf, 1998, p. 46). En revanche, si nos contemporains ont une attitude fermée aux cultures

différentes, ils « se retrouveront parfois parmi les plus virulents des tueurs identitaires, s'acharnant sur ceux qui représentent cette part d'eux-mêmes qu'ils voudraient faire oublier » (Maalouf, 1998, p. 46). Et ce qui est à craindre comme résultat, c'est qu'une « haine de soi » émerge chez eux.

La quête identitaire de Maalouf dans *Les identités meurtrières* nous livre des réflexions profondes sur la nécessité d'une attitude ouverte et tolérante sur autrui dans le monde d'aujourd'hui. Comme Aydmalp (2017) le résume :

(Maalouf) tâche de diminuer la "tyrannie" des étiquettes, des artefacts discursifs au niveau linguistique et de classification tribulaire au niveau mondial et social. Il se donne à édifier un monde sans intolérance, aliénation et assimilation pour jouir d'une appartenance polyvalente avec tout ce qui est constituant de l'identité (Aydinalp, 2017, p. 293).

Dans une Chine multilingue, pluriculturelle et pluriethnique en développement, la perspective composite et dynamique de l'identité comme chez Maalouf nous semble nécessaire pour que toutes les ethnies, minoritaires et majoritaire, cohabitent les unes avec les autres en cohésion sociale, grâce à l'adoption d'une vision plus ouverte et tolérante. Mais l'arrivée d'une politique intégrationniste en Chine depuis 2012 qui met en avant l'identité nationale des ethnies minoritaires attachée à une seule communauté d'État-nation chinois ne semble pas s'ouvrir à la pluralité des appartenances de ses citoyens. Puisque notre étude s'intéresse aux représentations des jeunes Tibétains, nous nous demandons comment ces jeunes interprètent leur identité, surtout dans un contexte d'intégration ou d'assimilation accélérée. Celui-ci se marque d'une part par la promotion du chinois à l'échelle nationale, et d'autre part par la mobilité géographique et sociale des Tibétains que la modernisation du pays nécessite. Portent-ils plutôt une vision fermée ou ouverte quant à leur appartenance ethnique tibétaine et leur appartenance nationale chinoise ? Y a-t-il des conflits identitaires chez eux sous ce contexte politique et économique complexe ?

En conclusion, tout au long de la deuxième partie, nous avons exploré en détail les concepts sur lesquels notre travail s'appuiera à partir des perspectives ouvertes par différentes études en sciences humaines : la psychologie sociale, la sociolinguistique et la sociologie. La clarification relationnelle de ces trois notions du chapitre 4 et du chapitre 5 (représentation, attitude et pratique) peut nous aider à appréhender le rapport entre les représentations sociales des jeunes Tibétains et leurs pratiques bi-plurilingues déclarées dans notre étude au niveau de l'usage du chinois, du tibétain et de l'anglais, trois disciplines de langue qu'ils apprennent à

l'école. Les notions sociolinguistiques organisées autour des particularités d'un contexte dans le chapitre 5, telles que le bilinguisme, le parler bilingue, le modèle de la dynamique de minoritarisation-majoritarisation, le déclin et le maintien sociolinguistiques, vont s'inscrire dans l'analyse des contacts sociolinguistiques entre la langue nationale dominante – le chinois et la langue ethnique dominée – le tibétain sur un terrain tibétain en Chine comme la préfecture autonome de Gannan. Sachant que nous nous intéressons également à la perception identitaire des jeunes Tibétains d'aujourd'hui, le chapitre 6 se focalisant sur la langue et l'identité va nous permettre de dégager leurs représentations identitaires des représentations sociolinguistiques sur leurs pratiques langagières.

À la suite de cette littérature théorique de représentations sociolinguistiques en contexte de minorité, passons maintenant à la partie méthodologie dans laquelle nous détaillerons notre étude de terrain en préfecture autonome de Gannan.

Troisième partie. Méthodologie de la recherche et contexte de recueil de données

Le recueil de données pour cette recherche inscrite dans une approche ethnographique s'est effectuée, du 21 au 31 janvier 2019, auprès des 227 collégiens et lycéens tibétains de l'Association bénévole de soutien scolaire de Diebu (district de la préfecture de Gannan) et de ses cinq enseignants bénévoles, y compris le Responsable de l'Association. Dans cette partie méthodologique, le chapitre 7 portera sur nos difficultés d'accès à un terrain d'étude tibétain, en raison de notre identité sociale et ethnique complexe (doctorante originaire de l'ethnie majoritaire Han scolarisée dans une université française). Le chapitre 8 qui cernera notre terrain d'enquête, présentera d'abord la diversité culturelle et linguistique du district de Diebu. Il portera ensuite sur la domination du chinois dans son paysage linguistique pluriel et son système d'éducation scolaire. Ce chapitre se terminera par la présentation des profils des enseignants bénévoles et des élèves de l'Association pour la session de l'hiver 2019. Le chapitre 9 se focalisera sur une description détaillée de nos modalités de recueil des données, par exemple, la récolte des données quantitatives (questionnaires) et des données qualitatives (observation participante et non participante, entretiens semi-directifs et biographies langagières).

Avant la lecture de cette partie, il nous faut préciser les règles d'anonymisation des enseignants bénévoles et des membres du personnel du Bureau d'éducation de Diebu effectuée pour les protéger. Pour les enseignants bénévoles d'origine tibétaine, le nom anonyme se compose de deux parties : la première lettre en majuscule de chaque syllabe de leur nom de famille et de leur prénom_ le type de classe de scolarisation lors du concours d'entrée à l'université⁶⁵. Par exemple le codage de la Tibétaine KM_CDT signifie qu'elle porte un nom de deux syllabes, la première syllabe commence par la lettre K et la deuxième syllabe commence par la lettre M. CDT indique qu'elle a suivi ses études dans une classe à dominante tibétaine avant d'entrer à l'université. Concernant les enseignants bénévoles d'autres origines (non tibétaines) et les membres du personnel du Bureau d'éducation de Diebu, nous utilisons simplement la première lettre en majuscule de chaque syllabe de leur nom de famille et de leur prénom. Par exemple, l'enseignante bénévole ZXX d'origine han et le directeur YS d'origine tibétaine de l'École secondaire de l'ethnie tibétaine de Diebu.

⁶⁵ CDC représente la classe à dominante chinoise, CDT symbolise la classe à dominante tibétaine, CS signifie la classe standard.

Chapitre 7. Accès au terrain : un enjeu délicat

Afin de mettre en lumière les représentations sociolinguistiques de jeunes Tibétains sous l'impact de la politique linguistique et éducative en direction de la minorité tibétaine, nous recourons à la méthode ethnographique, puisqu'elle est définie comme « méthode d'investigation permettant de réaliser la description dense d'un fait social » et « démarche pertinente et capable d'adopter des éléments de compréhension des sociétés, des cultures et des activités humaines » (Cléret, 2013, p. 50 & 51). La démarche ethnographique qui se caractérise par l'immersion partielle ou complète du chercheur dans le quotidien du phénomène étudié (Blommaert et Dong, 2020), nous demande en tant que chercheur de faire partie intégrante de la vie scolaire des jeunes Tibétains dans une communauté tibétaine.

Il faut avouer qu'entrer sur le terrain de recherche est une phase obligatoire mais délicate pour toutes les études ethnographiques et tous les chercheurs-ethnographes, car le travail sur le terrain demande au chercheur de faire la preuve de toutes ses qualités personnelles (telles que la patience, l'endurance, la flexibilité, l'adaptabilité, la tolérance, l'humour, la diplomatie), bien que la plupart d'entre nous ne réponde que partiellement à ces critères exigeants ; d'ailleurs, les chercheurs-ethnographes traversent souvent une période de frustration, de déception et de confusion profonde lors d'un travail sur le terrain (Blommaert et Dong, 2020).

En effet, en tant que doctorante née et élevée dans la province du Shandong⁶⁶ et ayant fait ses études dans une université française, nous n'avons aucun contact avec les Tibétains en Chine et en France pour accéder à un terrain d'étude dans le milieu scolaire de la communauté tibétaine. En outre, comme Blanchet (2012) nous l'explique, un terrain, au lieu d'être uniquement « une aire territoriale, un espace géographique, un lieu où se produisent des phénomènes humains et sociaux et où l'on rencontre des humains et des sociétés », est interprété surtout comme « un ensemble d'interactions (de relations, d'échanges, d'expériences) entre un chercheur et d'autres personnes » (2012, p. 31). Donc notre étude ethnographique et de terrain nous oblige à établir des interactions, de façon plus ou moins profonde, avec les élèves tibétains dans un espace géographique où vivent ensemble les Tibétains, et de nous immerger personnellement dans leur vie quotidienne en contexte scolaire. Il s'agit d'une grande difficulté pour nous, notamment en tenant compte de notre identité sociale (doctorante d'une université à

⁶⁶ Province littorale du nord-est de la Chine principalement habitée par les Han et loin géographiquement et culturellement de la communauté tibétaine.

l'étranger) et ethnique (membre de l'ethnie majoritaire han ayant grandi dans la province de Shandong).

Ainsi, dans le chapitre 7, nous parlerons d'abord de l'enjeu délicat de notre accès à un terrain d'étude tibétain en raison de notre identité complexe. Nous discuterons par la suite de l'Association bénévole de soutien scolaire de Diebu comme terrain d'étude possible. Nous nous focaliserons finalement sur l'analyse de notre posture complexe à la fois intérieure (enseignante bénévole des langues de l'Association) et extérieure (doctorante d'origine han en France).

7.1. Rencontres fortuites et recherche d'un terrain d'étude

Le hasard des rencontres avec l'étudiante Tibétaine KM_CDT dans le train de Beijing à destination de Lanzhou (capitale de la province de Gansu) pour rendre visite à ma belle-famille en été 2018 allait nous fournir une clé d'ouverture sur Diebu, un district de la préfecture autonome tibétaine de Gannan. Cette étudiante, en didactique des mathématiques de L3 de l'Université *minzu* de Chine, a pris le train pour passer ses vacances d'été chez ses parents en préfecture autonome tibétaine de Hainan de la province de Qinghai. Étant au courant de nos difficultés pour trouver un terrain d'étude tibétain, KM_CDT nous a aidé à créer des contacts avec son ami tibétain SJ_CDC, fondateur de l'Association bénévole de soutien scolaire de Diebu en préfecture autonome tibétaine de Gannan (province du Gansu), pour qu'on puisse y mener notre étude.

SJ_CDC, né en 1996, était étudiant de 4^{ème} année⁶⁷ en informatique de l'Université *Minzu* de Chine en 2018. Du fait de la première place qu'il a obtenue au concours d'entrée à l'université en préfecture autonome tibétaine de Gannan en 2014, il a pu s'inscrire et étudier dans la meilleure université spécialisée dans les recherches des ethnies minoritaires et destinée principalement aux étudiants originaires des ethnies minoritaires : Université *Minzu* de Chine, à Pékin. En plus de ses bonnes notes scolaires, SJ_CDC s'engage dans l'éducation scolaire de Diebu, avec l'objectif d'aider les élèves de son pays natal à mieux réussir leurs études scolaires.

Notre statut de doctorante financée par le gouvernement chinois a permis à SJ_CDC de nous accueillir en toute sécurité sans soucis politiques, même si cette thèse porte sur l'impact de la politique linguistique et éducative de la Chine sur les représentations sociolinguistiques des jeunes Tibétains, et sera soutenue à l'étranger. Par ailleurs, en tant que jeune Tibétain

⁶⁷ En Chine, la licence dure quatre ans.

engagé dans le développement de l'éducation de Diebu, SJ_CDC a porté un grand intérêt à notre haut niveau d'études universitaires spécialisées en didactique des langues. Il nous a vivement invitée à enseigner comme enseignante de l'anglais et du chinois dans son Association. Mais voulant toujours faire une observation réelle dans une école ordinaire au départ, nous avons décliné cette proposition. Malgré notre refus, SJ_CDC, représentant des jeunes Tibétains connu de la préfecture de Gannan, nous a aidé à établir des liens avec le directeur YSD de l'École secondaire supérieure de Diebu⁶⁸ et le directeur YH de l'École secondaire de l'ethnie tibétaine de Diebu⁶⁹, pour qu'on puisse faire notre observation dans leurs écoles.

L'École secondaire supérieure de Diebu et l'École secondaire de l'ethnie tibétaine de Diebu sont situées l'une à côté de l'autre sur l'avenue principale du milieu urbain du district de Diebu. La deuxième est une école *minzu* secondaire combinant le collège et le lycée. L'École secondaire de l'ethnie tibétaine de Diebu dispose de deux types de classes : classes à dominante tibétaine où le tibétain est langue d'enseignement (L1) et le chinois est langue seconde (L2) ; classes à dominante chinoise où le chinois est L1 et le tibétain est L2. L'École secondaire supérieure de Diebu est un lycée et comprend également deux types de classe : classe à dominante chinoise et classe standard où le chinois est langue d'enseignement (L1) et où aucune place n'est laissée au tibétain.

Malgré la confiance que les directeurs de ces deux écoles accordaient à SJ_CDC, ils ont refusé qu'on mène notre recherche auprès des élèves tibétains de leurs écoles. Un collègue du directeur de l'École secondaire supérieure de Diebu nous a demandée sans réserve si nous étions espion de Taïwan, sachant que la guerre commerciale a engendré de nouvelles tensions entre les États-Unis (proches de Taïwan) et la Chine en été 2018. Ayant la même attitude réservée que son collègue, le directeur de l'École secondaire supérieure de Diebu a insisté devant nous sur l'importance de la paix actuelle en préfecture de Gannan, en nous questionnant pour savoir si nous étions au courant des émeutes du 14 mars en 2008 à Lhassa, si nous avions des contacts avec les membres du Congrès de la Jeunesse Tibétaine⁷⁰.

⁶⁸ En caractères chinois 迭部高级中学.

⁶⁹ En caractères chinois 迭部藏族中学.

⁷⁰ Fondé à Dharamsala (ville du nord de l'Inde) en octobre 1970 avec la présence du 14^{ème} dalaï-lama, le Congrès de la Jeunesse Tibétaine est l'organisation non gouvernementale la plus importante et la plus active des Tibétains en exil (*Tibetan Youth Congress*, s. d.).

Comme conséquence, des attestations de notre identité et une lettre officielle d'invitation de recherche émise par le ministère d'éducation de la Chine nous ont été imposées. Malgré une lettre d'attestation rédigée par un chercheur de l'Université de Lanzhou (université la plus connue de la province du Gansu) et une attestation de la bourse de recherche attribuée par China Scholarship Council, les directeurs de l'École secondaire supérieure de Diebu et de l'École secondaire de l'ethnie tibétaine de Diebu ont insisté pour recevoir les documents en question avant qu'on puisse faire notre étude de terrain dans une de ces deux écoles. Malgré la recommandation de leur brillant élève tibétain local, des méfiances et des suspicions suscitées par les directeurs de l'École secondaire supérieure de Diebu et de l'École secondaire de l'ethnie tibétaine de Diebu, en raison de notre statut de doctorante d'origine han résidant en France nous ont donc obligée à réorienter notre recherche d'une autre façon.

7.2. Association bénévole de soutien scolaire de Diebu comme terrain de recherche possible

En cherchant à sortir du blocage, il nous est apparu que l'Association bénévole de soutien scolaire initiée par SJ_CDC pouvait peut-être faire un terrain intéressant pour différentes raisons. Tout d'abord, en tant que Responsable principal de l'Association, SJ_CDC nous avait chaleureusement invitée à enseigner dans l'Association au lieu de s'inquiéter de notre identité « sensible ». Ayant à la fois un esprit plus ouvert sur notre mobilité internationale (Asie, Europe et Afrique), il était prêt à nous mettre à contribution comme une « ressource vivante » grâce à laquelle les jeunes Tibétains pourraient s'ouvrir sur le monde extérieur. Deuxièmement au niveau méthodologique, l'Association, ouverte uniquement pendant les vacances d'été (juillet et août) et d'hiver (janvier et février) avec des semaines de cours intensifs, pouvait nous permettre d'établir des interactions réelles avec des élèves tibétains en préfecture de Gannan. Troisièmement au niveau pratique, l'emploi du temps de l'Association et ses créneaux d'ouverture correspondaient finalement mieux à nos possibilités de présence. Cela étant, puisque cette thèse est financée par le gouvernement chinois, séjourner en dehors de la France pendant nos études doctorales est compliqué, car il nous faut tout d'abord obtenir l'autorisation du Service de l'éducation de l'Ambassade de la République Populaire de Chine en France afin d'effectuer un déplacement entre les deux pays. C'est en nous basant sur ces trois principales raisons que nous nous sommes donc tournée vers l'Association bénévole de soutien scolaire de Diebu.

7.3. Posture complexe de chercheuse : quelques réflexions

Afin d'observer le réel tel qu'il se déroule dans l'Association, il nous faut devenir utile pour l'Association en proposant des cours de langues. Ce dilemme nous a obligée à entrer dans l'Association, avec le rôle d'enseignante de langues et en tant que membre y travaillant. Notre réflexivité de jeune chercheuse nous amène à nous interroger sur notre position à la fois extérieure et intérieure dans cette Association bénévole de soutien scolaire : elle nous conduit, dans un premier temps, « à un retour sur soi » et « une exploitation de son arrière-scène » (Moïse, 2009, p. 177) avec un décentrement réflexif.

Selon Blanchet (2012), le chercheur ne peut pas enquêter efficacement en étant exclusivement à l'intérieur de la communauté ni exclusivement à l'extérieur. La posture intérieure-extérieure (intérieure en tant qu'enseignante de l'Association, extérieure en tant que chercheuse venue d'ailleurs) peut nous permettre d'établir un équilibre entre implication et distanciation dans cette étude. Tout d'abord, notre identité de l'ethnie majoritaire han peut nous permettre de prendre du recul par rapport au terrain dans un contexte tibétain minoritaire. Parallèlement, notre identité intérieure attachée à l'équipe des enseignants bénévoles de l'Association peut nous aider à établir une proximité affective, spatiale et intellectuelle avec nos futurs collègues et élèves ; il s'agit d'une condition préalable pour la mise en application de notre démarche ethnographique.

Par exemple, durant chaque période d'ouverture de l'Association, la mairie du district de Diebu loge gratuitement les enseignants bénévoles de l'Association dans un hôtel public ; les enseignants résident par deux dans les chambres à deux lits qui sont situées les unes à côté des autres. Cette vie collective assez longue en immersion demandera aux enseignants de l'Association de travailler et vivre ensemble (pour cuisiner, manger, se reposer et se détendre), cela peut rapprocher émotionnellement les enseignants bénévoles et établir une confiance mutuelle les uns avec les autres. En ce qui concerne les élèves tibétains de l'Association, notre rôle d'enseignante intérieure à l'Association peut les autoriser à se fier à nous et à participer avec plaisir à nos activités de recherche et d'enseignement, du fait du statut socio-culturel respectueux que les Tibétains accordent aux enseignants.

Ainsi, pouvons-nous voir que la double tension distance/proximité de la chercheuse est un phénomène intéressant dans cette étude ; elle a un impact inévitable sur le plan méthodologique et analytique. D'une part, la proximité peut nous permettre d'enquêter de

l'intérieur, d'observer des phénomènes habituellement cachés aux étrangers, de collecter les données pour la recherche et de trouver les outils d'analyse les mieux adaptés à une démarche compréhensive. D'autre part, notre rôle extérieur peut nous garantir un point de vue complètement subjectif tout en nous permettant de garder un certain recul par rapport au terrain. Ce rôle extérieur sera la garante de l'objectivation des données, tout en reconnaissant que celle-ci n'est jamais 100 % objective.

Comme conséquence, nous avons décidé de mener notre étude ethnographique dans l'Association bénévole de soutien scolaire de Diebu, en tant qu'enseignante bénévole de langues. Abordons à présent la situation sociolinguistique de Diebu – district de la préfecture autonome tibétaine de Gannan, le fonctionnement de l'Association et la présentation de ses acteurs.

Chapitre 8. Présentation du terrain et de ses acteurs

Ce chapitre se déclinera en trois sections. La première sera consacrée à l'analyse sociolinguistique des panneaux d'indication routière lors du trajet pour se rendre à Diebu depuis Beijing. La deuxième section fera le point sur la situation sociolinguistique du district de Diebu, en analysant d'abord le paysage linguistique pluriel du milieu urbain de Diebu et puis la place des langues chinois, tibétain et anglais en milieu scolaire. Ce chapitre se terminera par la présentation du fonctionnement de l'Association bénévole de soutien scolaire de Diebu ainsi que la présentation de son équipe d'enseignants bénévoles et de ses élèves.

8.1. Se rendre à Diebu depuis Beijing : trajet et marqueurs culturels

Si l'on part de Beijing, le train Z55 à destination de Lanzhou (capitale de la province du Gansu) est considéré par les élèves tibétains de Beijing comme le meilleur choix pour aller vers le district de Diebu. Parti à 14h58 à la gare de l'Ouest de Beijing, le train parcourt 1 843 kilomètres en 15 heures 38 minutes et arrive à Lanzhou à 7h30 le lendemain. Quand on sort de la gare de Lanzhou, il faut sans tarder prendre le bus ou le taxi (11 kilomètres) pour se rendre à la gare routière du Sud, car l'autocar qui fait Lanzhou-Diebu démarre à 8h40 chaque matin. Si nous arrivons à temps, nous descendons à la gare routière de Diebu vers 18h00.

En effet ce long trajet de 28 heures de route implique une diversité non seulement géographique, mais aussi culturelle et linguistique. Si Beijing est connu pour son dynamisme économique et politique, ses gratte-ciels ainsi que ses monuments historiques des dynasties des Ming et des Qing (Cité interdite, Grandes murailles, Palais d'été, Place Tian'an men, etc.), le voyage en autocar à destination de Diebu est marqué d'une part par son paysage naturel (montagnes, prairies, ruisseaux et troupeaux d'animaux), d'autre part par des symboles du bouddhisme tibétain (temples, lamas, pèlerins, drapeaux et moulins à prières).

Selon Lüdi (1994), « tout groupe social est caractérisé par un ensemble de marqueurs visibles tels que la religion, le mode de vie, l'appartenance ethnique, etc., qui servent de signes de ralliement à ses membres. La langue est sans aucun doute l'un des principaux parmi ces facteurs » (1994, p. 6). En effet, pendant le voyage en direction du district de Diebu, les langues employées sur les panneaux d'indication routière de la préfecture autonome tibétaine de Gannan se distinguent visiblement de ceux des autres provinces de Chine.

Sur les panneaux d'indication routière de Chine, nous pouvons en général trouver trois types d'écriture sans compter des symboles internationalement partagés (tels que *m*, *km*, *p*, *chiffres arabes 1,2,3...*). Il s'agit de caractères chinois, de transcription phonétique en lettres latines (pinyin) ainsi que des mots en anglais. Ces trois types d'écritures peuvent apparaître en même temps sur un seul panneau, par exemple sur le panneau routier de la figure 8-1. Dans laquelle la transcription phonétique des lieux (Wugong et Meixian) peut être considérée comme la transcription latine selon les règles conventionnelles de transcription du pinyin, tout comme 北京 Beijing, 上海 Shanghai. Selon *les normes nationales de la République Populaire de Chine sur les panneaux de signalisation et les marquages routiers* (Institut des recherches sur les transports, 1994), les panneaux routiers peuvent s'écrire en chinois et en d'autres langues. Si le panneau est bilingue chinois-anglais, le nom de lieu doit être transcrit en pinyin en lettres latines.



Figure 8-1. Panneau d'indication routière bilingue chinois-anglais⁷¹.

Parallèlement, nous pouvons aussi facilement trouver des panneaux monolingues chinois avec ou sans transcription phonétique, tels que sur les figures 8-2 et 8-3 ci-dessous. En effet, la fonction du pinyin dans la figure 8-3 diffère de celle de la figure 8-1, *Gan Su Ren Min Huan Ying Nin* ne constitue pas la traduction des caractères 甘肃人民欢迎您 (Bienvenue dans la province du Gansu) (figure 8-3) ; il s'agit d'une simple transcription phonétique. D'après les panneaux d'indication routière des figure 8-1, 8-2 et 8-3, nous pouvons observer que les panneaux routiers en Chine apparaissent généralement sous deux formes linguistiques : forme bilingue chinois-anglais et forme monolingue chinois (avec ou sans transcription phonétique en lettres latines).

⁷¹ <https://ss2.bdstatic.com/>. Consulté en ligne le 19 mai 2021.



Figure 8-2. Panneau d'indication routière monolingue chinois⁷²



Figure 8-3. Panneau d'indication routière monolingue chinois avec la transcription phonétique⁷³

Cependant, lors de notre voyage en autocar de Lanzhou à Diebu, ce qui a attiré plus particulièrement notre attention, c'est l'apparition du tibétain sur les panneaux d'indication routière de la préfecture autonome tibétaine de Gannan, comme la photo prise lors du trajet le montre dans la figure 8-4. D'après Lüdi (1994), la langue est un lieu de la construction de l'identité sociale, la frontière linguistique est perçue comme ligne de démarcation entre des groupes sociaux. L'emploi de la langue tibétaine sur les panneaux d'indication routière de la préfecture de Gannan peut ainsi avoir trois fonctions :

- Fonction informative servant à donner les informations routières aux voyageurs qui lisent le tibétain ;
- Fonction symbolique pour délimiter le territoire de la communauté tibétaine par rapport aux autres communautés linguistiques voisines ;
- Fonction identitaire visant à mettre en lumière l'identité tibétaine des habitants de la préfecture autonome tibétaine de Gannan.

⁷² <https://image.baidu.com/search/detail>. Consulté en ligne le 19 mai 2021.

⁷³ <https://image.baidu.com/search/detail>. Consulté en ligne le 19 mai 2021.



Figure 8-4. Panneau routier bilingue chinois tibétain.

En plus de l'écriture tibétaine, nous pouvons constater la coexistence de l'écriture chinoise sur la figure 8-4. L'emploi du chinois sur le panneau d'indication routière de la préfecture autonome tibétaine de Gannan peut correspondre à l'esprit de la Constitution sur la promotion du chinois à l'échelle nationale. Au niveau politique et symbolique, il s'agit également d'une information sur l'appartenance territoriale de la préfecture de Gannan qui fait partie intégrante de la Chine. D'ailleurs, malgré la coexistence du chinois et du tibétain sur les panneaux d'indication routière de la préfecture de Gannan, nous observons un déséquilibre en ce qui concerne la quantité d'informations dans ces deux langues, car il y a moins d'informations en tibétain qu'en chinois.

D'après Landry & Bourhis (1997), le paysage linguistique est l'indice le plus observable et le plus immédiat du pouvoir et du statut relatifs des communautés linguistiques qui habitent sur un territoire donné. Nous pouvons nous demander : le fait que la langue tibétaine apporte moins d'informations que le chinois est-il dû à la domination du chinois dans la préfecture autonome tibétaine de Gannan où la majorité de la population est tibétaine ? Nous allons répondre à cette question, en prenant comme exemple le district de Diebu, un des trois premiers districts de Gannan ayant la plus forte densité de Tibétains, où se situe l'Association bénévole de soutien scolaire.

8.2. Présentation de Diebu – district de la préfecture autonome tibétaine de Gannan

En tibétain, Diebu signifie « le pouce ». Selon la légende locale, Diebu était un lieu entouré par des montagnes s'élevant jusqu'au ciel. Un jour, le dieu Niegadawa passa par là, mais son chemin fut coupé par une chaîne de montagnes sans fin. Il sortit son pouce et le pointa sur les montagnes devant lui. Un passage apparut accompagné par le bruit de l'explosion des montagnes. Dès lors, l'accès à Diebu devint possible (Yang, 2010). Dans la langue chinoise,

Diebu s'écrit avec les caractères 迭/叠部 (Diebu) qui signifient le chevauchement des montagnes (Yang, 2010 & Commission de compilation de l'annuaire statistique du district de Diebu, 2018). D'après l'origine du nom, nous pouvons déjà voir que Diebu est un endroit fortement montagneux, tout comme sa carte satellite nous le montre sur la figure 8-5 ci-dessous.



Figure 8-5. Carte satellite du district de Diebu⁷⁴.

En effet, l'altitude de Diebu varie entre 1 550 mètres en bas et 4 920 mètres sur le plus haut sommet, sa température moyenne de 1991 à 2010 n'atteint que 7,5 degrés. 58,86 % de sa superficie est couverte par des forêts naturelles, 29,39 % par des prairies. La terre arable (c'est-à-dire la terre qui peut être cultivée) occupe seulement 2,22 % de la surface, dont 80 % est en pente. En raison de la situation géographique, l'exploitation forestière et l'élevage constituent les deux activités économiques principales des Tibétains de cette région (Commission de compilation de l'annuaire statistique du district de Têwo, 2018).

Depuis l'établissement de l'office de tourisme en 2001, le tourisme devient une nouvelle activité du secteur économique de Diebu qui se distingue par trois ressources touristiques. Premièrement, Diebu est marqué par son paysage naturel (forêts, prairies, montagnes, rivières, plantes et animaux sauvages). Deuxièmement, ce district est connu pour sa contribution à la Longue Marche⁷⁵. En septembre 1935 sous la direction de Mao Zedong, l'armée rouge du Parti communiste chinois passa par Diebu, plusieurs vestiges révolutionnaires (dits rouges) y sont ainsi conservés, par exemple l'ancien siège de la Conférence du village d'Ejje, celui de la bataille du bourg de Lazikou et l'ancienne résidence du président Mao Zedong dans le village de Cirina. En 2006, ces trois sièges ont été classés dans la liste des Sites historiques et culturels

⁷⁴ <https://www.google.fr/maps/>. Consulté en ligne le 20 mai 2021.

⁷⁵ Il s'agit d'un périple de 12 000 km qui dure un an (du 15 octobre 1934 au 19 octobre 1935). Après avoir repoussé quatre campagnes d'extermination lancées par le Parti nationaliste et Tchang Kaï-Chek, les communistes chinois (l'armée rouge) commencèrent la Longue Marche afin d'échapper à la cinquième attaque en octobre 1934. Un an plus tard, 7 000 sur 100 000 sont survivants et trouvent refuge. Durant la Longue Marche, Mao Zedong est désigné pour la première fois comme chef du Parti communiste chinois (Roux, 2010).

majeurs protégés au niveau national. À part la valeur touristique, ces sites « rouges » à Diebu servent aujourd’hui également comme bases nationales d’éducation patriotique.



Figure 8-6. « Président Mao à Diebu », statue sur la place Civilisation de la nouvelle ère de Diebu (Commission de compilation de l’annuaire statistique du district de Diebu, 2018).

L’héritage de la culture tibétaine constitue la troisième ressource touristique de Diebu. Ce district est réputé à la fois pour la forte proportion des habitants tibétains (86,98 % de sa population totale) et pour la présence importante de la culture tibétaine. Ici, le bouddhisme tibétain est la religion principale, 43 000 sur 58 432 habitants (soit 73,59 %) se disent bouddhistes. 23 temples bouddhistes se répartissent dans ses onze bourgs, en abritant 682 moines.

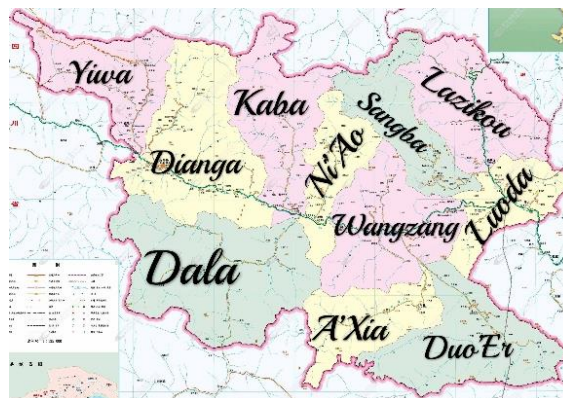


Figure 8-7. Onze bourgs du district de Diebu⁷⁶

Diebu était autrefois une région peuplée uniquement par les Tibétains. C’est depuis la fondation de la République Populaire de Chine en 1949 que d’autres groupes ethniques ont commencé à s’installer à Diebu pour se lancer dans son développement industriel (Commission de compilation de l’annuaire statistique du district de Diebu, 2018). Par exemple dans les années 1970, avec l’implantation du site national minier d’uranium 792 dans le territoire de Diebu, un millier de travailleurs (incluant chercheurs, ouvriers, fonctionnaires, médecins et enseignants) des quatre coins de Chine s’y sont implantés. Au fur et à mesure, Diebu est devenu un terrain

⁷⁶ <https://www.google.com/search>. Consulté en ligne le 4 juin 2021.

multiethnique, plurilingue et pluriculturel comme aujourd'hui, mais reste peuplé majoritairement par les Tibétains.

Après la présentation de la situation globale du district de Diebu à partir des données géographiques, démographiques et historiques, concentrons-nous à présent sur l'analyse du paysage linguistique pluriel du milieu urbain de Diebu.

8.2.1. Paysage linguistique pluriel du milieu urbain de Diebu

Après avoir dépassé le panneau publicitaire bilingue tibétain-chinois « Bienvenue à Diebu » de la figure 8-8 ci-dessous, nous arrivons dans l'agglomération urbaine de ce district. Selon Landry & Bourhis (1997), l'ensemble des panneaux d'indication routière, des panneaux publicitaires, des noms de rues et de lieux, des enseignes commerciales et des enseignes publiques des bâtiments gouvernementaux constituent le paysage linguistique d'un territoire donné⁷⁷. D'après le *Règlement sur les langue et écriture tibétaines de la préfecture autonome tibétaine de Gannan* (1996), il faut utiliser à la fois l'écriture tibétaine et l'écriture chinoise pour l'affichage gouvernemental, les noms de rues (article 14) ainsi que les enseignes et les publicités commerciales (article 15). Afin d'analyser les caractéristiques du paysage linguistique du milieu urbain de Diebu, nous allons prendre comme exemple les enseignes publiques et privées de l'avenue principale – Avenue Lazikou – qui traverse de l'est à l'ouest tout le centre urbain de Diebu.



Figure 8-8. « Bienvenue à Diebu » en bilingue tibétain-chinois.

Sur l'avenue Lazikou, nous pouvons trouver 415 enseignes commerciales et 22 enseignes publiques. Les enseignes des institutions locales se présentent souvent sous une forme bilingue tibétain-chinois comme sur la figure 8-9 et la figure 8-10, tandis que les enseignes des institutions nationales ont deux formes linguistiques différentes : soit en bilingue chinois-anglais comme dans d'autres régions de la Chine (par exemple China Post dans la figure

⁷⁷ « The language of public signs, advertising billboards, street names, places names, commercial shops signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration » (Landry & Bourhis, 1997 : 25).

8-11), soit en trilingue tibétain-chinois-anglais avec l'apparition de l'écriture tibétaine, comme l'enseigne du Service d'impôts dans la figure 8-12. Donc au niveau régional, nous pouvons voir que les enseignes publiques de Diebu rendent compte de la réalité locale tibétaine, grâce à la présence du tibétain. Mais les enseignes des services nationaux attachent moins d'importance au tibétain par rapport aux enseignes des institutions locales. Les grandes firmes et les services nationaux de Chine attribuent une place prioritaire à une langue hyper-centrale (l'anglais) et à une langue super-centrale (le chinois) selon le modèle gravitationnel de Calvet (1999). Si l'utilisation du chinois est due à sa valeur symbolique et communicationnelle en tant que langue officielle de la Chine continentale, l'utilisation de l'anglais est sans doute liée à son statut en tant que langue de communication internationale et à sa place primordiale dans l'économie mondiale. Mais le tibétain en tant que langue périphérique (Calvet, 1999) n'est que facultative sur les enseignes des institutions nationales, malgré la très forte présence des Tibétains au niveau régional.



Figure 8-9. Parquet populaire de Diebu



Figure 8-10. École secondaire de l'ethnie tibétaine de Diebu



Figure 8-11. Poste de Chine à Diebu



Figure 8-12. Salle pour le service d'impôts à Diebu

Concernant les 415 enseignes commerciales, 5,78 % sont trilingues tibétains, chinois et anglais comme la figure 8-13, alors que plus de 90 % sont bilingues tibétains et chinois, par exemple la figure 8-14. Sur les enseignes des figures 8-13 et 8-14 comme sur d'autres enseignes commerciales de Diebu, le tibétain n'apparaît qu'au niveau des noms de boutiques. Par rapport au nom chinois mis au centre et en caractères de grande taille, le nom tibétain se place au bord et en petite taille. En tant que nom de boutique, le tibétain est effectivement « en retrait » et moins visible que le chinois. Si l'on compare les enseignes des figures 8-13 et 8-14 (jour) avec celles des figures 8-15 et 8-16 (nuit), nous pouvons remarquer que le déséquilibre entre le tibétain et le chinois est encore plus net dans la nuit : le nom en tibétain ne s'illumine pas du tout la nuit, le nom en chinois ou même en anglais brille.



Figure 8-13. Enseigne trilingue tibétain, chinois et anglais de China mobile dans le jour



Figure 8-14. Enseigne bilingue tibétain, chinois d'un restaurant fast-food dans le jour



Figure 8-15. Enseigne trilingue tibétain, chinois et anglais de China mobile dans la nuit



Figure 8-16. Enseigne trilingue tibétain, chinois, anglais d'un restaurant fast-food dans la nuit

Par ailleurs, la dominance du chinois sur les enseignes commerciales se manifeste également dans les diverses informations qu'apportent les enseignes. Si le tibétain ne se

présente que comme le nom des boutiques, les autres informations (telles que la publicité, la présentation du produit et le menu), sont toutes formulées exclusivement en chinois. À travers la dominance du chinois sur les enseignes commerciales de jour et de nuit, nous pouvons conclure que c'est le chinois qui se charge de la fonction informative des enseignes. Donc par rapport au chinois, le tibétain a plutôt une fonction symbolique. Celle-ci peut s'adresser aux touristes pour leur montrer un paysage linguistique exotique qui est différent de leurs communautés d'origine non tibétaine ; elle peut aussi servir sans doute comme marqueur identitaire et territorial des Tibétains locaux de Diebu.

Parlant toujours du paysage linguistique pluriel à Diebu, nous observons un même rapport sociolinguistique entre le tibétain et le chinois sur les panneaux d'indication routière (figure 8-17) et sur les slogans politiques du gouvernement (figure 8-18). Sur les panneaux d'indication routière comme sur les enseignes commerciales, le tibétain n'apparaît que comme nom de la rue. Les autres informations (telles que l'orientation, l'adresse complète) ne sont écrites qu'en chinois. S'il n'y a pas assez de place sur le panneau, par exemple dans le premier panneau d'indication routière, le nom de la rue peut se présenter uniquement en chinois.



Figure 8-17. Exemples des panneaux d'indication routière à Diebu



Figure 8-18. Panneaux d'affichage sur la Place Civilisation de la nouvelle ère

Selon les slogans publics affichés sur la place la plus grande dans le centre urbain de Diebu intitulée *Civilisation de la nouvelle ère*⁷⁸, nous pouvons relever que cette place n'est pas seulement considérée comme un lieu de détente, il s'agit également d'un lieu public important pour l'éducation morale et patriotique. Au cœur de la place, nous pouvons voir la statue du premier président de la République populaire de Chine, intitulée *Président Mao à Diebu* (voir figure 8-6 plus haut), entourée par les panneaux d'affichage des douze valeurs socialistes fondamentales du « rêve chinois » : prospérité, démocratie, civisme et harmonie pour la nation ; liberté, égalité, justice et force de la loi pour la société ; patriotisme, dévouement, intégrité et amitié pour les individus (figure 8-18). Sur le panneau « patriotisme », on indique clairement le slogan « défendre la souveraineté et l'intégralité territoriales » en caractères chinois. Au-delà de la forme linguistique de ces slogans politiques qui se présentent uniquement en chinois, on note avec intérêt le message idéologique que le gouvernement veut adresser aux citoyens locaux. Le fait que la place nommée *Civilisation de la nouvelle ère* rappelle le sujet du « rêve chinois » et de ses douze valeurs socialistes fondamentales nous invite à nous demander si la civilisation et le « rêve chinois » ont un lien étroit. Un citoyen qui ne respecte pas les quatre valeurs « patriotisme, dévouement, intégrité et amitié » est-il barbare pour la nouvelle ère ? Du fait que le patriotisme occupe la première place des quatre critères, cela veut-il dire qu'un citoyen local de Diebu qui n'est pas patriotique n'est pas « civilisé » ? Le nom de la place *Civilisation de la nouvelle ère* et le contenu des panneaux d'affichage nous amènent à soulever ces questions.

En conclusion, dans le milieu urbain du district de Diebu, le paysage linguistique se manifeste sous forme plurilingue, nous y trouvons le tibétain, le chinois et l'anglais. L'anglais en tant que langue hyper-centrale apparaît plutôt sur les enseignes commerciales et les enseignes des services nationaux à Diebu. Bien que Diebu soit un district majoritairement habité par les Tibétains (86,98 %) et que le *Règlement sur les langue et écriture tibétaines de la préfecture autonome tibétaine de Gannan* (1996) demande la présence du tibétain sur les enseignes commerciales et les affichages gouvernementaux, le tibétain occupe seulement une place facultative dans le paysage linguistique, plus particulièrement la nuit et sur les affichages publics. Au contraire, malgré la petite proportion des habitants han, le chinois en tant que langue nationale de la Chine est la langue la plus visible, de jour et de nuit, dans le paysage linguistique de Diebu.

⁷⁸ En caractères chinois : 新时代文明广场.

8.2.2. Place des langues (chinois, tibétain et anglais) en milieu scolaire

Après avoir présenté le paysage linguistique pluriel du milieu urbain de Diebu, nous nous intéressons à la place du chinois, du tibétain et de l'anglais dans le milieu de l'éducation scolaire.

Conformément au document éducatif *Introduction des écoles d'enseignement obligatoire du district de Diebu* (Comité du Parti communiste chinois de Diebu & Mairie de Diebu, 2019), il y a au total 19 écoles à Diebu (figure 8-19) : 14 écoles primaires, deux écoles couvrant l'enseignement primaire et secondaire, un collège, un lycée et une école secondaire couvrant l'enseignement du collège et du lycée.

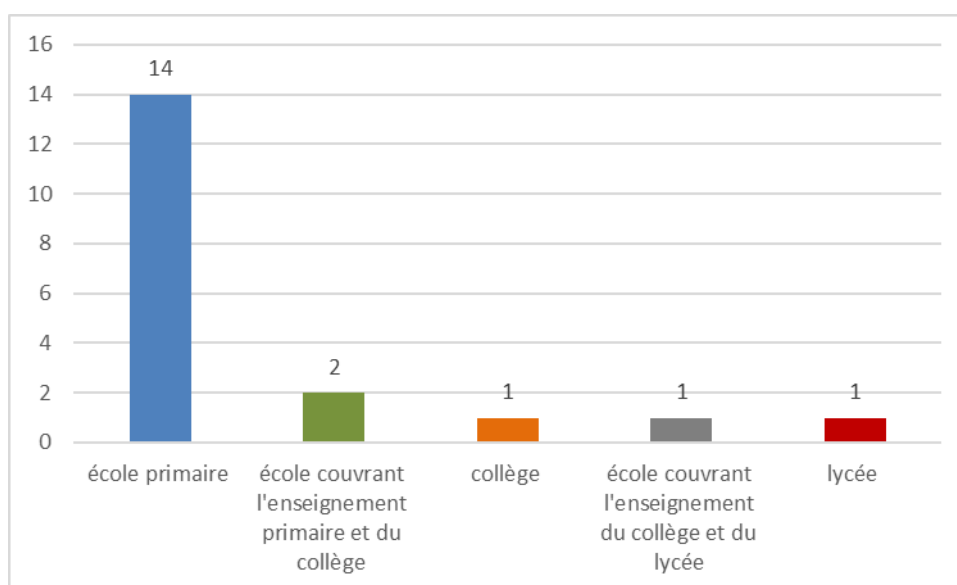


Figure 8-19. Nombre d'écoles primaires et secondaires à Diebu

Parmi les 16 écoles qui accueillent les élèves de l'école primaire (colonnes bleue et verte), 12 ont uniquement des classes à dominante chinoise (chinois L1 et tibétain L2) et se trouvent toutes à la campagne. Deux écoles primaires acceptent seulement les élèves de la classe standard, l'une se situe dans le milieu urbain de Diebu, l'autre est localisée près du milieu urbain à 18 kilomètres de distance. À part ces 14 écoles, nous pouvons trouver deux écoles dont le tibétain est L1 et le chinois L2 : l'École primaire du bourg de Yiwa et l'École primaire de l'ethnie tibétaine de Diebu. Cette dernière, localisée dans le milieu urbain de Diebu, détient également des classes à dominante chinoise (chinois L1 et tibétain L2).

Comme illustré dans la figure 8-19, cinq écoles offrent l'éducation secondaire dans le district de Diebu (colonnes verte, orange, grise et rouge) : quatre pour les collégiens (colonnes verte et orange), deux pour les lycéens (colonnes grise et rouge). Au sein des quatre collèges de

Diebu, deux proposent uniquement des classes à dominante chinoise et se trouvent dans le milieu rural. Parmi les deux collèges du milieu urbain de Diebu, l'un comprend uniquement des classes standard (École secondaire inférieure de Diebu), l'autre est l'École secondaire de l'ethnie tibétaine de Diebu, il s'agit d'une école *minzu* secondaire qui comprend des classes à dominante chinoise et des classes à dominante tibétaine pour les collégiens et lycéens de Diebu. L'École secondaire supérieure du district de Diebu est le seul lycée indépendant n'acceptant que des lycéens, où on peut trouver des classes à dominante chinoise et des classes standard. En fonction de la répartition de différentes classes dans toutes les écoles de Diebu, nous avons réalisé le tableau 8-1 qui suit.

Modèle d'enseignement Nombre	Le chinois en tant que L1		Le tibétain en tant que L1
	Classes standard	Classes à dominante chinoise	Classes à dominante tibétaine
École primaire	2	14	2
Collège	1	3	1
Lycée	1	2	1

Tableau 8-1. Répartition des différentes classes dans les écoles du district de Diebu

Comme le montre ce tableau, au niveau statistique, les écoles où le chinois est la langue d'enseignement prédominent ; les écoles où le tibétain est la langue d'enseignement sont très minoritaires. Au sein de ces écoles qui prennent le chinois comme langue d'enseignement, les classes à dominante chinoise sont plus nombreuses que les classes standard ; cette supériorité statistique des classes à dominante chinoise se manifeste à tous les niveaux d'études (de l'école primaire au lycée) à Diebu.

Contrairement au choix offert pour la scolarisation des élèves du milieu urbain (classe standard, classe à dominante chinoise et classe à dominante tibétaine), les écoles du milieu rural respectent une certaine uniformité, comme nous pouvons l'observer sur le tableau 8-2 ci-dessous. Neuf sur onze bourgs (Wangzang, Luoda, Kaba, Dala, Ni'ao, Duo'er, Axia, Lazikou et Sangba) ont exclusivement des classes à dominante chinoise. Les élèves de ces neuf bourgs se voient imposer une scolarité en chinois avec l'apprentissage du tibétain en langue seconde. S'ils veulent changer de système d'apprentissage, il leur faut déménager dans le milieu urbain de Diebu ou dans d'autres districts de la préfecture de Gannan. L'uniformité scolaire se traduit également dans le bourg de Yiwa où les élèves s'inscrivent obligatoirement dans les classes à dominante tibétaine.

Type de classes		Classes standard	Classes à dominante chinoise	Classes à dominante tibétaine
Administrations				
Milieu urbain	Dianga	X	X	X
Milieu rural	Wangzang		X	
	Luoda		X	
	Kaba		X	
	Dala		X	
	Ni'ao		X	
	Duo'er		X	
	Axia		X	
	Lazikou		X	
	Sangba		X	
	Yiwa			X

Tableau 8-2. Répartition de différents modèles d'enseignement dans les milieux urbain et rural de Diebu

En conclusion, dans l'éducation scolaire à Diebu comme dans son paysage linguistique pluriel, le chinois est une langue absolument dominante par rapport au tibétain. En effet, des classes où le chinois est la langue d'enseignement se trouvent dans 18 sur 19 écoles du district de Diebu, tandis que seulement trois écoles fournissent des classes où le tibétain est la langue d'enseignement. Les tableaux 8-1 et 8-2 nous informent que la supériorité des classes à dominante chinoise ne se traduit pas seulement au niveau statistique, mais aussi au niveau spatial (milieu urbain et milieu rural) : parmi les douze écoles du milieu rural, dix imposent des classes à dominante chinoise comme le seul choix scolaire ; trois sur cinq écoles du milieu urbain offrent ce type de classe. Concernant le choix d'éducation scolaire, le milieu urbain peut accueillir les élèves dans trois différents types de classes (à dominante chinoise, à dominante tibétaine et classe standard), tandis que la grande majorité des élèves du milieu rural sont obligés de suivre le seul type de classe disponible près de chez eux. Nous voyons ici un déséquilibre des ressources éducatives entre la ville et la campagne dans le district de Diebu.

Après avoir brossé à grands traits un tableau sur le plurilinguisme dans le paysage linguistique et le système d'éducation scolaire du district de Diebu, nous allons nous focaliser, dans la section suivante, sur l'Association bénévole de soutien scolaire de Diebu où nous avons mené notre étude. Dans cette section, nous allons présenter tout d'abord le fonctionnement de l'Association. Il s'agira par ailleurs de prendre connaissance de l'équipe, de ses enseignants et des élèves qui s'y sont inscrits pour suivre les cours de soutien scolaire en janvier 2019.

8.3. Présentation du terrain d'enquête : Association bénévole de soutien scolaire de Diebu

Depuis sa création en 2014, l'Association bénévole de soutien scolaire de Diebu a reçu le soutien de l'Université *minzu* de Chine et du Bureau d'éducation local du district de Diebu.

Située à Beijing, l'Université *minzu* de Chine a été créée en 1951 par la Commission des affaires ethniques de l'État chinois, la mairie de Beijing et le ministère de l'Éducation de Chine. Il s'agit d'une université spécialisée dans la formation des cadres et des spécialistes de haut niveau pour la région des ethnies minoritaires dites nationales de Chine⁷⁹. Du fait de la forte proportion d'élèves issus des ethnies minoritaires, l'Université *minzu* de Chine envoie chaque année pendant les vacances d'été et d'hiver, des équipes d'enseignants bénévoles constituées par ses étudiants pour qu'ils donnent sur place bénévolement des cours aux élèves des régions peu développées, souvent regroupées par ethnies minoritaires. La *Youth Volunteer Association* de l'Université *minzu* de Chine, dirigée par le comité du Parti communiste de cette université, se charge du recrutement des enseignants bénévoles et de leurs frais de transport. Grâce à une relation coopérative avec l'Université *minzu* de Chine, le Bureau d'éducation local prend la responsabilité de la sécurité des enseignants bénévoles et de leur séjour d'enseignant bénévole sur place.

En tant qu'initiateur, le jeune Tibétain SJ_CDC occupe la fonction de Responsable de l'Association. A ce titre, il se charge de la sélection des enseignants bénévoles et de l'administration de l'Association (inscription des élèves et organisation des cours). Chaque année deux mois avant les vacances d'été et d'hiver, la *Youth Volunteer Association* de l'Université *minzu* de Chine publie en ligne l'annonce de recherche des enseignants bénévoles pour l'Association bénévole de soutien scolaire de Diebu. Les étudiants de l'Université *minzu* de Chine voulant y travailler comme enseignants bénévoles doivent participer à deux tours d'entretien. Le premier est organisé par la *Youth Volunteer Association*. Les candidats ayant réussi le premier entretien doivent ensuite faire le deuxième tour d'entretien avec SJ_CDC, afin d'avoir un avis favorable et devenir finalement membres de l'équipe d'enseignants bénévoles de l'Association. Si les critères d'entretien organisé par la *Youth Volunteer Association* nous restent encore obscurs, ceux d'entretien avec SJ_CDC se focalisent principalement sur trois

⁷⁹ <https://www.muc.edu.cn/#3>. Consulté en ligne le 29 octobre 2021

critères : la motivation, les expériences d'enseignement dans les disciplines de l'école secondaire ainsi que la capacité à faire face aux exigences quotidiennes de la vie.

Depuis sa création à la fin de l'année 2018, l'Association a accueilli au total huit équipes d'enseignants bénévoles. Chaque équipe est constituée d'une dizaine d'étudiants de différentes spécialités de l'Université *minzu* de Chine et se charge de 10 disciplines scolaires durant chaque session d'enseignement bénévole à l'Association : mathématiques, chinois, anglais, tibétain, histoire, géographie, chimie, biologie, physique ainsi qu'idéologie politique et morale. Il faut préciser que le chinois est la langue première (L1) de l'Association et que le tibétain est enseigné comme langue seconde (L2).

Cette Association bénévole est ouverte à tous les élèves de la préfecture autonome tibétaine de Gannan, y compris les élèves d'origine non tibétaine. Avant que l'Association ne commence les cours de soutien scolaire, il suffit aux élèves motivés de remplir une fiche d'inscription en ligne, en précisant la classe et l'école de leur scolarisation, leurs besoins d'apprentissage et leurs moyens de contact. Dans l'Association, il n'y a pas de procédure de sélection ni de limite pour le nombre d'élèves à aider. Lors de la période d'ouverture de l'Association, tous les élèves ayant rempli une fiche d'inscription peuvent assister volontairement aux cours de l'Association.

Si le logement des élèves est pris en charge par eux-mêmes, le Bureau d'éducation local de Diebu s'occupe du logement des enseignants bénévoles. Les enseignants bénévoles résident deux par deux dans les chambres d'un hôtel public à Dibeu. Responsables de la sécurité des enseignants, l'Association et le Bureau d'éducation local de Dibeu demandent aux enseignants bénévoles de mener une vie collective pendant leur séjour à Diebu : ils doivent vivre et travailler ensemble, cuisiner, manger, enseigner et se détendre.

Le Bureau d'éducation locale du district de Diebu a prêté à l'Association les locaux de l'École primaire du tibétain de Diebu⁸⁰ comme salles de cours où nous trouvons facilement des slogans politiques. Les douze valeurs socialistes fondamentales du « rêve chinois » proposé par le président Xi Jinping sont écrites en tibétain et en chinois sur le mur du bâtiment d'enseignement principal (figure 8-20 à gauche). À côté, un panneau mural affiche le rôle important de l'éducation afin de réaliser le « rêve chinois », avec le profil du président Xi. Nous

⁸⁰ En caractères chinois : 迭部县藏文小学.

supposons que l'éducation idéologique et patriotique commence dès l'école primaire à Diebu, sachant qu'elle occupe une place prioritaire tant dans l'éducation sociale (comme sur la Place *Civilisation de la nouvelle ère*) que dans l'éducation scolaire en Chine.



Figure 8-20. Murs du « rêve chinois » dans l'École primaire de tibétain de Diebu

Sur la façade arrière du bâtiment d'enseignement principal, nous pouvons remarquer le slogan national de la promotion du chinois standard : « parler putonghua, écrire les caractères normalisés et être une personne civilisée » (figure 8-21 à droite). Ce slogan apparaît aussi sur le panneau d'affichage réalisé manuellement par les élèves et les enseignants (figure 8-21 à gauche) qui se dresse dans la cour de l'école. Les deux « feuilles-supports » du panneau répondent à l'esprit du slogan national sur la promotion du chinois standard. Ils s'écrivent en chinois comme suit : « le putonghua développe une relation d'attachement et établit un pont de communication entre les gens. Que chacun parle putonghua et que la fleur de la civilisation s'épanouisse partout » (feuille gauche, notre traduction). « Sensibiliser à la normalisation linguistique, améliorer l'éducation de la nation, faire accepter la langue civilisée par tous les groupes d'habitants, établir un attachement aux quatre coins de la nation par le putonghua » (feuille droite, notre traduction).



Figure 8-21. Promotion du chinois à l'École Primaire de tibétain de Diebu

D'après ces slogans visant la promotion du chinois standard affichés à l'École primaire de tibétain de Diebu, nous pouvons conclure que le chinois, loin d'être simplement considéré comme langue commune de la Chine, a aussi des connotations émotionnelles et symboliques. Le chinois standard peut renforcer les contacts des habitants de différentes régions chinoises,

surtout les régions autonomes des ethnies minoritaires, ce qui explique que promouvoir le chinois devient une stratégie pour « établir un attachement aux quatre coins de la nation » et « défendre la souveraineté et l'intégralité territoriales » de la Chine. En outre, faire apprendre à parler chinois aux élèves équivaut à semer les graines de civilisation et d'éducation ; savoir parler chinois devient dans ce sens un symbole de civilisation et de bonne éducation à Diebu.

Après avoir présenté le fonctionnement de l'Association, l'environnement linguistique et idéologique de son siège, abordons à présent nos activités d'enseignement bénévole en janvier 2019.

8.3.1. Profils des enseignants bénévoles et cours assurés au sein de l'Association

La neuvième session de l'enseignement bénévole de l'Association, ouverte du 21 au 31 janvier 2019, était plus courte que les années précédentes, du fait de la proximité du Nouvel An chinois⁸¹. Nous étions une équipe de huit enseignants bénévoles (y compris notre participation) dont sept étaient étudiants en licence de l'Université *minzu* de Chine. Parmi eux, quatre sont Tibétains : DZC_CDT, YDDJ_CDC, DJRQ_CDC et NT_CDC. Comme le tableau 8-3 ci-dessous nous l'indique, DZC_CDT et YDDJ_CDC sont deux Tibétains originaires de la province du Qinghai ; DZC_CDT était étudiante en L2 littérature tibétaine, elle assumait les cours de tibétain et de géographie à l'Association ; YDDJ_CDC était en études de droit, il se chargeait de quatre disciplines : tibétain, géographie, histoire, idéologie politique et morale. Aider les élèves tibétains de l'Association à apprendre le tibétain constitue l'objectif principal de ces deux enseignants bénévoles de tibétain.

DJRQ_CDC et NT_CDC, deux Tibétains nés et ayant grandi dans le district de Diebu, étaient étudiants en didactique des mathématiques. DJRQ_CDC enseignait les mathématiques et l'idéologie politique et morale, tandis que NT_CDC s'occupait des mathématiques et de la physique. En raison de leur familiarité avec l'Association et le district de Diebu, les deux Tibétains se chargeaient aussi de l'administration de l'Association pour suppléer à SJ_CDC si nécessaire.

⁸¹ Ce grand événement familial a eu lieu le 4 février en 2019.

Enseignants	Sexe	Groupe ethnique	Province de naissance	Année scolaire	Spécialité	Cours assurés
DZC_CDT	F	Tibétain	Qinghai	L2	Littérature tibétaine	Tibétain, géographie
YDDJ_CDC	M	Tibétain	Qinghai	L3	Droit	Tibétain, géographie, histoire, idéologie politique et morale
DJRQ_CDC	M	Tibétain	Gannan (Gansu)	L3	Didactique des mathématiques	Mathématiques, idéologie politique et morale
NT_CDC	M	Tibétain	Gannan (Gansu)	L4	Didactique des mathématiques	Mathématiques, physique
ZXX	F	Han	Shandong	L3	Commerce international	Histoire, chinois, idéologie politique et morale, géographie
Chercheuse	F	Han	Shandong	Doctorat	Sciences du langage	Chinois, anglais, l'histoire
LY	F	Han	Liaoning	L1	Sciences et ingénierie de l'environnement	Mathématiques, chinois, anglais, chimie
MYY	F	Yao	Guangxi	L2	Comptabilité	Chinois, chimie, idéologie politique et morale, physique

Tableau 8-3. Informations principales des enseignants bénévoles de l'Association

En plus de ces quatre enseignants bénévoles d'origine tibétaine, nous avons trois enseignantes bénévoles d'origine han : ZXX, LY et nous-même. ZXX vient de la province du Shandong, une province de *neidi* réputée pour sa tradition du confucianisme. Cette enseignante bénévole était en L3 commerce international. Sa participation à l'Association a permis d'accumuler ses heures de bénévolat et d'entrer en master sans passer par le concours national. Car à l'Université *minzu* de Chine, avoir 400 heures d'activités bénévoles satisfait à un des critères pour aller en master avec une recommandation. Quant à LY, elle vient de la province du Liaoning. Celle-ci se situe dans le Nord-Est de la Chine et voisine à l'ouest avec la Mongolie-Intérieure, à l'est avec la Corée du Nord. La volonté de découvrir la culture tibétaine l'a poussée à choisir de travailler dans l'Association de Diebu comme enseignante bénévole.

L'enseignante MYY vient de la province autonome zhuang du Guangxi, située dans le sud de la Chine, à la frontière du Viêt Nam. Elle fait partie du groupe ethnique minoritaire Yao, deuxième grand groupe ethnique minoritaire du Guangxi. Au mépris de l'appartenance à l'ethnie minoritaire Yao figurant sur sa carte d'identité, l'enseignante MYY se considère davantage comme Han. Tant à la maison qu'à l'école, MYY a reçu une éducation de la culture han (dite chinoise), ses parents issus de la même ethnie minoritaire Yao, n'ont jamais parlé la langue de Yao avec elle, l'éducation familiale et scolaire qu'elle a reçue s'est basée sur les

valeurs chinoises. Pour MYY, la langue et la culture de l'ethnie Yao lui sont étrangères ainsi qu'à ses parents, bien que ses grands-parents parlent encore la langue de Yao et fêtent encore les fêtes traditionnelles de Yao.

C'était par hasard que l'enseignante MYY a participé à l'Association bénévole de soutien scolaire de Diebu. Au départ, elle voulait travailler comme enseignante bénévole dans une association pour aller dans la province du Yunnan, celle-ci étant à côté de sa province natale – Guangxi. En raison d'un avis défavorable pour le Yunnan, elle a été réorientée vers le Gannan qui a eu peu de candidats pour la session d'hiver. Voulant toujours enseigner bénévolement dans une association, MYY a accepté avec plaisir de se rendre à Diebu.

Avec les différentes motivations et les différents contextes de formation, les 8 enseignants bénévoles se sont rendus de Beijing à la préfecture de Gannan le 19 janvier 2019. Le lendemain soir, une fois installés dans l'hôtel du district de Diebu, tous les enseignants bénévoles ont établi ensemble l'emploi du temps de l'Association (tableau 8-4), avec le respect des vœux de chacun. ZXX assumait les cours en violet, LY s'occupait des cours en rouge, MYY était la couleur blanche, YDDJ_CDC pour les cours en orange, DZC_CDT en gris, DJRQ_CDC en vert, NT_CDC en jaune, nous avons pris la responsabilité des cours en bleu.

Cycle Heures	Collège			Lycée		
	1 ^{ère} année (5 ^{ème})	2 ^{ème} année (4 ^{ème})	3 ^{ème} année (3 ^{ème})	1 ^{ère} année (2 nd)	2 ^{ème} année (1 ^{ère})	3 ^{ème} année (Terminale)
8h00-8h40	Chinois	Maths	Chimie	Histoire	Maths	Tibétain
8h50-9h30	Maths	Chinois	Anglais	Tibétain	Chinois	Physique
9h40-10h20	Anglais	Idéologie politique et morale	Chinois	Maths	Histoire	Maths
10h30-11h10	Maths	Anglais	Tibétain	Physique	Idéologie politique et morale	Anglais
11h20-12h00	Histoire	Maths	Idéologie politique et morale	Anglais	Tibétain	Idéologie politique et morale
Sieste						
14h30-15h10	Géographie	Physique	Histoire	Géographie	Géographie	Chinois
15h20-16h00	Tibétain	Géographie	Physique	Idéologie politique et morale	Physique	Chimie
16h10-16h50		Histoire	Maths	Chinois	Chimie	Géographie
17h00-17h40	Idéologie politique et morale	Tibétain		Chimie	Anglais	Histoire

Tableau 8-4. Emploi du temps de l'Association en janvier 2019.

À travers ce tableau 8-4, nous pouvons constater que les enseignants bénévoles avaient un emploi du temps bien rempli. Chaque enseignant s’est consacré non seulement à plusieurs disciplines scolaires de différents niveaux de classe, mais devait également assumer en moyenne plus de 6 cours de 40 minutes tous les jours pendant 11 jours d’affilée. Par exemple, l’enseignante bénévole ZXX s’est chargée de 9 cours de 8h à 17h40 pour quatre classes (4^{ème}, 2nd, 1^{ère} et terminale) et cinq disciplines scolaires différentes (histoire, chinois, géographie, idéologie politique et morale). Sachant que l’emploi du temps de l’Association s’est établi tard (veille de l’ouverture de l’Association), les enseignants avaient peu de temps pour préparer autant de cours de différentes disciplines. Sur place, le rôle des enseignants bénévoles s’est ainsi transformé plutôt en assistant pédagogique qu’en enseignant. Ils se sont concentrés plutôt sur les questions posées par les élèves pour les aider à rattraper le retard scolaire, au lieu de leur enseigner de nouveaux contenus du nouveau semestre.

8.3.2. *Élèves inscrits pour la session d’hiver 2019*

En 2019, 351 élèves ont rempli la fiche d’inscription pour suivre gratuitement des cours de soutien scolaire à l’Association, dont 171 collégiens et 180 lycéens. D’après les questions auxquelles ils ont répondu sur la fiche d’inscription (nom et prénom, école de scolarisation, niveau de classe, disciplines pour avoir un soutien scolaire ainsi que moyens de contact), nous apprenons que les élèves en terminale et en troisième année sont les plus nombreux (la figure 8-22 ci-dessous), cela peut s’expliquer par le fait qu’ils préparaient le concours d’entrée au lycée et le concours d’entrée à l’université prévus quelques mois plus tard en été.

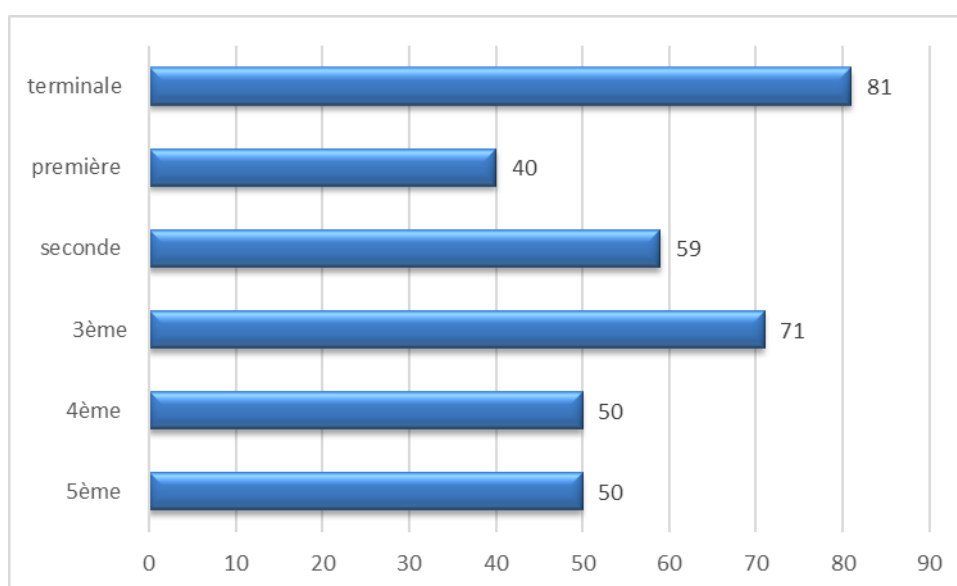


Figure 8-22. Répartition des élèves inscrits dans l’Association en fonction de niveaux de classe

En ce que concerne la répartition géographique des écoles fréquentées par les élèves inscrits à l'Association, comme illustrée sur la figure 8-23 qui suit, 94,87 % d'élèves (333/351) sont scolarisés dans une école de la préfecture autonome tibétaine de Gannan (colonnes jaunes). Treize élèves font leurs études secondaires à Lanzhou – capitale de la province du Gansu, au nord du district de Diebu à une distance de 450 kilomètres. Un élève est scolarisé à Baiyin, ville municipale de la province de Gansu, au nord-est du district de Diebu à une distance d'environ 550 kilomètres. Quatre élèves fréquentent une école secondaire de Dingxing, également d'une ville municipale du Gansu qui se situe au nord-est de Diebu à une distance de 360 kilomètres.

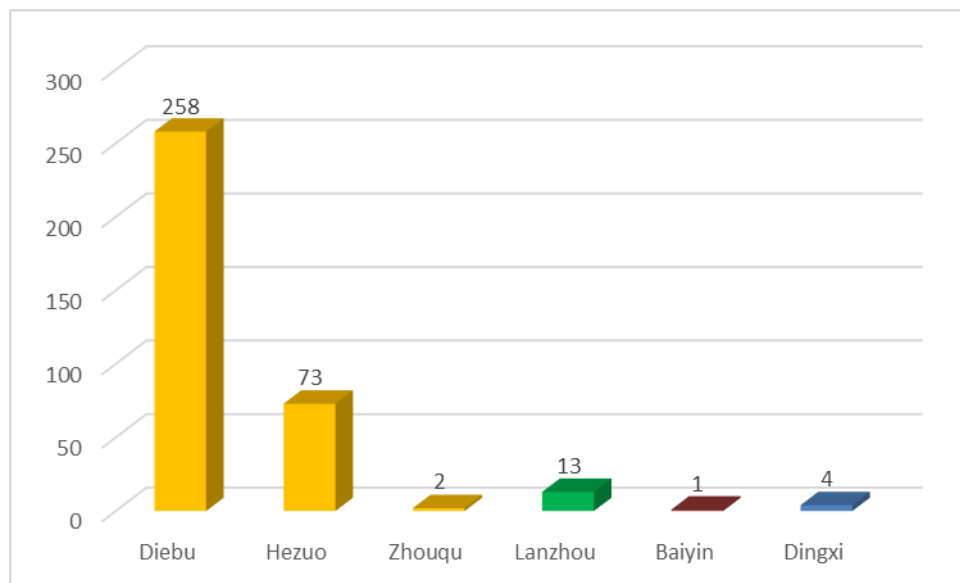


Figure 8-23. Répartition géographique des écoles fréquentées par les élèves inscrits à l'Association

Quant au système d'éducation des élèves ayant rempli la fiche d'inscription, nous savons simplement que 31,34 % sont scolarisés dans une école *minzu* secondaire dont le tibétain est une discipline obligatoire et que plus de 68,66 % d'élèves apprennent le chinois comme L1. Cependant, l'information de la fiche d'inscription ne nous permet pas de connaître le type de classe exact des élèves (classe standard, classe à dominante chinoise ou classe à dominante tibétaine).

Par rapport à la question portant sur les disciplines qu'ils souhaitent avoir comme cours de soutien scolaire, 20 élèves n'ont pas répondu. Selon les élèves ayant répondu à cette question, les trois premières disciplines dont ils ont besoin en tant que cours de soutien sont respectivement les mathématiques (274 élèves), l'anglais (192 élèves) et la physique (161 élèves) (figure 8-24 ci-dessous). Parmi toutes les disciplines scolaires proposées par l'Association, c'est la langue tibétaine qui avait la plus faible demande.

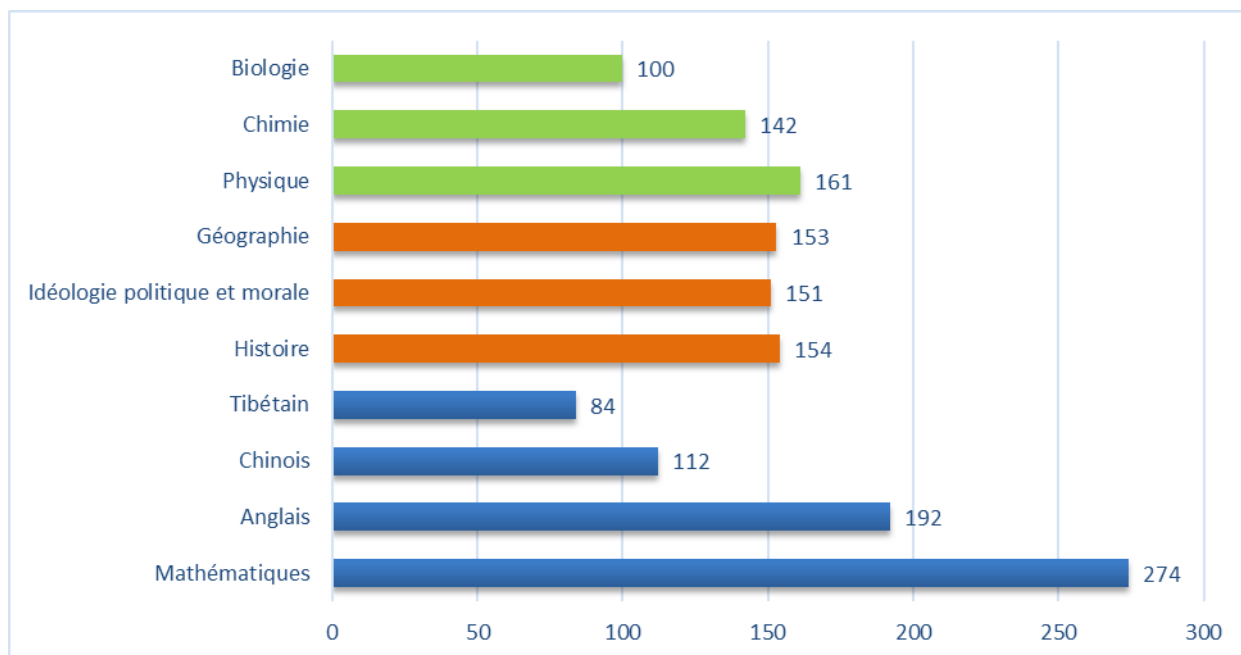


Figure 8-24. Nombre des élèves inscrits dans chaque cours de soutien scolaire⁸²

Ainsi, la fiche d'inscription que l'Association demande aux élèves de remplir avant son ouverture nous a donné peu d'informations sur eux, les informations, telles que leur modalité de scolarisation et leur origine ethnique, sont encore méconnues. Afin d'établir d'une façon pratique un résumé des informations plus générales d'un grand nombre d'élèves inscrits à l'Association, nous allons recourir à la méthode du questionnaire. Le chapitre 9 qui suit présente en détail notre modalité de recueil et d'analyse de données.

⁸² Les disciplines en vert ne sont réservées qu'aux élèves qui préparent le concours science, celles en orange sont pour le concours littérature en préfecture autonome tibétaine de Gannan.

Chapitre 9. Modalités de recueil de données

Avant d'expliquer notre modalité de recueil de données, rappelons à nouveau la problématique de notre étude. Ce travail doctoral s'intéresse à l'impact de la politique linguistique et éducative en direction de la minorité ethnique tibétaine sur les représentations sociolinguistiques de jeunes Tibétains de l'Association bénévole de soutien scolaire de Diebu en préfecture autonome tibétaine de Gannan. En visant une analyse des représentations sociolinguistiques en contexte minoritaire, notre étude retient comme problématique : **quel est l'impact de la politique linguistique et éducative de la République populaire de Chine en direction de la minorité ethnique tibétaine sur les représentations sociolinguistiques de jeunes Tibétains ?**

Divers questionnements associés à cette problématique émergent :

1. Quelles sont les langues que les jeunes Tibétains utilisent quotidiennement à l'école et/ou en famille ? Prennent-ils conscience de leurs pratiques plurilingues et de leur compétence plurilingue ?
2. Quelles sont leurs représentations sociolinguistiques quant à l'usage du chinois, du tibétain et de l'anglais – trois langues programmées dans leur éducation scolaire ?
3. Quelle identité les Tibétains de la nouvelle génération forgent-ils sous l'emprise de la politique linguistique et éducative *minzu* et non *minzu* en direction de la minorité ethnique tibétaine ?

Afin de répondre à cette problématique, cette étude inscrite, dans une approche ethnographique mobilise une enquête reliant la démarche quantitative (questionnaires) et des démarches qualitatives (entretiens semi-directifs et libres, observation participante et non participante, biographies langagières). Ainsi, seront traitées les quatre démarches de collecte de données.

9.1. Questionnaires bilingues chinois-tibétains adressés aux élèves de l'Association

Comme nous le savons déjà, les élèves de l'Association ont enregistré relativement peu d'informations au moment de leur inscription. Afin de saisir le plus efficacement l'origine ethnique, l'âge, le sexe, le type de classe, la situation familiale, les langues parlées ainsi que leurs attitudes sur l'apprentissage des langues imposées à l'école, nous avons recouru à la méthode du questionnaire.

Le questionnaire intitulé *L'enquête sur la situation des pratiques langagières des élèves secondaires du district de Diebu* se présente sous forme bilingue chinois-tibétain⁸³ (cf. annexes 2 et 3). Il se compose de deux parties. Dans la première partie d'ordre général et introductif, nous avons tout d'abord exprimé nos remerciements aux élèves qui participeraient à notre étude. Nous avons ensuite clarifié la ou les langue (s) que les élèves pouvaient utiliser lors du remplissage du questionnaire. Ils ont été invités et autorisés à se servir librement du chinois et/ou du tibétain selon leur préférence.

La deuxième partie du questionnaire aborde un ensemble de questions au cœur de notre problématique. Divisée en quatre composantes, la première se présente sous forme d'un tableau. Elle vise à récolter les données signalétiques concernant les élèves et de leurs parents, par exemple le nom de famille et le prénom, le sexe, l'âge, l'appartenance ethnique, la croyance religieuse, l'école, le niveau de classe, l'adresse et la profession des parents (cf. annexe 3). Ces informations personnelles des élèves et de leurs parents sont nécessaires pour cette étude. Le nom de famille et le prénom des élèves ainsi que l'appartenance ethnique de leurs parents peuvent nous permettre de travailler la relation entre l'appartenance ethnique des parents et le nom de leur enfant. La profession des parents peut nous aider à mieux traiter du choix scolaire des élèves. En plus, le bouddhisme occupant une place particulièrement importante dans la communauté tibétaine a des influences profondes sur tous les aspects de la vie des Tibétains, comme le calendrier et les fêtes, l'organisation sociale et les comportements des Tibétains. Questionner les élèves sur leurs croyances religieuses et celles de leurs parents peut nous éclairer sur le poids du bouddhisme chez les jeunes Tibétains d'aujourd'hui, plus particulièrement sous l'influence d'une éducation idéologique et patriotique imposée à tous les niveaux des écoles en Chine.

La deuxième composante s'intéresse à la compétence langagière plurielle des élèves de l'Association. Les trois questions ouvertes portent sur les représentations des pratiques langagières des élèves autour de questions comme : Quelle(s) langue(s) sais-tu parler ? À la maison, quelle(s) langue(s) parles-tu avec tes parents, tes sœurs et frères ainsi que tes grands-parents ? À l'école, quelle(s) langue(s) parles-tu avec tes enseignants et tes camarades ? (cf. annexe 3).

⁸³ La traduction du chinois en tibétain s'est réalisée grâce à l'aide de l'enseignante bénévole de tibétain DZC_CDT.

En ce qui concerne la troisième composante du questionnaire, elle vise à préciser le type de classe où les élèves de l'Association sont scolarisés. Viennent-ils d'une classe standard, d'une classe à dominante chinoise ou d'une classe à dominante tibétaine ? En plus du type de classe, ce questionnaire pose aussi aux élèves interrogés des questions sur l'apprentissage du chinois, du tibétain et de l'anglais imposé à l'école. Par exemple, combien d'heures de cours de chinois/ tibétain / anglais les élèves ont-ils à l'école par semaine ? À partir de quel âge les élèves ont-ils débuté l'apprentissage du chinois, du tibétain et de l'anglais à l'école ? À partir de quel niveau de classe les élèves ont-ils commencé à apprendre le chinois, le tibétain et l'anglais à l'école ? Ces questions se traduisent par un tableau à remplir dans notre questionnaire (cf. annexe 3).

La quatrième et dernière composante comprend cinq questions ouvertes qui touchent les représentations sociales des élèves de l'Association sur l'apprentissage des langues imposées à l'école. Afin d'éviter des réponses trop dispersées, nous avons dessiné un cadre pour les réponses des élèves. Au lieu de leur demander « que penses-tu de l'apprentissage du chinois, du tibétain et de l'anglais ? », nous reformulons nos questions de la manière suivante : « l'apprentissage du chinois te plaît-il ? Pourquoi ? ». Il en va de même pour la formulation de l'apprentissage du tibétain et de l'anglais. Ayant l'objectif de mieux différencier les représentations sociales que les élèves accordent à différentes langues, nous avons conçu une quatrième question comme suit : « parmi le chinois, le tibétain et l'anglais, l'apprentissage de quelle langue te plaît le plus ? Pourquoi ? ». Le questionnaire se termine par une question ouverte : « veux-tu apprendre d'autres langues plus tard ? Pourquoi ? »

L'administration du questionnaire par mes propres soins s'est faite avec les élèves – tous collégiens et lycées – de l'Association pendant les premiers cours de soutien scolaire. La passation du questionnaire a commencé par une brève annonce orale en chinois – langue première de l'Association, qui a porté sur l'origine et l'intention du questionnaire : « Je suis une doctorante en sociolinguistique et didactique des langues. Je suis en train de mener une recherche sur les représentations sociolinguistiques des élèves tibétains du district de Diebu. Je vous remercie beaucoup de bien vouloir remplir ce questionnaire et participer à ma recherche. Toutes les informations que vous allez écrire sur le questionnaire seront bien sûr complètement anonymes » (ma traduction).

Un cours entier de 40 minutes était réservé aux élèves de l'Association pour qu'ils puissent répondre à notre questionnaire dans des conditions calmes avec un temps suffisant.

Étant à la fois conceptrice et distributrice du questionnaire, nous étions toujours présente pendant la passation du questionnaire pour répondre aux questions des élèves, au cas où ils auraient besoin de précisions. Grâce à notre présence, les élèves ont pu clairement comprendre toutes les questions du questionnaire, surtout la question 5 à la fin qui demande le modèle de classe où les élèves de l'Association étudient (cf. annexe 3).

Pour la question 5 à choix multiple, la réponse A proposée parle de la classe à dominante chinoise où le chinois est la langue d'enseignement ; les élèves apprennent le tibétain et l'anglais comme cours de langues. Dans la réponse B proposée, c'est la classe à dominante tibétaine où le tibétain est la langue d'enseignement, les élèves apprennent le chinois et l'anglais comme cours de langue. Mais, au moment de la passation, il s'est avéré que les choix de C à F n'ont pas très lisiblement résumé le type de la classe standard où la langue d'enseignement est le chinois ; les élèves apprennent l'anglais, mais n'apprennent pas le tibétain à l'école. Grâce à notre accompagnement en présentiel, nous avons pu réexpliquer oralement aux élèves interrogés la question 5 et les réponses de C à F. Par conséquent, les élèves étudiant dans une classe standard ont été invités à corriger la réponse C par : *C. La langue d'enseignement est le chinois, tu as des cours d'anglais, mais tu n'as pas de cours de tibétain.* Les élèves de la classe standard pouvaient aussi écrire manuellement « classe standard » à côté de la question 5, en utilisant la langue de leur préférence.

Au total, nous avons récolté 229 questionnaires, dont quatre sont écrits en monolingue tibétain, huit en bilingue chinois-tibétain et 217 en monolingue chinois, comme la figure 8-25 qui suit nous le montre. Bien que 351 élèves aient rempli la fiche d'inscription pour suivre gratuitement des cours de soutien scolaire dans l'Association, ils étaient libres pour la présence à chaque cours. Le nombre d'élèves présents en classe variait en fonction des disciplines scolaires. N'oublions pas qu'il y avait également moins d'élèves sur place en présentiel que d'élèves ayant fait l'inscription. Pendant le traitement des questionnaires, la lecture/traduction du tibétain s'est réalisée grâce à l'aide de l'enseignante bénévole de tibétain – DZC_CDT.

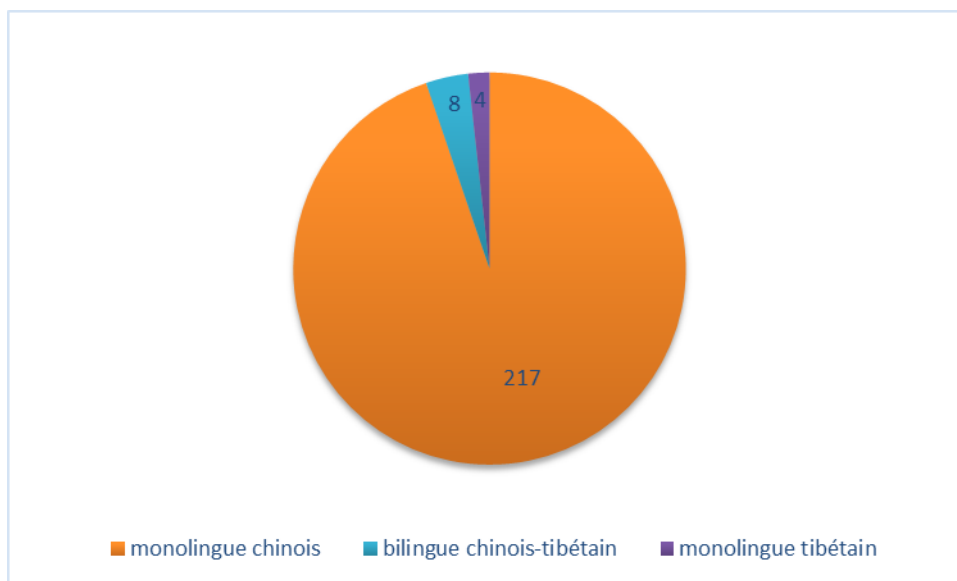


Figure 9-1. Nombre des questionnaires recueillis en fonction des langues utilisées par les élèves.

9.2. Entretiens semi-directifs

En plus des questionnaires, nous avons fait des entretiens en face à face avec trois groupes sociaux différents en contexte scolaire : les élèves de l'Association, les enseignants bénévoles, le Responsable de l'Association et son amie KM_CDT qui sont des étudiants en licence de l'Université *minzu* de Chine, ainsi que deux membres du personnel du Bureau d'éducation de Diebu. Concernant la technique d'entretien adoptée, au lieu d'avoir dans la main une liste de questions préétablies, nous avons réalisé nos entretiens en chinois – langue première de l'Association, à partir de « topics » (Blommaert & Dong, 2020) ou une « trame d'entretien » (Blanchet, 2012) en tête. À l'intérieur de chaque « topic », nos interviewés ont été invités à s'exprimer librement. Il s'agit donc d'« entretiens semi-directifs avec un guide qui dresse la liste des sujets que l'interviewé doit aborder. Lorsque ce dernier n'évoque pas spontanément un thème figurant dans le guide d'entretien, l'interviewer l'invite (aussi) à en parler » (Fenneteau, 2015, p. 12).

Blommaert et Dong (2020) conseillent aux chercheurs du terrain de ne jamais se comporter comme un enquêteur, car les informateurs vont agir comme des interviewés et essayer de formuler des réponses brèves avec des phrases déclaratives factuelles. En respectant le conseil de Blommaert et Dong, nous avons prêté une attention spéciale aux conditions d'entretien. La majorité des entretiens de cette étude a été réalisée dans une situation informelle et amicale, soit dans un salon de thé au lait, soit au restaurant, soit dans la pause bonbon du soir de l'Association, soit autour de la cheminée, à l'hôtel de logement (assis face à face sur le lit

avec de petites choses à grignoter). Pendant les entretiens, les échanges des expériences personnelles avec les interlocuteurs étaient permis, car dans cette étude, nous étions à la fois une chercheuse qui conduisait la conversation et une locutrice qui co-construisait la conversation avec nos interlocuteurs.

Concernant la transcription des entretiens, les trois repères proposés par Traverson (2013) pour le transcripteur sont respectés: « précision », « fidélité » et « lisibilité » (Traverso, 2013, p. 23), tout en sachant que « la fidélité » est un repère relatif en raison des limites multiples : « les limites d'ordre sémiotique », « les limites d'écoute » et « les limites de la codification » (Maurer, 1999, p. 151-154). Portant sur les représentations sociolinguistiques, cette étude s'intéresse plutôt aux analyses du contenu « qui étudient et comparent les sens des discours pour mettre à jour les systèmes de représentations véhiculés par ces discours » (Blanchet & Gotman, 2007, p. 89). C'est pourquoi nous avons adopté une transcription orthographique au lieu d'une transcription phonétique.

Du fait que nos entretiens ont été réalisés dans des conditions informelles et amicales (restaurant, salon de thé au lait, etc.), nous avons décidé de ne pas transcrire intégralement nos entretiens, en supprimant, par exemple, les commandes au restaurant, les interruptions imprévues liées aux amis des interviewés croisés au restaurant et dans le salon de café au lait. Ceci explique le choix de transcrire seulement les extraits de conversations pertinents pour cette étude, car « il est impossible, mais aussi inutile de tout noter » (Traverso, 2013, p. 23) lors de la transcription.

Dans cette recherche, la transcription des entretiens n'est pas rangée et classée dans l'ordre de leur réalisation, mais en fonction des groupes sociaux des locuteurs, par exemple les élèves, les enseignants bénévoles et les deux membres du personnel du Bureau d'éducation. En tant qu'intervieweuse connaissant les différentes phases de l'entretien, nous sommes la seule transcriptrice à effectuer le passage de l'oral à l'écrit en utilisant les conventions de transcriptions ci-dessous (tableau 8-5). Dans cette étude, les extraits d'entretiens utilisés, qui se trouvent en annexe 7, seront accompagnés de notre traduction en français, celle-ci apparaît par contre dans le texte de notre étude. La transcription intégrale de tous nos entretiens dans la langue originale se trouve en annexe 5 intitulée *Transcription intégrale d'entretiens semi-directifs dans la langue chinoise*.

Fait	Convention	Exemple
Tour de parole	Changement de tour de paroles avec identification du locuteur à chaque changement de tour	L1 : Il fait beau ! L2 : J'aime le soleil.
Point de ponctuation (point d'interrogation, point d'exclamation, point et virgule)	?!,,	Où va-t-il ?
Chevauchement de paroles	<u>Soulignement</u>	L1 : Je vais aller à <u>Annecy</u> . L2 : <u>À Annecy ?</u> Le bonheur !
Plusieurs interactants parlent en même temps	[]	L1 : Je vais aller à Annecy. L2&L3 : [ah bon] ?
Pause courte	+	Il fait beau, mais+
Pause longue	+++	Je suis d'accord avec toi, mais +++
Segment accentué	MAJUSCULES	C'est EN FRANCE.
Phénomènes non transcrits, non verbaux	(Rire)	C'est moi (rire) ?
Contextualisation	<i>(Italique)</i>	J'ai faim (<i>il commence à pleuvoir</i>).
Omission des phrases	[...]	Je me suis levé à 7h du matin [...] J'ai raté mon tram.

Tableau 9-1. Conventions de transcription

9.2.1. Avec les élèves de l'Association

Les élèves interrogés ont été sélectionnés selon leurs prises de parole pendant nos cours, ils faisaient partie des élèves manifestant un engouement particulier pour nos cours. Afin de réaliser nos entretiens, nous les avons invités un par un à participer à la pause-bonbon du soir après les cours de soutien. Si l'élève invité était avec ses amis proches ou sœurs et frères le soir qui suivaient également la formation de soutien scolaire à l'Association, nous les avons invités tous pour participer à notre pause-bonbon, c'est pourquoi plusieurs entretiens sont en forme de groupe de 2 ou 3 personnes. La pause-bonbon a eu lieu dans la salle de cours, des bonbons et des petites choses à grignoter étaient disponibles pour les participants pendant la réalisation des entretiens.

Grâce à la confiance mutuelle établie pendant les cours de soutien scolaire, tous nos élèves interrogés ont accepté avec plaisir d'être enregistrés et de contribuer à notre recherche. Avec la garantie de l'anonymat, l'intégralité des propos de nos élèves enquêtés a été enregistrée grâce à l'enregistreur de notre téléphone. Pendant la conversation, les élèves avaient également le droit de demander d'arrêter l'enregistrement s'ils le souhaitaient.

Le guide d'entretien avec les élèves (cf. annexe 4.1.) est composé de cinq thèmes : les pratiques langagières à l'école et en famille, l'apprentissage des langues à l'école et en famille,

le choix de la classe d'apprentissage, l'attitude sur la promotion du chinois standard dans le district de Diebu et les représentations sur leur compétence plurilingue. En pratique, les élèves interrogés étaient autorisés à développer les thèmes en dehors de notre guide. C'est pour cette raison que nous avons aussi reçu des propos intéressants sur des thèmes ne figurant pas dans notre guide. Par exemple, plusieurs Tibétains enquêtés ont partagé avec nous leurs différentes expériences langagières en préfecture autonome tibétaine de Gannan et hors de la communauté tibétaine, grâce à leur mobilité scolaire.

Au total, nous avons réalisé des entretiens avec 20 élèves tibétains de trois classes différentes : deux scolarisés dans la classe à dominante tibétaine, quatre pour la classe à dominante chinoise, quatorze pour la classe standard. Nous avons enregistré 8 heures et 53 minutes. Afin de mieux identifier nos élèves tibétains, nous avons adopté un principe d'anonymisation identique. La codification est composée de trois parties :

- la première lettre en majuscule de chaque syllabe de nom de famille et de prénom ;
- le type de la classe de scolarisation : « CDT » représente la classe à dominante tibétaine, « CDC » représente la classe à dominante chinoise, « CS » représente la classe standard.
- le niveau d'études : « C » symbole le collège, « L » représente le lycée. « C1 » signifie la première année de collège (5^{ème}), « L1 » pour la première année de lycée (seconde).

Par exemple, le nom codé de la Tibétaine QHY_CS_L3 indique qu'elle porte un nom de trois syllabes et qu'elle est une élève en terminale de la classe standard.

9.2.2. Avec les enseignants bénévoles de l'Association, le Responsable SJ_CDC et son amie KM_CDT

Avec les enseignants de l'Association, nous avons effectué trois phases d'entretiens.

La première s'est effectuée à Beijing dans le salon de thé au lait de l'Université *minzu* de Chine, avant que l'on ne parte pour le district de Diebu. Auprès des enseignants d'origine tibétaine, les entretiens se sont organisés autour de six thèmes comme suit : pourquoi enseigner bénévolement dans l'Association et ce qu'ils veulent apporter aux élèves de l'Association ; retour sur leur parcours scolaire et leur choix de type de classe ; ressentis sur la migration de leur pays natal (un environnement tibétain) à Beijing et de Beijing à leur pays natal ; réflexions sur leur compétence plurilingue; représentations sur leur identité ainsi qu'attitudes sur la promotion du chinois à l'école (cf. guide d'entretien semi-directif en annexe 4.2.). Pour les

enseignants bénévoles non tibétains, ils ont été invités à parler tout d'abord de leurs objectifs, attentes et difficultés linguistiques et culturelles probablement rencontrées avant le départ pour le district de Diebu. Ils ont ensuite été encouragés à parler de leurs expériences, lors qu'ils vivent et étudient avec des camarades issues d'ethnies minoritaires, plus particulièrement avec les camarades tibétains. Ils ont finalement abordé leurs représentations d'un point de vue extérieur en portant un regard sur la compétence linguistique et culturelle plurielle de leurs camarades tibétains (cf. guide d'entretien semi-directif en annexe 4.3.).

La deuxième phase d'entretien effectuée à Diebu a concerné uniquement les enseignants de langues : l'enseignante de chinois ZXX, l'enseignant de tibétain YDDJ_CDC, l'enseignante de tibétain DZC_CDT et l'enseignante d'anglais LY. L'entretien s'est réalisé avec l'enseignant(e) de langue en soirée dans notre logement, après avoir assisté au cours de cette langue en journée. Plus libre comme mode d'entretien, les questions posées se sont inspirées de notre observation du cours, par exemple des questions sur les contenus d'enseignement et l'agir professoral de l'enseignant(e), les représentations sur la motivation d'apprentissage des élèves et leur compétence linguistique dans cette langue. Les questions pour chaque enseignant(e) de langue variaient en fonction de notre observation effectuée en journée.

Le dernier jour à Diebu, après avoir fini toutes les activités d'enseignement, il nous a été possible d'effectuer la troisième et dernière phase d'entretiens avec les enseignants bénévoles DZC_CDT, YDDJ_CDC, LY et ZXX. Par manque de temps, les autres enseignants bénévoles n'ont pas pu participer à notre entretien. Les derniers entretiens réalisés avec ces enseignants leur ont permis de faire un bilan de leur séjour dans la préfecture autonome tibétaine de Gannan. Les sujets d'entretien ont touché non seulement leurs représentations globales sur l'apprentissage des langues chez les élèves de l'Association, mais ont concerné aussi leurs réflexions par rapport au système d'éducation et la promotion du chinois standard dans le Gannan.

Par ailleurs, un entretien a pu être effectué par nos soins avec le Responsable de l'Association, SJ_CDC, à Beijing avant le départ pour le district de Diebu. Nous lui avons posé tout d'abord des questions sur le fonctionnement de l'Association : pourquoi s'engager dans une association bénévole de soutien scolaire ? Quels sont les critères pour le recrutement des enseignants bénévoles ? Ensuite, nous nous sommes focalisée sur le parcours scolaire de SJ_CDC, par exemple, ses pratiques langagières en famille et à l'école, ses expériences d'apprentissage des langues, ses réflexions sur son identité, ses points de vue sur la promotion

du chinois dans la préfecture autonome tibétaine de Gannan ainsi que ses ressentis sur la migration de son pays natal (un environnement tibétain) à Beijing et de Beijing à son pays natal. L'entretien s'est terminé par son point de vue sur la politique linguistique et éducative de la préfecture de Gannan et aussi par son attitude sur le futur des langue et culture tibétaines (cf. guide d'entretien semi-directif en annexe 4.4.).

Dans notre étude, nous avons également réalisé un entretien sur le campus de l'Université *minzu* de Chine avec l'étudiante tibétaine KM_CDT, amie du Responsable de l'Association, grâce à laquelle nous avons pu trouver notre terrain d'étude. Nous lui avons posé des questions similaires à celles destinées aux enseignants bénévoles d'origine tibétaine et au Responsable de l'Association, tels que ses pratiques langagières plurielles, son parcours scolaire depuis l'école primaire, ses expériences d'apprentissage des langues, ses réflexions sur son identité, ses points de vue sur la promotion du chinois dans la communauté tibétaine, sur différentes modalités de scolarisation et sur le futur des langue et culture tibétaines.

Comme résultat, nous avons récolté au total, auprès des enseignants bénévoles, du Responsable de l'Association et de la Tibétaine KM_CDT, 16 heures et 23 minutes d'enregistrement.

9.2.3. Avec deux membres du personnel du Bureau d'éducation de Diebu

Rappelons que nous avons pris les contacts avec le directeur YS de l'École secondaire de l'ethnie tibétaine de Diebu et le directeur YHD de l'École secondaire supérieure de Diebu en octobre 2018, grâce à l'introduction de SJ_CDC. Ces deux directeurs occupent un poste important dans le Bureau d'éducation de Diebu et dirigent la mise en place de la politique linguistique et éducative dans les écoles secondaires de Diebu. Ils ont accepté de faire un entretien avec nous, avant qu'on ne leur fasse une demande pour mener notre recherche dans leurs écoles respectives.

L'entretien avec le directeur YS de l'École secondaire de l'ethnie tibétaine de Diebu a eu lieu dans son bureau. Notre entretien a porté principalement sur le fonctionnement de cette école qui offre aux élèves tibétains à la fois des classes à dominante chinoise et des classes à dominante tibétaine. Par exemple, la proportion d'élèves des différentes classes, le choix des élèves et de leurs parents pour le type de classe, l'organisation des cours de langues, le taux de réussite au concours d'entrée à l'université pour les élèves de différentes classes.

Au contraire, son collègue, le directeur YHD de l'École secondaire supérieure de Diebu n'a pas seulement évoqué le fonctionnement de l'école qu'il dirige où le chinois est la langue d'enseignement. Il nous a également parlé de son propre parcours scolaire et professionnel, de l'évolution historique de la politique éducative de Diebu, de ses points de vue sur les trois types de classes mis en place à Diebu, sur le choix scolaire des élèves et de leurs parents et sur la promotion du chinois dans son école de fonction.

Comme données, nous avons récolté au total 2 heures et 32 minutes d'enregistrement.

9.3. Observation participante et non participante

Depuis notre arrivée dans le district de Diebu jusqu'au moment où nous l'avons quitté, nous avons pratiqué la méthode d'observation qui a comme objectif de mieux comprendre notre terrain d'étude et notre public de recherche. Notre observation ethnographique est composée à la fois d'observation participante et d'observation non participante.

Grâce à notre rôle d'enseignante bénévole dans l'Association, nous avons pu regarder d'une façon précise l'apprentissage des langues, les élèves et leurs pratiques langagières, en dispensant des cours de langues (chinois et anglais). L'observation participante a permis d'observer également les comportements (y compris langagiers) des enseignants, grâce à une immersion personnelle et professionnelle de la chercheuse dans la vie collective dans l'hôtel public à Diebu.

L'observation non participante se manifeste d'une part dans l'étude du terrain, avec la collecte de vidéos et de photos du paysage linguistique de Diebu et des activités quotidiennes de l'Association. D'autre part, elle s'est effectuée dans les cours de langues de nos collègues, ceux-ci ayant été informés au préalable qu'ils seraient observés et étudiés. Avec l'accord de nos trois collègues (l'enseignante ZXX, l'enseignante DZC_CDT et l'enseignant YDDJ_CDC), nous avons observé et enregistré leur cours de chinois et de tibétain sous forme sonore (enregistrement) et visuel (image et vidéo).

Pendant notre séjour à Diebu, nous avons recueilli grâce au téléphone portable, 1 634 photos, 73 vidéos courtes (1 heure 44 minutes) et 2 heures 56 minutes d'enregistrement vocal qui ont été réalisés dans les cours de langues de nos collègues. Ces nombreux supports sonores et visuels pourront nous permettre, d'un côté, de mieux comprendre notre terrain et notre public

de recherche ; de l'autre nous aider à mettre en lumière le répertoire langagier pluriel et les représentations sociolinguistiques des élèves et des enseignants de l'Association.

9.4. Biographies langagières des élèves tibétains de l'Association

Dans le but de faire prendre conscience aux élèves tibétains de leur plurilinguisme, d'identifier leurs trajectoires langagières et de repérer leurs représentations sociolinguistiques, ils ont été invités à rédiger une biographie langagière. Elle se compose de deux parties en se référant au Portfolio européen des langues (PEL) : l'utilisation et l'apprentissage des langues. Peu habitués à ce genre d'exercice, nous avons élaboré quelques pistes leur permettant de mieux réaliser ce qui pouvait être intéressant à analyser dans leur (auto)biographie, comme les langues utilisées et apprises en famille et à l'école, les images accordées à différentes langues, et les situations d'utilisation de différentes langues. La rédaction de la biographie langagière était un devoir maison optionnel, les élèves de l'Association étaient libres de le faire et de choisir la ou les langue(s) utilisée(s). Comme résultat, nous avons collecté 85 biographies langagières sous forme de productions écrites (cf. annexe 6).

En résumé, cette étude ethnographique rassemble plusieurs types de données abondantes. Afin de les rendre plus visibles, nous avons établi le tableau 8-6 ci-dessous.

Type des données		Quantité de données obtenues
Questionnaires destinés aux élèves		229
Entretiens semi-directifs	Avec 20 élèves	8 heures et 53 minutes.
	Avec les huit enseignants bénévoles, le Responsable l'Association et KM_CDT	16 heures et 23 minutes.
	Avec les deux membres du personnel du Bureau d'éducation de Diebu	2 heures et 32 minutes
Observation participante et non participante	Photos	1 634
	Vidéos	1 heure et 44 minutes
	Enregistrements sonores	2 heures 56 minutes
Biographies langagières	Des élèves	85

Tableau 9-2. Présentation des données recueillies

À partir de ce corpus composé de données quantitatives et qualitatives, nous allons procéder à une analyse thématique dans notre étude. Organisée autour de notre problématique et de nos trois questionnements de recherche, l'analyse thématique évoquera trois thèmes : le bi-plurilinguisme des jeunes Tibétains de l'Association, leurs représentations sociales des langues anglaise, chinoise et tibétaine ainsi que l'analyse des noms de famille et des prénoms

des jeunes Tibétains en tant que marqueurs identitaires. Compte tenu de l'importance accordée dans cette recherche à l'analyse des représentations sociolinguistiques, les données statistiques et les données qualitatives ne seront pas exploitées à titre égal. L'exploitation statistique de données issues de la passation de questionnaires visera à mettre en lumière la situation générale des élèves tibétains de l'Association (leur âge, leur niveau de classe et leur classe d'apprentissage). Les analyses quantitatives seront indicatives et relativement approximatives. En revanche, les analyses qualitatives des questions ouvertes du questionnaire, d'éléments spécifiques issus des biographies langagières et plus particulièrement des entretiens semi-directifs et libres formeront le noyau de cette étude.

Avant de rentrer pleinement dans la partie analytique, il nous semble nécessaire de clarifier deux points importants. D'abord, notre analyse thématique accorde une priorité aux entretiens réalisés avec les étudiants tibétains (enseignants bénévoles de l'Association, Responsable SJ_CDC et KM_CDT) et les élèves tibétains du lycée, car ils ont nourri des réflexions plus profondes et plus intéressantes dans notre étude que les élèves tibétains du collège, probablement en raison de leur âge plus mature. Dans notre étude, il est possible de lire les propos d'une même personne dans différents thèmes d'analyse. Le deuxième point concerne la traduction. Toutes les traductions du chinois au français figurant dans notre étude ont été réalisées par nous-même. La traduction du tibétain au français s'est effectuée en deux étapes : d'abord une traduction du tibétain en chinois grâce à l'aide de l'enseignante bénévole de tibétain DZC_CDT, et puis une traduction du chinois en français avec notre propre traduction.

Quatrième partie. Impact de la politique linguistique et éducative sur les représentations sociolinguistiques de jeunes Tibétains de la préfecture de Gannan

Cette partie analytique se déclinera en trois chapitres thématiques. Le chapitre 10 correspondra à l'analyse du bi-plurilinguisme des jeunes Tibétains de l'Association et visera à faire le point sur leurs pratiques bi-plurilingues en famille et à l'école. Le chapitre 11 sera organisé autour des représentations sociales de ces jeunes vis-à-vis de l'anglais, du chinois et du tibétain. Le chapitre 12 traitera de la nature composite de l'identité plurielle des jeunes Tibétains de la nouvelle génération et analysera leurs représentations identitaires à partir de croisement de regards, ceux de Tibétains élevés par un couple mixte tibétain-han, ceux de Tibétains issus d'une famille tibétaine mais ayant un patronyme han et pour finir, ceux de Han sur le prénom tibétain.

Chapitre 10. Bi/plurilinguisme des jeunes Tibétains de l'Association

D'après les résultats de nos questionnaires diffusés le premier jour de notre cours, les élèves d'origine tibétaine constituent la grande majorité (99,13 %) des élèves de l'Association. Parmi les 229 élèves qui ont répondu à notre questionnaire, 227 se considèrent comme Tibétains. En raison de la disparité sexuelle des élèves tibétains de l'Association, le nombre de filles est environ deux fois plus grand que celui des garçons dans notre étude comme la figure 10-1 nous l'indique ; nous avons de ce fait 148 Tibétaines et 79 Tibétains.

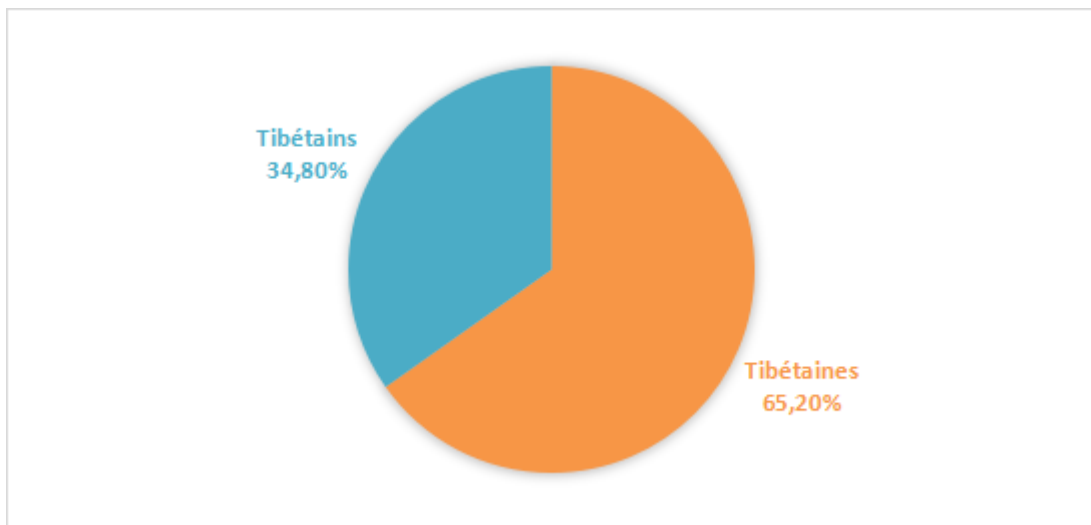


Figure 10-1. Disparité sexuelle des élèves tibétains de l'Association

Comme illustrée dans la figure 10-2 qui suit, les élèves tibétains de l'Association viennent des onze bourgs du district de Diebu, dont 59,55 % (131 sur 220 sans compter les sept élèves qui n'ont pas indiqué leur adresse postale) habitent dans le bourg de Dianga où la mairie du district de Diebu siège.



Figure 10-2. Répartition des élèves de l'Association dans les onze bourgs de Diebu

Les 227 élèves tibétains de l'Association sont nés entre 2000 et 2010. En 2019 au moment du recueil, le plus jeune avait 11 ans, le plus âgé, 19 ans, comme nous pouvons le voir dans la figure 10-3 ci-dessous. L'âge moyen était de 15,7 ans. Les élèves se situant dans la tranche d'âge entre 15 ans et 18 ans sont les plus nombreux : ils représentent 68,28 % du nombre total des élèves tibétains de l'Association.

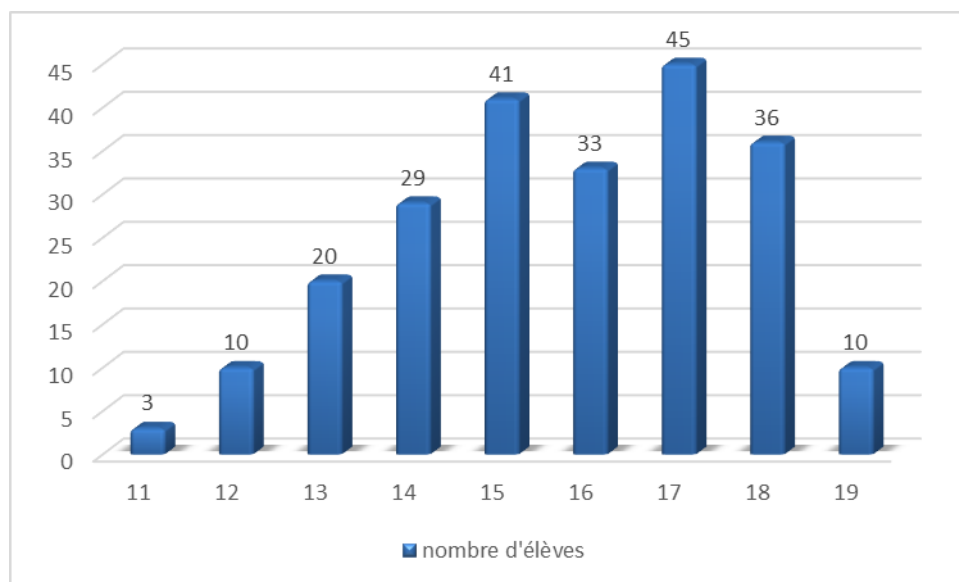


Figure 10-3. Répartition des élèves tibétains de l'Association par âge

En ce qui concerne la modalité de scolarisation des 227 élèves tibétains de l'Association, 115 (50,66 %) suivent une éducation *minzu* : 9 (3,96 %) seulement sont scolarisés dans une classe à dominante tibétaine (tibétain L1 et chinois L2), 106 (46,70 %) dans une classe à dominante chinoise (chinois L1 et tibétain L2). Il s'avère donc que près de la moitié des élèves tibétains de l'Association – 112 élèves (49,34 %) – font leurs études dans une classe standard monolingue chinoise (cf. tableau 10-1 ci-dessous).

Education <i>minzu</i>		Education non <i>minzu</i>
Classe à dominante tibétaine	Classe à dominante chinoise	Classe standard
9 (3,96 %)	106 (46,70 %)	112 (49,34 %)

Tableau 10-1. Répartition des élèves tibétains de l'Association dans les trois types de classe

Par ailleurs, parmi les 227 élèves tibétains répondant à notre questionnaire, 211 élèves sont scolarisés dans une école secondaire dans la préfecture autonome tibétaine de Gannan, c'est-à-dire au sein de la communauté tibétaine : 151 dans une école secondaire du district de Diebu, 60 dans une école secondaire du chef-lieu de la préfecture de Gannan – la ville de Hezuo, située au sud-ouest du district de Diebu, avec une distance d'environ 204 kilomètres. Mais 16 élèves tibétains déclarent étudier dans une école secondaire à l'extérieur de la préfecture de Gannan, c'est-à-dire dans une ville majoritairement habitée par la population Han. Parmi

lesquels, neuf font leurs études à Lanzhou – capitale de la province du Gansu⁸⁴; quatre élèves fréquentent une école à Baiyin – ville municipale de la province du Gansu⁸⁵; les trois derniers sont scolarisés à Dingxi – ville municipale de la province du Gansu⁸⁶. Afin de mieux illustrer la répartition de leurs lieux de scolarisation, nous avons réalisés le tableau 3 et la figure 2 qui suivent.

Dans le Gannan		Hors le Gannan		
District de Diebu	Ville de Hezuo	Ville de Lanzhou	Ville de Baiyin	Ville de Dingxi
151	60	9	4	3

Tableau 10-2. Lieu de scolarisation des élèves tibétains de l'Association

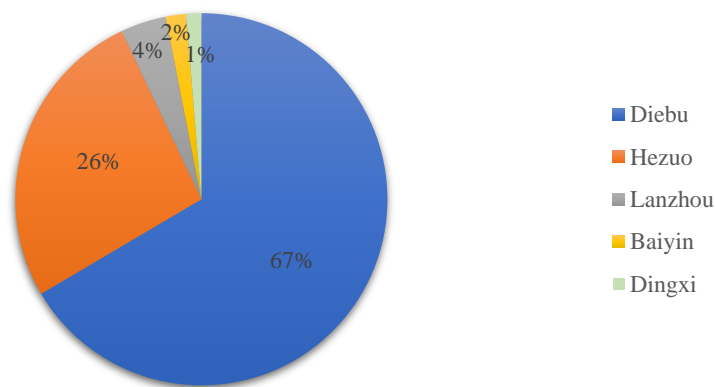


Figure 10-4. Répartition géographique des écoles fréquentées par les élèves tibétains de l'Association

Après une vue d'ensemble des 227 élèves tibétains de l'Association, nous indiquons dans ce chapitre 10 d'abord les caractéristiques de leurs pratiques langagières en famille et à l'école qu'ils déclarent sur le questionnaire. Nous analyserons par la suite le parler bilingue des élèves et enseignantes bénévoles tibétains de l'Association ainsi que leurs attitudes sur leur parler bilingue. Finalement, nous ferons un point sur leurs représentations du bi-plurilinguisme selon leurs dires pour la question en entretien « te considères-tu comme locuteur bi-plurilingue ? ».

10.1. Population fortement bilingue, voire plurilingue

D'après les 227 questionnaires recueillis, nous observons que la plupart des élèves tibétains de l'Association (98,24 %) se déclarent bilingues tibétain-chinois, quel que soit le type de classe qu'ils fréquentent.

⁸⁴ Au nord du district de Diebu, avec une distance de 450 kilomètres.

⁸⁵ Située au nord-est du district de Diebu, avec une distance d'environ 550 kilomètres.

⁸⁶ Au nord-est du district de Diebu, avec une distance de 360 kilomètres.

En ce qui concerne les neuf élèves de la classe à dominante tibétaine, le tibétain est déclaré comme langue parlée à l'école et en famille, tandis que le chinois est une langue réservée plutôt à l'école. Parmi eux, six disent se servir de temps en temps du chinois en famille : un avec ses grands-parents, quatre avec leurs parents et six avec leurs frères et sœurs. Chez ces jeunes Tibétains apprenant le tibétain comme L1, il est à relever, d'après leurs réponses dans le questionnaire, que le chinois semble devenir de plus en plus présent dans les échanges entre membres de la famille depuis trois générations (des grands-parents aux parents et aux frères et sœurs).

En effet, chez les 106 élèves tibétains scolarisés dans une classe à dominante chinoise, trois (2,83 %) disent utiliser le chinois avec leurs grands-parents, 31 (29,25 %) avec leurs parents et 69 élèves (65,09 %) avec leurs frères et sœurs. Chez les 112 élèves tibétains en classe standard, 13 élèves (11,61 %) disent parler parfois le chinois avec leurs grands-parents, 53 (49,07 %) disent utiliser le chinois avec leurs parents et 73 élèves (67,59 %) avec leurs frères et sœurs. Ainsi, comme la figure 10-5 qui suit nous le montre, un constat commun aux trois types de classe peut être fait : des grands-parents aux parents et aux frères et sœurs, le bilinguisme tibétain-chinois est de plus en plus présent en famille. Le chinois tend donc à jouer un rôle de plus en plus important dans les pratiques langagières familiales des jeunes Tibétains selon leurs dires.

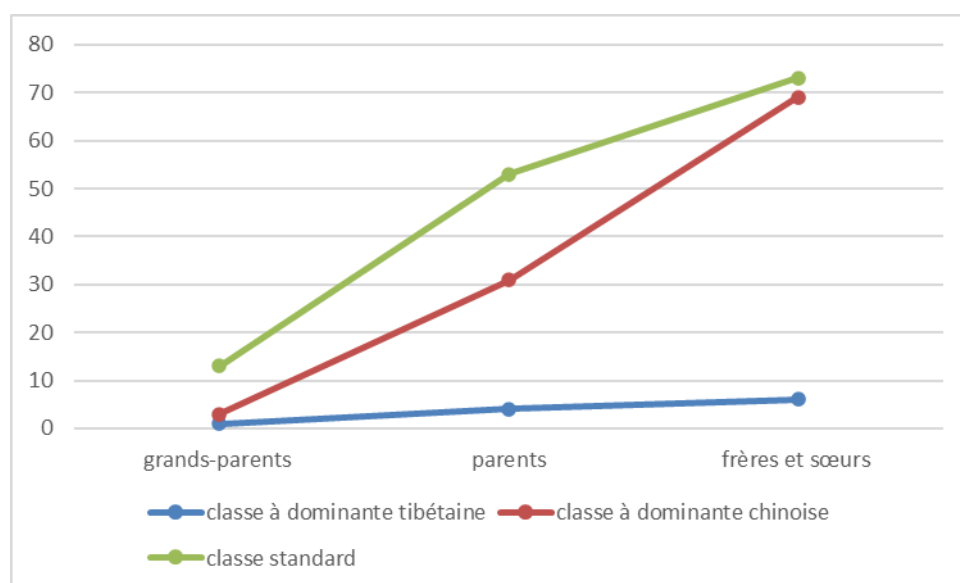


Figure 10-5. Nombre d'élèves tibétains utilisant le chinois avec les grands-parents, les parents et les frères et sœurs

Dans le milieu scolaire, les 115 élèves tibétains suivant une éducation *minzu* apprennent et pratiquent à la fois le tibétain et le chinois, grâce à un programme scolaire visant à forger des locuteurs bilingues chinois-tibétains. Chez les 112 élèves tibétains en classe standard, huit

élèves déclarent employer parfois le tibétain avec leurs enseignants, 45 élèves (40,18 %) communiquent de temps en temps en tibétain avec leurs camarades. Ainsi, le bilinguisme tibétain-chinois ne se fait pas simplement remarquer dans l'éducation *minzu*, mais aussi dans la classe standard de l'éducation non *minzu*.

Dans les questionnaires recueillis, 72 élèves tibétains (31,72 %) de l'Association disent pouvoir parler l'anglais avec leurs enseignants, 18 élèves (7,03 %) s'en servent occasionnellement avec leurs frères et sœurs, et 22 élèves (9,69 %) peuvent l'utiliser avec leurs camarades à l'école. L'anglais, en tant que discipline obligatoire dans toutes les écoles de la préfecture de Gannan, commence à pénétrer dans les pratiques langagières des jeunes Tibétains de l'Association.

En conclusion, les élèves tibétains de l'Association représentent un groupe de jeunes de la génération Z, la majorité ayant grandi près du ou dans le milieu urbain du District de Diebu. Ils se répartissent d'une manière équilibrée entre l'éducation *minzu* (50,66 %) et l'éducation non *minzu* (49,34 %), même si très peu d'entre eux (3,96 %) fréquentent une classe à dominante tibétaine. Il est flagrant de constater qu'une très grande partie des élèves tibétains de l'Association (98,24 %) est bilingue ; ils pratiquent le tibétain et le chinois dans leur vie quotidienne.

En famille, le bilinguisme tibétain-chinois semble devenir de plus en plus courant depuis trois générations (des grands-parents aux parents et aux frères et sœurs), en même temps le chinois a une tendance à élargir sa sphère d'utilisation. À l'école, le bilinguisme tibétain-chinois n'est pas uniquement réservé aux élèves de l'éducation *minzu*, près de la moitié des élèves tibétains de classe standard continuent à pratiquer le tibétain, bien que cette langue n'apparaisse pas sur le programme scolaire. Par ailleurs, du fait de la politique linguistique et éducative mise en place dans la préfecture de Gannan, l'anglais – unique langue étrangère et internationale offerte – commence à s'enraciner dans les pratiques langagières de la nouvelle génération des Tibétains. On peut donc parler de pratiques bi-plurilingues.

Rappelons que le phénomène du parler bilingue, produit du contact des langues, est considéré comme une des caractéristiques du comportement linguistique des bilingues (Lüdi & Py, 2013 ; Boyer, 2017 ; Grosjean, 2018 et Poplack, 2021). C'est pourquoi la section suivante va se focaliser sur les caractéristiques du parler bilingue des jeunes Tibétains de l'Association et sur leur attitude à l'égard du parler bilingue.

10.2. Parler bilingue des élèves tibétains de l'Association et leur attitude vis-à-vis du parler bilingue

En fonction des propos des élèves et des enseignants bénévoles tibétains questionnés, le parler bilingue est un phénomène commun chez les jeunes Tibétains d'aujourd'hui. Par exemple, l'élève tibétain ZZ_CDC_C1 nous raconte dans l'entretien qu'il utilise directement des mots chinois dans son tibétain parlé, quand il ne sait pas encore comment les exprimer en tibétain. En effet, comme l'enseignant bénévole YDDJ_CDC nous le précise dans l'extrait d'entretien 10-1 ci-dessous, il existe un décalage du renouvellement lexical entre la langue tibétaine – minoritaire et dominée, et la langue chinoise – majoritaire et dominante, plus particulièrement dans le domaine de la nouvelle technologie, comme « Internet » et « réseaux sociaux ». Afin de combler une lacune linguistique de la langue tibétaine, les jeunes Tibétains employer directement les mots chinois sans modifier leurs formes morphologiques et phonétiques, les intercalant ensuite dans leur tibétain parlé. Ce passage complet de la langue tibétaine à la langue chinoise pour la durée d'un ou plusieurs segment(s) syntaxique(s) au sein d'une même proposition appartient au type des alternances intraphrastiques de Poplack (2021).

Aujourd'hui, la langue chinoise contient de nouveaux mots venus d'Internet et des réseaux sociaux, alors que ce type de mots n'existent pas encore dans la langue tibétaine. On utilise alors des mots chinois de ce type dans notre tibétain (extrait d'entretien 10-1 avec YDDJ_CDC).

Par ailleurs, le contact constant de la langue chinoise et de la langue tibétaine dans le milieu social et institutionnel de la préfecture de Ganan ne se limite pas simplement au niveau lexical, il permet aussi aux jeunes Tibétains de produire des alternances interphrastiques (Poplack, 2021). Le témoignage, extrait d'entretien 10-2 ci-dessous, nous montre une alternance spontanée de phrases chinoises et tibétaines chez l'élève tibétaine GJ_CS_C3 lors d'un échange en milieu commercial.

La dernière fois à la boutique, le vendeur m'a demandé en tibétain ce que je cherchais, j'ai répondu spontanément en tibétain mais des phrases en chinois sortaient naturellement de ma bouche par la suite (extrait d'entretien 2 avec GJ_CS_C3).

Si le parler bilingue est un phénomène linguistique largement partagé par les jeunes Tibétains de l'Association, comment interprètent-ils ce phénomène bilingue ? S'agit-il d'une manifestation de leur compétence bilingue ? Abordons à présent l'attitude des élèves et des enseignants bénévoles tibétains sur le parler bilingue.

Lors de l'entretien, l'enseignante bénévole de tibétain DZC_CDT a partagé avec nous son attitude sur le mélange des langues dans l'extrait d'entretien 10-3. Pour elle, les marques transcodiques sonnent « bizarres », elle ne les approuve pas. Aux yeux de cette enseignante, un locuteur bi-plurilingue est quelqu'un qui parle « purement » et « séparément » les langues de son répertoire langagier. Elle tend vers une conception du bilinguisme tibétain-chinois comme la somme d'un monolinguisme chinois parfait et d'un monolinguisme tibétain parfait, en somme, deux monolinguismes juxtaposés et équivalents. Cette vision parfaite et équilibrée du bi-plurilinguisme appartient à une idéologie monolingue (Billiez, 2007), qui existe très rarement en réalité.

Quand on parle tibétain, il faut qu'on parle tout en tibétain. Quand on parle chinois, c'est le même principe, il faut que tout soit en chinois. C'est simplement comme si l'on insère des mots anglais dans le putonghua, c'est bizarre à entendre (extrait d'entretien 10-3 avec DZC_CDT).

Un peu plus loin dans notre entretien, cette enseignante mentionne aussi le fait que si un enfant pratique un tibétain mélangé avec le chinois, il risque de subir un rejet et une correction linguistique (cf. extrait d'entretien 10-4 ci-dessous). D'après elle, les insertions de mots chinois dans le parler tibétain représentent plutôt un signe d'incompétence dans la langue tibétaine, ce type de parler tibétain est impur, mauvais et contaminé ; il s'agit d'une « marque de dénégation » (Matthey & De Pietro, 1997, p. 174). Ainsi, nous remarquons une attitude de rejet et d'intolérance des alternances codiques chez cette enseignante, qui désire plutôt instaurer un tibétain « pur » et « correct » dans les interactions quotidiennes entre les Tibétains, comme on peut le voir dans l'extrait suivant.

On n'accepte pas qu'un enfant dise la phrase tibétaine « je veux une banane » avec le mot « banane » en chinois. Si un enfant le fait, on aura une attitude de rejet en disant « tu ne sais pas comment dire banane en tibétain ? », et puis le corriger avec le bon mot en tibétain. Aujourd'hui, on encourage l'emploi d'un tibétain pur [...] quand on parle tibétain, il faut le parler purement (extrait d'entretien 10-4 avec DZC_CDT).

En effet, cette conception puriste est également bien présente dans les propos des élèves tibétains. Dans l'extrait d'entretien 10-5 ci-dessous, QHY_CS_L3 – élève tibétaine de Terminale – partage le même avis que l'enseignante bénévole DZC_CDT et considère le mélange des langues comme matrice d'un tibétain « impur ». D'ailleurs, elle souligne aussi que l'apprentissage précoce du chinois des enfants tibétains pourrait constituer une menace pour la transmission de la langue tibétaine, en craignant que l'usage du chinois contribue au recul voire à la disparition de sa langue maternelle – le tibétain.

La langue tibétaine que les jeunes parlent aujourd'hui alterne beaucoup avec le chinois, je trouve impure ce genre de langage. C'est mieux de parler tout en tibétain. J'ai l'impression que les jeunes commencent à apprendre le chinois à un âge bien précoce, avant qu'ils ne maîtrisent le tibétain. Si l'on ne faisait rien comme intervention, le tibétain, ma langue maternelle risquerait de ne plus se transmettre (extrait d'entretien 10-5 avec QHY_CS_L3).

L'analyse, tout en confirmant le bi-plurilinguisme des Tibétains enquêtés, met en évidence de manière contradictoire une idéologie monolingue et puriste qui semble dominer leurs représentations. Alors, nous nous demandons : quel regard portent-ils sur leur répertoire langagier pluriel ? Se reconnaissent-ils comme locuteurs bi-plurilingues ?

10.3. Représentations du bi-plurilinguisme : « te considères-tu comme locuteur bi-plurilingue ? »

Lors de l'entretien, 16 Tibétains (11 élèves et 5 enseignants) ont partagé avec nous leurs représentations du bi-plurilinguisme. Parmi eux, moins d'un tiers (quatre élèves et une enseignante) se définissent comme locuteurs bi-plurilingues, en adoptant une vision moins restrictive. Par exemple, l'élève tibétaine GJ_CS_C3 justifie son bilinguisme par le fait qu'elle pratique quotidiennement le chinois et le tibétain à l'école et en famille : « je parle chinois avec mes camarades à l'école, je parle tibétain avec ma famille et les gens de mon village, je suis donc bilingue ». Cette représentation du bi-plurilinguisme est fonctionnelle : elle ne s'intéresse plus uniquement au niveau de la compétence linguistique (lire, écrire, parler, par exemple) dans chacune des langues disponibles dans son répertoire langagier, mais aux langues dont elle se sert dans sa vie quotidienne. Cette définition beaucoup plus souple fait écho à celle de Grosjean (2015).

Parmi ceux ne se considérant pas comme bi-plurilingues, au-delà de l'idéologie d'un bilinguisme parfait, c'est l'idée que le bilinguisme est l'apanage de l'élite. C'est ce qui ressort de nos entretiens, comme nous pouvons l'observer chez l'enseignant bénévole DJRQ_CDC.

Je ne pense pas que je sois bilingue, car maîtriser le tibétain et le chinois est une chose super facile pour nous, c'est élémentaire, c'est décidé par l'environnement, je n'ai pas l'impression que je sois élite... A mes yeux, c'est basic (de savoir parler à la fois le tibétain et le chinois), c'est tout à fait normal (extrait d'entretien 10-6 avec DJRQ_CDC).

Il est tout à fait intéressant d'analyser la représentation paradoxale de l'enseignant bénévole DJRQ_CDC. Tout en confirmant clairement sa maîtrise du tibétain et du chinois et son aisance au quotidien dans les deux langues, il ne se voit pas comme « bilingue ». Dans sa perception de ce qu'est le bilinguisme, il retient l'idée d'une compétence réservée aux élites et

difficile à acquérir. Dans sa vision, si l'on n'appartient pas à une élite intellectuelle, on ne peut pas se définir comme bilingue, même si l'on parle plusieurs langues.

Toutefois, on peut plus facilement comprendre pourquoi cette aisance dans le chinois et le tibétain lui semble « super facile » et « élémentaire », quand il explique que « c'est décidé par le gouvernement ». En effet, depuis une soixantaine d'années, le chinois est promu à l'échelle nationale en Chine, devenant une langue omniprésente dans la vie quotidienne des Tibétains dans la préfecture de Gannan, comme à l'école, en famille, à la télévision et au marché. En ce qui concerne la diffusion et la circulation de la langue chinoise, savoir parler tibétain et chinois n'est plus le privilège exclusif des élites aujourd'hui. Les deux langues sont accessibles à la grande masse de la population grâce à la politique linguistique et éducative en vigueur dans la préfecture de Gannan, ce qui explique pourquoi DJRQ_CDC trouve le bilinguisme tibétain-chinois « basic » et « normal ». Mais quelles langues faut-il parler pour que les Tibétains se prennent pour de vrais locuteurs bilingues ? En d'autres mots, y a-t-il un mode de bilinguisme spécifique aux élites intellectuelles ?

« Si j'arrive à parler couramment l'anglais, je serai donc bilingue », croyance partagée par les onze Tibétains ne s'identifiant pas comme bilingues. Quelques faits socioéconomiques nous donnent des clés de compréhension. Depuis la réforme économique mise en œuvre en Chine à partir de 1978, l'anglais occupe une place stratégique et vitale dans le processus de modernisation de ce pays, grâce à son statut de lingua franca (Wei, 2016 & Hu, 2005). Par conséquent, la demande de ressources humaines maîtrisant l'anglais s'accélère en Chine, avec une expansion de son développement dans l'éducation nationale. En 2019, environ un milliard cent millions de Chinois, près de 80 % de la population totale de la Chine, ont eu des expériences d'apprentissage de l'anglais ; trois cents millions sont en train d'apprendre cette langue étrangère (Lei & Zhang, 2019). Malgré la priorité absolue donnée à l'anglais dans le système éducatif en Chine, il existe un écart énorme entre le nombre d'apprenants de cette langue et le nombre d'utilisateurs. Le faible besoin de la langue anglaise dans des contextes non académiques et non corporatifs la rend peu significative dans la vie sociale de la population chinoise, y compris, bien sûr, celle des Tibétains (Wei, 2016). Le souhait des élèves et enseignants d'origine tibétaine « Si j'arrive à parler couramment l'anglais » renvoie à une représentation de la difficulté de la parler : en effet, parler anglais n'est pas aussi facile que parler tibétain et chinois. La maîtrise de l'anglais est donc perçue comme l'apanage d'un « vrai » locuteur bilingue dans lequel s'incarne une image d'élite intellectuelle.

En résumé, bien que la grande majorité des Tibétains de notre Association (98,24 %) se sert quotidiennement du chinois et du tibétain, ils ne se reconnaissent pas tous comme bilingues. Ce phénomène s'explique par le fait que la majorité des seize enquêtés tibétains, envisagent le bilinguisme sous une forme idéale, comme deux monolinguisms parfaits, équilibrés et complets. Par ailleurs, une bonne partie des Tibétains interrogés associent le bilinguisme aux couches favorisées de la population (telles les élites intellectuelles), et savoir parler couramment anglais en fait partie. L'image de l'anglais d'élite nous amène à nous demander pourquoi les Tibétains ont une telle représentation de la langue anglaise. Outre l'image d'élite, y a-t-il d'autres connotations associées à cette langue étrangère ? Et comment perçoivent-ils alors les langues chinoise et tibétaine ?

Chapitre 11. Représentations sociales de jeunes Tibétains au niveau de l’usage de l’anglais, du chinois et du tibétain

Ce chapitre se déclinera en trois sections en fonction de l’usage des langues déclarées par les élèves et les enseignants bénévoles tibétains de notre étude. Nous nous concentrerons dans ce chapitre d’abord sur leurs représentations sociales de la langue anglaise, puis de la langue chinoise, et finalement de la langue tibétaine. Une analyse à la fois quantitative et qualitative des réponses ouvertes de questionnaire se combinera. Sur le plan quantitatif, le recours à un outil numérique *Sketch Engine*⁸⁷ permettra d’étudier la fréquence des mots-clés dans les représentations sociolinguistiques déclarées. Au-delà des réponses ouvertes du questionnaire, l’analyse qualitative prendra en compte les entretiens réalisés auprès des élèves et des enseignants bénévoles tibétains de l’Association, ainsi que les biographies langagières rédigées par les élèves tibétains de l’Association.

Regardons à présent les représentations sociolinguistiques des élèves et des enseignants bénévoles tibétains de l’Association au niveau de l’usage de l’anglais.

11.1. L’anglaise

Dans le questionnaire, 138 élèves tibétains (60,79 %) disent s’intéresser à l’apprentissage de la langue anglaise. Leurs justifications principales se présentent dans le tableau 11-1 qui suit, où la fonction utilitaire de l’anglais ressort le plus : « communication », « langue internationale », « augmentation de connaissances » et « utile ». Cette représentation correspond à l’une des deux visées pédagogiques programmées par le ministère de l’éducation de Chine (2011) pour l’enseignement de l’anglais dans ce pays asiatique : aider les apprenants chinois à développer une compétence à communiquer au niveau international. Cependant, la fonction culturelle de l’anglais est très peu mentionnée par les élèves tibétains de l’Association, seulement quatre élèves en ont parlé : deux évoquent le film tandis que deux autres mentionnent le chant, comme nous pouvons le voir sur le tableau 11-1.

⁸⁷ Disponible en ligne : <https://app.sketchengine.eu/>

Mots clés	Occurrence
Communication	27
Intéressant	21
Pays étrangers	18
Simple	7
Langue internationale	5
Augmentation de connaissances	5
Utile	4
Examen	2
Chansons anglaises	2
Film	2
Ouverture d'esprit	2

Tableau 11-1. Mots clés sur les raisons de l'intérêt développé par les élèves tibétains pour l'anglais

Dans notre étude, 87 élèves tibétains (38,33 %) déclarent avoir de l'antipathie pour l'apprentissage de l'anglais ; il s'agit d'une proportion beaucoup plus importante que pour ceux ayant une attitude défavorable par rapport à la langue chinoise (4,41 %) et à la langue tibétaine (9,69 %). Le tableau 11-2 nous informe que la grande majorité expliquent leur antipathie par leur perception d'une langue « difficile ». En outre, nous remarquons aussi une attitude spéciale chez certains jeunes Tibétains : l'apprentissage de l'anglais ne leur plaît pas, car « ils sont Chinois ». L'antipathie est liée à une appartenance nationale chinoise revendiquée, elle rime avec patriotisme faisant émerger ici une idéologie nationaliste marquée par une aversion pour la langue anglaise, langue étrangère et langue de l'étranger. Au niveau psychologique, les élèves tibétains font une distinction très claire entre les langues de leur État et les langues des étrangers. Cela explique partiellement pourquoi beaucoup d'élèves tibétains assignent la représentation « les pays étrangers » à la langue anglaise dans le tableau 11-1 ci-dessus.

Mots clés	Occurrence
Difficile à apprendre et à comprendre	53
Sans intérêt	5
Mauvaise base linguistique	5
Ennuyeux	4
Je suis Chinois, je suis patriotique, l'anglais est la langue des étrangers.	4

Tableau 11-2. Mots clés sur les raisons de l'antipathie développés par les élèves tibétains sur l'anglais

En résumé, la majorité de jeunes Tibétains développent une représentation positive de l'anglais – la seule langue étrangère qu'ils apprennent à l'école. La valeur communicative à l'échelle internationale l'emporte quand ils justifient leur intérêt pour l'apprentissage de l'anglais. Mais un tiers d'élèves déclarent aussi avoir une attitude défavorable pour cette langue et la considèrent comme une langue difficile. Après avoir une vision globale sur les représentations sociales de l'anglais, grâce à une analyse quantitative et qualitative des questionnaires, concentrons-nous maintenant sur l'analyse des entretiens semi-directifs. Dans

cette sous-section, nous regarderons dans un premier temps le rôle de l'anglais dans le choix de la modalité scolaire des élèves tibétains. Dans un deuxième temps, nous expliquerons la fonction d'examen de l'anglais pour le parcours scolaire des jeunes Tibétains. Dans un dernier temps, nous analyserons le rôle que l'anglais joue dans la promotion sociale des jeunes Tibétains.

11.1.1. L'anglais et son rôle dans le choix de la scolarité des élèves tibétains

L'anglais est une discipline scolaire très importante dans l'éducation secondaire de la préfecture de Gannan. Sa place spécifique ne se traduit pas seulement par son statut comme unique langue étrangère enseignée à l'école, mais aussi par son poids dans le concours d'entrée à l'université. En 2019, les lycéens de la préfecture de Gannan, quelle que soit leur modalité de scolarisation, pouvaient choisir de passer un concours Lettres ou Science à la fin de leurs trois années d'études au lycée. Compte tenu de l'importance attribuée à chaque discipline pour le concours d'entrée à l'université, nous avons réalisé le tableau 11-3 ci-dessous.

Modalité de scolarisation		Éducation minzu				Éducation standard	
Type du concours		Concours Lettres		Concours Science		Concours Lettres	Concours Science
Type d'université		Université minzu	Université non minzu	Université minzu	Université non minzu	Université non minzu	
Disciplines et notes maximales	Mathématiques	150	150	150	150	150	150
	Tibétain	150	0	150	0	0	0
	Chinois	150	150	150	150	150	150
	Anglais	0	150	0	150	150	150
	Physique + chimie + biologie	0	0	300	300	0	300
	Géographie + histoire + idéologie politique et morale	300	300	0	0	300	0
Notes totales au maximum		750	750	750	750	750	750

Tableau 11-3. Disciplines du concours d'entrée à l'université dans la préfecture de Gannan en 2019.

À travers ce tableau, nous pouvons remarquer que l'anglais langue étrangère joue un rôle déterminant dans le choix des universités des élèves tibétains. Si les lycéens tibétains souhaitent s'inscrire dans l'une des 21 universités *minzu* (Ministère de l'éducation de la République populaire de Chine, s. d.-a), spécialisées dans les études des ethnies minoritaires (langues, littérature, droit, tourisme, éducation, etc.), leurs notes en anglais ne seront pas prises en compte dans le classement régional. En revanche, s'ils souhaitent étudier dans l'une des 1 249 universités non *minzu* (Ministère de l'éducation de la République populaire de Chine, s. d.-a), spécialisées, par exemple, en langues étrangères, en art ou en relations internationales, les

notes en anglais compteront pour 20 % de leur note finale. De ce fait, la compétence en anglais devient un critère déterminant pour les élèves tibétains de la préfecture de Gannan lors de leur inscription universitaire.

Pendant notre séjour d'enseignement à Diebu en 2019, plusieurs élèves nous ont parlé de la relation étroite entre leur note en anglais et leur choix scolaire, comme la Tibétaine QHY_CDC_L3 dans l'extrait d'entretien 11-1 et la Tibétaine GRC_CS_C3 dans l'extrait d'entretien 11-2. Ces deux élèves déclarent avoir changé la modalité de scolarisation d'une classe à dominante chinoise pour une classe standard : QHY_CDC_L3 a changé pendant sa scolarisation à l'école primaire, sur les conseils d'amis de famille travaillant dans le domaine d'éducation de Diebu ; GRC_CS_C3 a changé au collège en suivant sa propre décision. Selon elles, au moment du choix de la modalité scolaire, la famille se réfère principalement aux notes de leur enfant en tibétain et en anglais. S'il a une meilleure note en anglais, il sera probablement orienté dans une classe standard pour poursuivre ses études dans une école ou université non *minzu*. Si au contraire l'enfant a une meilleure note en tibétain, il va probablement continuer à apprendre le tibétain et s'orienter vers une université *minzu*. Compte tenu du fait que la compétence linguistique en anglais et en tibétain peut apporter aux élèves tibétains une carrière professionnelle tout à fait différente, leur orientation d'études (éducation *minzu* ou non *minzu*) semble se résumer à une concurrence entre la langue anglaise et la langue tibétaine.

En fait, j'ai commencé ma scolarisation dans une classe à dominante chinoise de l'éducation *minzu*. Au tout début, je n'attachais pas de l'importance à la langue tibétaine, j'apportais une attention particulière à la langue anglaise. J'avais des meilleures notes en anglais qu'en tibétain, mon tibétain était aussi pas mal à cette époque. Sous les conseils d'amis de mon grand-père travaillant dans le Bureau d'éducation de Diebu, ma famille m'a conduite dans une classe standard à l'École élémentaire de Chengguan (extrait d'entretien 11-1 avec QHY_CDC_L3).

(Quand j'ai fini mes études élémentaires dans une classe à dominante chinoise), mon père m'a demandé si je continuerais ou pas à apprendre le tibétain. À ce moment-là, mon tibétain était plus faible que mon anglais comme discipline scolaire. On a donc abandonné l'apprentissage de la langue tibétaine, je me suis inscrite plus tard dans une classe standard au collège et au lycée » (extrait d'entretien 11-2 avec GRC_CS_C3).

D'ailleurs, l'élève GRC_CS_C3 relève également dans l'extrait d'entretien 11-3 ci-dessous que l'apprentissage du tibétain contamine son écrit en anglais, à cause des transferts de vocabulaire. Ce phénomène où la graphie et la manière d'épeler sont transférés de la langue anglaise à la langue tibétaine est défini comme « interférence orthographique ou alphabet-switching » par Van Den Avenne (2013, p. 249). Il est évident que ces interférences orthographiques ne sont pas considérées comme des pratiques d'une écriture bilingue où elle

mobilise chacune des langues de son répertoire linguistique. Au contraire, il s'agit d'une contamination par la langue tibétaine de sa compétence en langue anglaise. Pour certains élèves tibétains de l'Association, apprendre l'anglais signifie l'abandon de la langue tibétaine. Cette langue étrangère devient apparemment un obstacle pour la promotion de la langue tibétaine à l'école du Gannan.

Depuis que j'ai commencé à apprendre le tibétain à l'école primaire, je confondais facilement mon tibétain et mon anglais. Surtout quand il me fallait écrire un texte en anglais, les mots tibétains me venaient facilement à l'esprit. Je mélangeais les mots tibétains avec les mots anglais à l'écrit (extrait d'entretien 11-3 avec GRC_CS_C3).

Malgré la place importante de la langue anglaise lors du choix de la modalité d'éducation des élèves tibétains, c'est en réalité « la politique éducative en usage détermine la scolarisation dans la préfecture de Gannan », proclame le directeur YHD de l'École secondaire supérieure du district de Diebu dans notre entretien. D'après la politique d'éducation supérieure de la Chine, les lycéens tibétains de classe standard de la préfecture de Gannan peuvent disposer d'un choix universitaire beaucoup plus large que ceux qui ont été scolarisés en tibétain. De plus, d'après *Planification d'approfondissement de la province du Gansu sur les points de bonus du concours d'entrée à l'université* (Bureau d'éducation de la province du Gansu, 2020), les Tibétains de la préfecture de Gannan gagneront automatiquement 20 points de bonus, à la seule condition qu'ils envoient leur candidature dans une université non *minzu* dont le chinois est la langue d'enseignement. Ces 20 points permettent au candidat de grimper considérablement dans le classement. Compte tenu de ces deux grands avantages des jeunes Tibétains scolarisés dans une classe standard, il nous semble que la politique éducative et linguistique en usage dans le Gannan tend à diriger les Tibétains de la nouvelle génération vers une classe standard.

En conclusion, l'anglais constitue un facteur significatif, quand les élèves tibétains et/ou leurs familles font le choix de leur modalité scolaire. Dans le système d'éducation de la préfecture de Gannan, l'anglais peut être considéré comme discipline en concurrence avec le tibétain, choisir l'une de ces deux langues peut amener les élèves tibétains à une carrière professionnelle tout à fait différente, en raison du nombre de points accumulés. D'ailleurs, compte tenu des avantages de choisir l'anglais, la politique linguistique et éducative de la préfecture de Gannan semble guider les jeunes Tibétains vers une classe standard où aucune place n'est laissée à la langue tibétaine ; l'objectif étant qu'ils étudient dans une université chinoise à l'avenir.

11.1.2. L'anglais, langue d'examen

À l'Association, préparer le concours d'entrée à l'université fait partie des besoins les plus exprimés concernant les cours d'anglais. Un exemple personnel permet d'illustrer ce point. Pendant mon premier cours d'anglais avec les élèves de l'Association en terminale, quand je leur ai demandé d'écrire sur papier ce qu'ils voulaient apprendre avec moi, tout le monde voulait que je renforce leurs compétences en exercices grammaticaux et lexicaux en anglais pour qu'ils puissent avoir une meilleure note lors du concours et augmenter leur classement. La fonction d'examen est sans aucun doute prioritaire pour les jeunes Tibétains, ce qui est compréhensible vu le poids de cette discipline dans le concours d'entrée à l'université non *minzu*.

D'après les *Normes d'enseignement de l'anglais au lycée* (Ministère de l'éducation de la République populaire de Chine, 2017b), l'examen d'anglais au concours d'entrée à l'université demande au candidat de maîtriser 3 000 à 3 200 mots anglais, d'être capable de saisir les informations essentielles des textes rédigés (objectif du texte, points de vue, relation logique et contexte culturel), de pouvoir identifier l'anglais formel et l'anglais informel, et de raconter logiquement des expériences personnelles à l'écrit et à l'oral, ainsi que de savoir s'excuser, faire une demande, adresser un souhait, donner des conseils, exprimer l'acceptation et le refus.

Prenons l'exemple du concours d'entrée à l'université en 2019. La copie d'anglais, notée sur 150 points, était composée de quatre parties : compréhension orale, compréhension écrite, utilisation des connaissances linguistiques (vocabulaire et grammaire), et expression écrite. Le tableau 11-4 ci-dessous illustre clairement la répartition des notes dans chaque partie d'exercices. Nous remarquons que la compréhension occupe une place absolument prioritaire avec 83,33 % de la note finale, dont 63,33% pour la compréhension écrite. Outre ce grand déséquilibre entre la compréhension et l'expression, nous observons que l'examen ne propose aucun exercice pour mesurer l'expression orale. Il s'agit d'une compétence linguistique complètement ignorée au concours d'entrée à l'université dans la préfecture autonome tibétaine de Gannan.

Structure du test	Types d'exercices	Nombres d'exercices	Points et proportion sur la note totale
Compréhension orale	QCM avec 10 dialogues différents ⁸⁸	20	30 points (20 %)
Compréhension écrite	QCM avec 5 textes de différents thèmes ⁸⁹	20	40 points (26,67 %)
Vocabulaire et grammaire	QCM dans un texte à trous ⁹⁰	20	30 points (20 %)
	Mettre un mot adéquat dans un texte à trous ⁹¹ ;	10	15 points (10 %)
	Correction des erreurs grammaticales d'un texte ⁹²	10	10 points (6,66 %)
Production écrite	Ecrire une lettre amicale pour informer la participation à un match de volleyball	1	25 points (16,67 %)

Tableau 11-4. Exercices de l'examen d'anglais pour le concours d'entrée à l'université en 2019.

Concernant les exercices de compréhension au concours d'entrée à l'université en 2019, les questions à choix multiples sont prédominantes (75 %), où le candidat est invité à choisir une réponse parmi 4 propositions. Les autres questions sont des exercices structuraux qui demandent au candidat de remplir un texte à trous et de corriger les erreurs grammaticales d'un texte, comme le tableau 11-4 ci-dessus l'illustre. De ce fait, l'expression en anglais occupe une place bien marginale dans le concours d'entrée à l'université, le manque d'entraînement en expression, plus particulièrement en expression orale, est sans doute source de difficultés chez les étudiants chinois. Beaucoup d'élèves justifient leur apprentissage de la langue anglaise simplement parce que celle-ci est une discipline obligatoire. Nombreux élèves et enseignants bénévoles de l'Association la considèrent, en conséquence, comme langue d'examen, comme les élèves tibétains QHY_CDC_L3 et BMC_CS_L2 et l'enseignante bénévole d'anglais LY nous le confirment dans les extraits d'entretien 11-4, 11-5 et 11-6 qui suivent.

J'utilise rarement l'anglais. Pour moi, l'anglais sert à passer l'examen (extrait d'entretien 11-4 avec QHY_CSC_L3).

Les gens de la préfecture de Gannan ont peu d'occasions d'aller à l'étranger. L'anglais a une fonction d'examen pour moi (extrait d'entretien 11-5 BMC_CS_L2).

⁸⁸ La partie de compréhension orale contient 10 dialogues sur différents sujets : chercher un livre à la librairie, demander ce qui s'est passé au cours de danse, demander le prix, voir le médecin, faire des courses, raconter le week-end, fixer l'heure de réunion par téléphone, parler d'un entretien d'embauche, présenter la biographie du peintre américain John Audubon.

⁸⁹ La compréhension écrite comprend 4 textes : présentation des livres préférés, pourquoi faire un travail bénévole dans une communauté, tendance à prendre un repas seul aux Etats-Unis, problème des bactéries chez les astronautes à la station spatiale internationale, importance de la motivation pour réaliser l'objectif.

⁹⁰ Il s'agit d'une histoire comment trouver le chien perdu.

⁹¹ Il s'agit de l'histoire d'une femme britannique qui travaille encore à l'âge de 90 ans.

⁹² Il parle des projets professionnels d'un enfant.

Enquêtrice : Qu'est-ce que tu as enseigné dans tes cours d'anglais ?

Enseignante LY : J'ai principalement enseigné comment corriger les erreurs grammaticales. Ce sont des exercices de grammaire. En plus, j'ai aussi appris aux élèves certaines stratégies pour qu'ils fassent mieux les exercices de la compréhension écrite, y compris le texte à trous.

Enquêtrice : Tes cours ont-ils plutôt répondu à l'examen ?

Enseignante LY : Oui, l'éducation scolaire au lycée repose sur le concours d'entrée à l'université. C'était pareil à mon époque, j'ai vécu la même chose (extrait d'entretien 11-6 avec LY).

D'après Castellotti & Moore (2002), les représentations des élèves sur les langues entretiennent des liens forts avec les processus d'apprentissage, elles peuvent aider les didacticiens à comprendre certains phénomènes liés à l'apprentissage des langues. En effet, la valeur d'examen attribuée à la langue anglaise rend son apprentissage bien difficile dans le Gannan. Cela peut expliquer pourquoi un tiers d'élèves tibétains de l'Association déclarent manquer de motivation dans l'apprentissage de l'anglais dans le questionnaire. Par ailleurs, des connotations négatives apparaissent également dans la biographie langagière des élèves tibétains, comme « avoir mal à tête » dans la rédaction de ZJ_CS_C1 et de YDZC_CDT_C3 ci-dessous.

L'anglais est la langue la plus difficile à apprendre. J'ai mal à la tête à peine de l'entendre (extrait de biographie langagière 11-1 avec ZJ_CS_C1).

L'anglais me fait vraiment mal à la tête. Je l'utilise uniquement en cours d'anglais. Je n'ose pas à lever la main quand mon enseignant pose des questions en anglais (extrait de biographie langagière 11-2 avec YDZC_CDT_C3).

Afin d'aider les élèves tibétains à préparer le concours d'entrée à l'université, les exercices structuraux occupent une place prédominante dans l'apprentissage de l'anglais. Le manque de pratique en anglais et la prédominance des exercices structuraux en classe contribuent à ce que les élèves tibétains considèrent l'anglais comme une langue dont la fonction se limite à un aspect académique. Sachant que la discipline d'anglais ne compte pas pour le concours d'entrée à l'université *minzu*, pourquoi les Tibétains de l'éducation *minzu* mettent-ils aussi en avant la fonction académique de l'anglais ? Analysons à présent les représentations sociales des enseignants bénévoles tibétains de l'Université *minzu* de Chine sur la langue anglaise.

11.1.3. L'anglais, frein d'ascension sociale pour les Tibétains de l'université minzu

Dans notre étude, nous remarquons que les lycéens tibétains visant le concours d'entrée à l'université *minzu* abandonnent plus ou moins leur apprentissage de l'anglais pour consacrer leur temps à d'autres disciplines comptant pour le classement au concours. L'enseignant bénévole YDDJ_CDC le confirme en déclarant que « du fait que la note de l'anglais ne compte pas pour les élèves tibétains préparant le concours d'entrée à l'université *minzu*, je n'ai donc presque jamais étudié correctement mon anglais au lycée ». L'enseignant bénévole DJRQ_CDC partage la même stratégie en précisant que « lors du concours d'entrée à l'université, mon anglais n'a pas été pris en compte dans le classement. L'apprentissage de l'anglais ne me concernait donc plus, il me suffisait de réussir au concours. J'ai complètement abandonné l'anglais au lycée ». Effectivement, il ne s'agit pas de deux cas particuliers dans notre étude. Tous les enseignants tibétains bénévoles et plusieurs élèves de l'Association suivant une éducation *minzu* déclarent mettre de côté l'apprentissage de l'anglais au lycée pour préparer le concours d'entrée à l'université *minzu*.

D'ailleurs, les enseignants bénévoles – étudiants en licence de l'Université *minzu* de Chine – manifestent aussi un sentiment de regret, à cause de l'abandon de l'anglais au lycée. Comme nous pouvons l'observer dans l'extrait d'entretien 11-7 ci-dessous, le Responsable de l'Association SJ_CDC justifie l'importance de l'anglais en fonction de sa spécialité universitaire en informatique. Dans l'entretien, il précise que ses faibles compétences en anglais l'ont empêché de lire des articles scientifiques et d'écrire un programme informatique. C'est pourquoi il met l'accent sur la nécessité d'avoir un bon niveau d'anglais, surtout pour des études en informatique. Plus loin dans notre entretien, il a vivement conseillé aux jeunes Tibétains de bien étudier l'anglais au collège et au lycée.

Il faut maîtriser l'anglais, surtout dans une spécialité comme celle que j'étudie à l'université, l'informatique. Il m'était impossible d'écrire des programmes informatiques. Lire des articles scientifiques m'était aussi très difficile (extrait d'entretien 11-7 avec SJ_CDC).

Lors de l'entretien, les enseignants bénévoles DJRQ_CDC et DZC_CDT mettent en avant leurs difficultés à réussir le *College English Test* niveau 4 de l'université, à cause d'un manque d'heures d'apprentissage en anglais au lycée, comme nous pouvons le voir dans les extraits d'entretien 11-8 et 11-9 ci-dessous.

À l'université, les étudiants suivant une éducation secondaire non *minzu* réussissent au *College English Test* niveau 4 en L1 ou en L2. Mais pour nous (les étudiants issus d'une

école *minzu*), il est toujours difficile d'avoir le diplôme du College English en L3 et L4 (extrait d'entretien 11-8 avec DJRQ_CDC).

Mon anglais est très faible. Je l'étudie maintenant tous les jours sur une application. Il faut que je valide le College English Test niveau 4, mais aujourd'hui j'en suis encore incapable (extrait d'entretien 11-9 avec DZC_CDT).

Ici, il faut préciser que le College English Test est une évaluation nationale proposée uniquement aux étudiants de Chine. Ce Test mis en place depuis 1987 dans le contexte universitaire vise d'une part, à mesurer d'une manière standard la compétence en anglais des étudiants non spécialisés en études anglophones et d'autre part, à fournir un cadre de référence commun au marché du travail (Comité du College English Test, 2016). En effet, dans l'éducation supérieure en Chine, l'anglais constitue le noyau de l'enseignement des langues étrangères, cette langue continue à être programmée comme cours de langue étrangère obligatoire pour les étudiants de licence non spécialisés en langues et cultures anglophones. D'après le *Guide pour l'enseignement de l'anglais en contexte universitaire* (Ministère de l'éducation de la République populaire de Chine, 2017a), l'enseignement de l'anglais comprend trois niveaux dans l'éducation supérieure en Chine : niveau élémentaire, niveau intermédiaire et niveau avancé, comme le tableau 11-5 nous le montre ci-dessous. Quelle que soit l'université d'inscription, les étudiants chinois, après 4 ans de formation en licence, doivent atteindre le niveau élémentaire en anglais.

	Niveau élémentaire	Niveau intermédiaire	Niveau avancé
Compréhension orale	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvoir comprendre des conversations quotidiennes et des conférences simples. - Pouvoir comprendre la radio et les émissions télévisées d'un début lent (entre 130 et 150 mots par minute). 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvoir comprendre des conversions et des conférences - Pouvoir comprendre la radio et les émissions télévisées d'un débit entre 150 et 180 mots par minute. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvoir comprendre la radio d'un débit normal d'un pays anglophone. - Pouvoir suivre les cours de spécialité et les conférences en anglais
Expression orale	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvoir communiquer sur des sujets familiers. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvoir communiquer fluidement quand le sujet est familier - Pouvoir exprimer des opinions et des sentiments - Pouvoir raconter un fait 	<ul style="list-style-type: none"> - Arriver à faire une présentation dans une conférence professionnelle et à faire des discussions
Compréhension écrite	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvoir lire des articles écrits d'un langage courant. - Être capable de lire 70 et 100 mots par minute. - Pouvoir lire des journaux à l'aide du dictionnaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvoir lire les articles journalistiques simples d'un pays anglophone. - Être capable de lire 70 et 120 mots par minute. - Pouvoir lire des articles scientifiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Être capable de lire des articles journalistiques et scientifiques
Expression écrite	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvoir raconter des expériences personnelles et des sentiments. - Être capable d'écrire un texte fluide et clair d'au moins de 120 mots en 30 minutes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvoir exprimer des opinions personnelles. - Pouvoir écrire un résumé scientifique et un article scientifique court - Pouvoir produire un texte structuré de 160 mots en 30 minutes 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvoir rédiger un rapport et un mémoire scientifiques - Pouvoir exprimer des opinions avec un langage officiel - Pouvoir rédiger un texte argumentatif de 200 mots en 30 minutes
Capacité de traduction	<ul style="list-style-type: none"> - Être capable de traduire du chinois en anglais et de l'anglais en chinois des textes de sujet familier. - Être capable traduire 300 mots anglais en chinois toutes les 30 minutes. - Être capable de traduire 250 mots chinois en anglais toutes les 30 minutes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvoir traduire de l'anglais en chinois des articles scientifiques et journalistiques - Être capable de traduire de l'anglais en chinois 350 mots toutes les 30 minutes. - Être capable de traduire de chinois en anglais 300 mots toutes les 30 minutes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Être capable de traduire de l'anglais en chinois des documents scientifiques et des articles journalistiques complexes - Être capable de traduire du chinois en anglais des articles parlant de la situation et de la culture de la Chine - Pouvoir traduire 400 mots anglais en chinois toutes les 30 minutes. - Pouvoir traduire 350 mots chinois en anglais toutes les 30 minutes.
Mots maîtrisés	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître 4 795 mots et 700 locutions. - Savoir utiliser 2 000 mots à l'oral et à l'écrit. 	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître 6 395 mots et 1 200 locutions. - Savoir utiliser 2 200 mots à l'oral et à l'écrit. 	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître 7 675 mots et 1 870 locutions. - Savoir utiliser 2 360 mots à l'oral et à l'écrit.

Tableau 11-5. Trois niveaux pédagogiques de l'enseignement de l'anglais en contexte universitaire de Chine (Département de l'éducation supérieure du Ministère de l'éducation de la République Populaire de Chine, 2007).

Le College English Test niveau 4 que les enseignants bénévoles tibétains DJRQ_CDC et DZC_CDC mentionnent dans les extrait d'entretien 11-8 et 11-9 correspond au niveau élémentaire du programme pédagogique de l'anglais universitaire du tableau 11-5. Bien que ce Test composé de deux parties (partie écrite et partie orale) ait lieu deux fois par an, les étudiants tibétains de l'université *minzu* trouvent toujours difficile de réussir à ce Test à la suite de quatre

études universitaires, comme DJRQ_CDC nous le mentionne plus haut. Le fait d'abandonner l'apprentissage de l'anglais au lycée ne facilitera pas la réussite scolaire des Tibétains de l'éducation *minzu* de se trouver dans des difficultés de réussite scolaire à l'université, compte tenu de la place centrale occupée par l'anglais dans l'éducation supérieure en Chine.

Par ailleurs, la faiblesse en anglais constitue également un grand obstacle pour la promotion sociale de jeunes Tibétains de l'éducation *minzu*, comme l'étudiante tibétaine KM_CDT nous l'indique dans l'extrait d'entretien 11-10 qui suit.

Maintenant à l'université, je trouve l'anglais particulièrement important. Il faut vraiment l'étudier bien. C'est dommage pour moi. J'ai beaucoup regretté de ne pas l'avoir bien étudié quand j'étais au lycée (extrait d'entretien 11-10 avec KM_CDT).

En 2019, KM_CDT en troisième année de didactique des mathématiques était dans la préparation du concours d'entrée en master, dans lequel l'épreuve de langue étrangère est obligatoire et occupe 22,22 % de la note totale du concours. Concernant le choix de la langue étrangère, l'anglais est une option disponible pour tous les candidats de toutes les spécialités, tandis que peu de candidats peuvent faire un test dans une autre langue étrangère, comme le japonais, le français, le russe et l'allemand. Du fait d'avoir négligé l'apprentissage de l'anglais au lycée, KM_CDT manifeste un grand regret. Afin de garantir sa réussite au concours d'entrée en master, elle nous a dit qu'elle a payé des cours particuliers avec l'objectif de rattraper son retard en anglais.

À travers les témoignages des étudiants tibétains de l'Université *minzu* de Chine SJ_CDC, DZC_CDC, DJRQ_CDC, et KM_CDT, nous pouvons remarquer la place centrale de la langue anglaise dans l'éducation supérieure en Chine, comme dans les études de spécialité (informatique), pour l'obtention du diplôme du College English Test niveau 4 – diplôme reconnu par le marché du travail en Chine, et pour la réussite du concours d'entrée en master. De ce fait, les étudiants tibétains de l'université *minzu* se trouvent souvent dans une situation bien délicate, en raison de leur abandon de l'apprentissage de l'anglais qui ne rentre pas dans le classement du concours d'entrée à l'université. Comme l'enseignante bénévole ZXX d'origine han le souligne dans l'extrait d'entretien 11-11, la grande majorité des Tibétains diplômés retournent finalement travailler dans leur région d'origine, seuls les étudiants très ambitieux ont réussi à s'installer dans les grandes villes chinoises, telles que Pékin et Shanghai. Une autre remarque intéressante de l'enseignante bénévole ZXX est qu'il lui semble inutile de

proposer aux Tibétains des cours d'anglais, en raison de leur ascension sociale réduite à leur région d'origine où l'anglais n'est pas réellement utile et présent.

Pour être honnête, la grande majorité des étudiants universitaires issus d'ethnies minoritaires retournent travailler dans leur région d'origine, sauf certains extrêmement ambitieux. [...] apprendre l'anglais n'a pas grand sens pour eux. Il n'y a nulle part pour parler anglais, l'anglais ne leur sert à rien (extrait d'entretien 11-11 avec ZXX).

Pour conclure les représentations sociales des jeunes Tibétains vis-à-vis de la langue anglaise se limite à la fonction académique. Une bonne note obtenue en anglais peut permettre aux jeunes Tibétains d'étudier dans une université chinoise ouverte aux ethnies minoritaires. Par ailleurs, l'anglais joue un rôle prédominant dans la réussite des études universitaires, comme l'obtention du diplôme College English Test et dans la passation du concours d'entrée en master. En outre, l'anglais constitue un critère important auquel les parents et les enfants tibétains se réfèrent lors du choix de la modalité d'éducation en préfecture de Gannan. Cette langue étrangère vient concurrencer la langue tibétaine, langue des origines.

Dans notre étude, abandonner l'apprentissage de l'anglais devient une stratégie commune partagée par les Tibétains de l'éducation *minzu*, afin de garantir l'accès au concours d'entrée à l'université. Cependant une fois à l'université, et compte tenu du poids de l'anglais dans les études universitaires en Chine, un sentiment de regret peut se manifester chez une bonne partie d'entre eux. Les faibles compétences dans cette langue deviennent un facteur impactant considérablement l'ascension sociale des jeunes Tibétains de l'éducation *minzu*.

À la suite de l'analyse des représentations sociales vis-à-vis de l'anglais, passons maintenant à celles développées sur la langue chinoise. Dans la section 11.2. qui suit, nous ferons d'abord une analyse quantitative et qualitative des 217 questionnaires et 85 biographies langagières que nous avons recueillies auprès des élèves tibétains de l'Association, afin d'avoir une vision globale des représentations sociales de la langue chinoise de ces jeunes. Nous nous focaliserons ensuite sur les individus à partir d'une analyse qualitative des entretiens semi-directifs et libres réalisés auprès des élèves et enseignants bénévoles tibétains de l'Association.

11.2. La langue chinoise

La jeune population tibétaine interrogée par questionnaire manifeste un goût marqué pour le chinois. Selon les informations obtenues dans les questionnaires, 218 élèves tibétains sur 227 (96,04 %) expriment une attitude appréciative par rapport à l'apprentissage de la langue

chinoise. L'extrait du tableau 11-6 ci-dessous synthétise les trois principales dimensions positives qui émergent dans les perceptions que les jeunes disent entretenir avec le chinois.

Mots-clés	Occurrences
Communication : communication + pratique + langue commune	116
Affiliation : notre langue, notre État, langue maternelle, Chinois/e	79
Perceptions : facilité, intérêt	42

Tableau 11-6. Mots clés dans les représentations des élèves tibétains sur la langue chinoise

La fonction de communication est mise en avant par les élèves tibétains de l'Association. Cette réaction ne surprend pas en effet, car la langue chinoise, plus particulièrement sa forme standard – le putonghua, joue un rôle central dans les réseaux de communication en Chine. Sa promotion à l'échelle nationale rend possible l'intercompréhension entre des individus et des groupes ayant des langues premières différentes. Cette perception sur la fonction de communication du chinois standard correspond bien à la remarque de Loubier (2008) : « les langues normalisées sont fondées sur la fonction de communication » (p. 70). Il s'agit effectivement d'une fonction fondamentale pour l'ensemble des relations et interactions sociales dans notre monde.

D'après le tableau 11-6 ci-dessus, la langue chinoise n'est pas simplement considérée comme un instrument servant à la communication. On observe de manière intéressante chez ces élèves tibétains des marqueurs d'appartenance identitaire dans les expressions comme « notre langue », « notre État », « langue maternelle » et « Chinois/e ». Ces marqueurs renvoient à l'expression d'un sentiment d'appartenance à la nation chinoise ; il s'agit d'une langue nationale commune à laquelle ils se sentent (r)attachés. Bien entendu, comme chacun le sait, langue et nation ont souvent partie liée : une langue peut dans certains cas représenter la nationalité des personnes ou tout simplement refléter un sentiment d'appartenance, une affiliation. Dans notre étude, l'appartenance nationale chinoise ressort de manière flagrante chez cette nouvelle génération de Tibétains, abondant dans le sens de l'idée répandue selon laquelle la langue chinoise incarne l'État-nation chinois et joue sans aucun doute un rôle unificateur dans sa construction.

Parmi les 227 élèves tibétains ayant rempli le questionnaire, une petite minorité (au total 9 seulement) a déclaré que l'apprentissage de la langue chinoise ne leur plaît pas, dont six élèves nous ont expliqué les raisons de leur antipathie pour la langue chinoise. Le tableau 11-7 ci-dessous a été réalisé en fonction des dires de ces six élèves tibétains.

Mots clés	Occurrences
Difficile	2
Difficulté à parler bien le chinois standard	2
C'est une langue imposée.	1
Manque d'intérêt	1

Tableau 11-7. Mots clés dans les représentations des Tibétains qui ne s'intéressent pas à la langue chinoise

Les réponses de ces six élèves tibétains sont assez différentes. Deux attribuent leur antipathie pour le chinois à leur perception de cette langue comme difficile et complexe. Deux autres trouvent « mauvaise » leur propre façon de parler. Conscients qu'ils parlent avec un accent non standard, ces deux élèves tibétains attribuent leur non-intérêt pour l'apprentissage du chinois à une auto-dépréciation qu'ils portent sur leur propre manière de parler le chinois standard. Et pour les deux derniers, l'un déclare manquer d'intérêt pour la langue chinoise, l'autre associe son dégoût au statut du chinois – une langue imposée dans les trois modalités d'enseignement en préfecture de Gannan. En effet, le fait d'imposer une langue dominante dans une communauté minoritaire dominée pourrait susciter un refus concernant la substitution de la langue dominante à la langue minoritaire, ou encore une forte résistance pour le maintien de l'usage de la langue minoritaire. N'ayant qu'un seul exemple, il nous semble délicat d'avancer la présence d'une attitude de maintien de la langue tibétaine chez les jeunes Tibétains. Il serait, en effet, dangereux de faire une généralisation abusive à partir d'un seul cas.

Dans notre étude, afin d'examiner les fonctions sociales que les élèves tibétains attribuent à la langue chinoise, nous nous focalisons sur un corpus écrit un peu plus réduit issu des biographies langagières de 85 élèves tibétains de l'Association. Après avoir effectué un comptage des occurrences sur les milieux où les langues chinoise et tibétaine sont utilisées, nous avons réalisé la figure 11-6 ci-dessous, intitulée *Milieux d'utilisation des langues chinoise et tibétaine*.

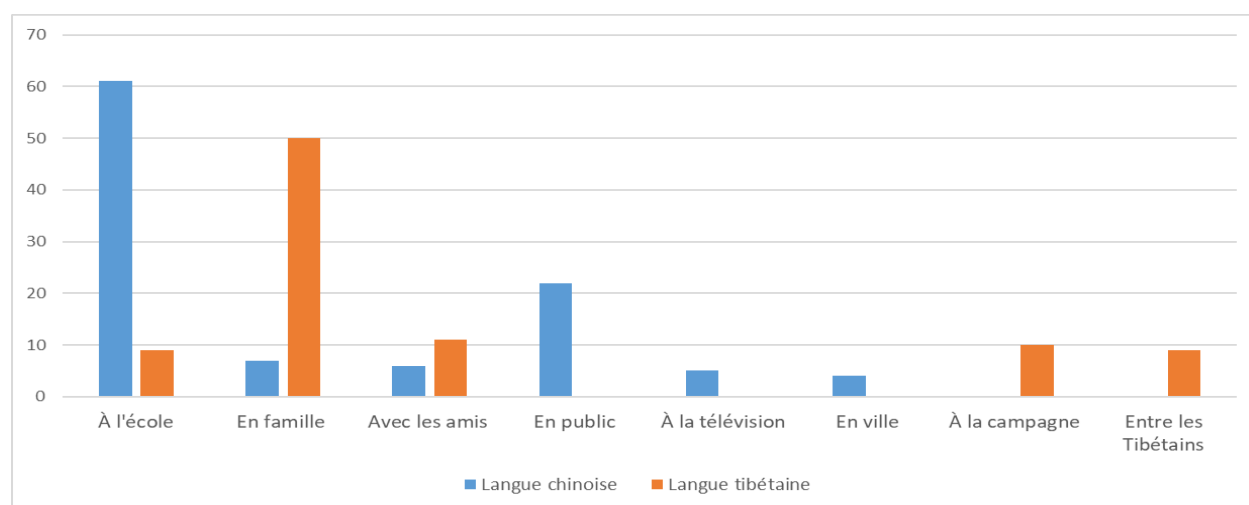


Figure 11-1. Milieux d'utilisation des langues chinoise et tibétaine

L'étude des récits biographiques révèle que le chinois et le tibétain ne remplissent pas les mêmes fonctions sociales. Il existe une répartition fonctionnelle inégale et diglossique entre les deux langues principales de la préfecture de Gannan. La langue chinoise est considérée comme une langue institutionnelle (à l'école), officielle (en public), médiatique (à la télévision) et urbaine (en ville). Tandis que la langue tibétaine reste confinée dans des fonctions jugées de faible valeur socioéconomique. Elle est représentée comme une langue familiale (à la maison) et rurale (à la campagne).

En conclusion, la grande majorité des élèves tibétains de l'Association ont développé une attitude appréciative vis-à-vis l'apprentissage de la langue chinoise. Dans le questionnaire, ils revendiquent sa fonction communicative, avec une forte conscience de leur appartenance nationale chinoise. Dans la biographie langagière, les fonctions sociales que les élèves tibétains accordent à la langue chinoise sont plus importantes que pour la langue tibétaine : la première est considérée comme langue utilisée dans des situations plus formelles ; c'est la langue institutionnelle, officielle, médiatique et urbaine. Mais il existe aussi une dizaine d'élèves tibétains ne s'intéressant pas à la langue chinoise. Chez eux, nous remarquons une auto-dépréciation portée au chinois qu'ils pratiquent et une conscience émergente pour le maintien de la langue tibétaine.

Si les représentations du chinois que les élèves tibétains montrent dans le questionnaire et la biographie langagière sont plutôt positives, il est temps d'examiner nos données d'entretien, pour mettre en lumière la diffusion de ces représentations. La section suivante a pour objectif de dégager le rôle que l'école joue dans la promotion du chinois dans la préfecture de Gannan, plus particulièrement de sa forme standard – le putonghua. Nous regardons d'abord la campagne promotionnelle en milieu scolaire de la préfecture de Gannan, nous analysons ensuite le poids de la campagne promotionnelle sur les représentations du chinois standard à partir des points de vue du directeur d'école YHD, des enseignants bénévoles et des élèves tibétains.

11.2.1. Promotion et représentations du chinois standard en milieu scolaire

De même qu'en France, l'école constitue en Chine une instance glottopolitique principale où est cultivée, inculquée, justifiée l'idéologie linguistique. Depuis 2004, la préfecture autonome tibétaine de Gannan fait appel au projet national de la promotion du putonghua et commence à l'appliquer en milieu scolaire (cf. section 3.4.). Dès lors, les écoles de la préfecture de Gannan s'inscrivent dans la campagne de sélection des « écoles modèles

pour l'utilisation du chinois standard » ; il s'agit en fait d'un contrôle de la promotion du putonghua en milieu scolaire, organisé par la province du Gansu dont le niveau d'administration est plus élevé que le Gannan.

Afin d'obtenir le titre d'« école modèle pour l'utilisation du chinois standard », les enseignants et les élèves sont invités à utiliser le putonghua sur le campus, en classe comme hors de la classe. Des activités promotionnelles doivent se tenir régulièrement, telles que la création du panneau d'affichage, la diffusion à la radio et l'organisation de la semaine du putonghua. Dans la campagne de sélection des « écoles modèles pour l'utilisation du chinois standard », les pratiques langagières des enseignants et des élèves ainsi que les activités promotionnelles du putonghua occupent une place prioritaire, ces trois composants représentent 65 % de la note totale du contrôle (Bureau d'éducation de la province du Gansu, s. d.).

En répondant au projet promotionnel du putonghua, dix écoles de la préfecture de Gannan ont obtenu le titre d'« école modèle pour l'utilisation du chinois standard » jusqu'en 2019, attribué par le Bureau d'éducation de la province du Gansu. En 2020, 23 écoles du district de Diebu (y compris des écoles maternelles) ont envoyé leur demande pour faire partie des « écoles modèles pour l'utilisation du chinois standard ». Dans un tel contexte promotionnel du putonghua, quelles sont les représentations du directeur d'école YHD, des enseignants bénévoles et des élèves tibétains sur le chinois standard ? Ont-ils des représentations favorables à la promotion du chinois ? Ou au contraire, ont-ils une attitude plus mitigée par rapport à sa promotion ?

Dans notre étude, le directeur YHD de l'École secondaire supérieur du district de Diebu a partagé avec nous plusieurs images positives qu'il accorde au chinois standard. D'abord, il établit un lien causatif fort entre le putonghua et la civilisation. Dans son optique, l'utilisation du putonghua est un acte civilisé : plus l'on utilise le putonghua, plus l'on est considéré comme éduqué et cultivé. Cette image de « civilisation » associée au putonghua résulte probablement de la campagne promotionnelle du putonghua à l'école. La propagande nationale « *parler putonghua, écrire les caractères normalisés et être une personne civilisée* » semble tellement répétitive qu'elle a fini par s'enraciner chez le directeur YHD comme on peut le voir ci-dessous :

Le putonghua, symbole de civilisation [...] Il faut parler putonghua, il faut l'employer pour divers organes administratifs, il s'agit d'un symbole de l'unité nationale. Tout le monde peut comprendre le putonghua sans barrière de communication, c'est un outil de communication (Extrait d'entretien 11-12 avec YHD).

Un reflet de la politique linguistique apparaît dans les propos du directeur YHD ci-dessus. Il adhère à l'importance du putonghua comme langue commune de la Chine, dans un contexte surtout officiel (organes administratifs par exemple), avec l'objectif de garder une homogénéité linguistique de la société chinoise. Il lui attribue ainsi symboliquement une force unificatrice de l'État-nation chinois.

Lors de nos entretiens avec les élèves et les enseignants bénévoles de l'Association, il est intéressant d'observer une sorte d'écho avec le directeur YHD. Comme l'élève tibétain GJ_CS_C3 l'exprime dans l'extrait 27 ci-dessous, la représentation du putonghua associée à la civilisation est partagée par plusieurs élèves tibétains de l'Association. À leurs yeux, le niveau en putonghua symbolise le niveau dans l'éducation, cela concorde aussi avec notre analyse sur la biographie langagière, où les élèves tibétains prennent le chinois comme langue institutionnelle.

Pour être une personne civilisée, il faut commencer par parler putonghua. Sinon, on ne sait pas comment être une personne civilisée autrement. Parler putonghua est une preuve de notre éducation et de notre culture (extrait d'entretien 11-13 avec GJ_CS_C3).

De même que l'élève GJ_CS_C3 et le directeur YHD, l'enseignant bénévole tibétain NT_CDC attribue une image d'éducation et de civilisation au chinois standard. D'après lui, parler putonghua est un gage de la bonne réussite au concours d'entrée à l'université, comme nous pouvons l'observer dans l'extrait d'entretien 11-14 ci-dessous. Au moment où il parle putonghua, son identité d'étudiant universitaire émerge, puisqu'en Chine le putonghua fait office de langue véhiculaire et vernaculaire à l'université, assurant que les étudiants de l'université acquièrent obligatoirement une compétence dans cette langue. Voulant garder l'image de la future élite de la préfecture de Gannan, considérée par NT_CDC comme éduquée et compétent en études, cet enseignant bénévole a décidé d'adopter le chinois standard comme langue d'enseignement et langue de communication dans l'Association. Pour lui, le choix de langue ne se base jamais sur un simple principe de communication, ce sont les valeurs symboliques que la politique linguistique accorde à la langue qui sont prises en considération.

Tu ressembles à un vrai étudiant universitaire au moment où tu utilises le putonghua. Tu es déjà sorti étudier dans une université loin de Diebu, si tu utilises le dialecte de Diebu, surtout dans des cas officiels, on va te prendre comme quelqu'un qui ne sait pas parler putonghua (extrait d'entretien 11-14 avec NT_CDC).

En conclusion, notre étude montre que, sous l'emprise de la promotion du chinois standard dans les écoles de la préfecture de Gannan, les enseignants et les élèves tibétains sont

invités à employer le putonghua à l'école. En écho à cette politique promotionnelle, le directeur d'école YHD, les enseignants bénévoles et les élèves attribuent au chinois standard une image de « bonne civilisation » et de « bonne éducation ». De ce fait, une idéologie linguistique favorable à la promotion du putonghua s'implante en milieu scolaire de la préfecture de Gannan. Après avoir étudié les représentations sociales du chinois standard à l'école, nous portons un grand intérêt à ce qui se passe en milieu familial. Quelle est l'attitude des parents tibétains par rapport au putonghua ?

11.2.2. Valeurs symboliques attribuées au putonghua dans l'éducation familiale

Plus haut, les récits biographiques des élèves tibétains indiquent que la famille est un lieu réservé plutôt à la langue tibétaine. Puisque les élèves tibétains donnent une grande priorité à la langue tibétaine dans le milieu familial, il est intéressant d'examiner leurs représentations de la langue chinoise, surtout de sa forme standard – le putonghua. Deux familles de classes sociales différentes seront prises en considération : les parents de la première famille sont bergers, ils vivent de l'élevage tandis que les parents de la seconde famille travaillent dans le milieu urbain comme fonctionnaires. Que pensent les parents de ces deux familles de classes sociales différentes du putonghua ? Ont-ils des attitudes plutôt convergentes ou divergentes selon leur classe sociale ?

11.2.2.1. Points de vue des parents d'une famille de berger

Dans notre étude, l'enseignante de tibétain DZC_CDT ayant grandi dans une famille de bergers, a parlé avec nous de l'importance du putonghua accordée par ses parents dans son éducation familiale. Comme l'extrait d'entretien 11-5 ci-dessous nous le montre, ses parents insistent constamment sur la nécessité d'apprendre le chinois (standard), en soulignant principalement deux aspects sociaux.

Mes parents ne sont jamais allés à l'école, ils ne savent pas parler chinois. Mais si tu consultes un médecin à l'hôpital, il te faut parler chinois et connaître les caractères chinois, n'est-ce pas ? Mes parents insistent donc sur l'importance de savoir parler putonghua. Ils pensent que je n'obtiendrai aucun succès si je n'arrive pas à parler putonghua après des années d'études à l'école. Aujourd'hui, il est nécessaire d'accorder de l'importance à la question d'emploi, qui exige un certain niveau en putonghua. Il nous faut prendre en considération l'importance du putonghua [...]. C'est pourquoi beaucoup de parents tibétains éduquent leurs enfants comme mes parents le font. Si un enfant tibétain parle couramment le putonghua, ses parents se sentent très fiers, ils se rassurent que leur enfant ait un bon avenir (extrait d'entretien 11-5 avec DZC_CDT).

Le premier aspect concerne l'intégration sociale. En tant qu'analphabètes en chinois, les parents de l'enseignante DZC_CDT sont considérés comme manquant d'autonomie dans la vie sociale de Chine. Se rendre à l'hôpital, par exemple, est considéré comme une affaire délicate. En outre, les difficultés linguistiques auxquelles les Tibétains sont confrontés lors de leur consultation médicale sont également relevées par la Tibétaine KM_CDT de l'Université *minzu* de Chine. Elle s'est engagée ainsi dans une association bénévole comme interprète tibétain-chinois pour accompagner à l'hôpital les Tibétains ayant un faible niveau en putonghua. De ce fait, les parents tibétains, soucieux de l'intégration sociale de leurs enfants, mettent un point d'honneur à transmettre à leurs enfants l'importance et la valeur du putonghua dans leur éducation familiale, même s'ils ne sont pas locuteurs de cette langue.

Le deuxième aspect correspond au marché du travail. Comme l'enseignante DZC_CDT l'illustre dans l'extrait d'entretien 11-5 ci-dessus, savoir parler le putonghua, soit la langue nationale et commune de la Chine, devient nécessaire sur le marché d'embauche en Chine. Par conséquent, dans l'éducation familiale auprès des Tibétains de la nouvelle génération, beaucoup de parents mettent l'accent sur le lien fort entre la compétence en putonghua et la future profession de leurs enfants. Les jeunes Tibétains prennent donc conscience à un âge précoce que leur compétence en putonghua peut déterminer leur future carrière. Par exemple, s'ils ont de bons acquis linguistiques en chinois, leurs parents seront fiers et rassurés. De ce fait, l'importance que les parents attribuent à l'acquisition du putonghua est bien perçue par leurs enfants qui sont sensibles aux marques d'affection et d'approbation qu'ils entendent à travers les expressions de « fierté », « garantie », « succès ».

De ce fait, les parents de cette famille de bergers ayant peu de connaissances en chinois standard, ont une attitude appréciative sur l'apprentissage du putonghua ; ils le considèrent comme incontournable pour l'intégration sociale, comme synonyme de succès social. Alors, la famille de fonctionnaires accorde-t-elle aussi une telle importance au putonghua ?

11.2.2.2. Points de vue des parents de familles de fonctionnaires

CMCL_CDC_L2, élève scolarisé dans une classe de Première à dominante chinoise, vient d'une famille de fonctionnaires. Dans l'extrait d'entretien 11-16 suivant, il déclare que son père, travaillant dans le bureau gouvernemental des affaires religieuses de la préfecture de Gannan, attribue des fonctions sociales différentes à la langue chinoise et à la langue tibétaine dans son éducation familiale. Malgré le fait que l'exercice des fonctions du père l'oblige à parler

tibétain avec les moines au temple, il a choisi consciemment de faire suivre par son enfant des études en chinois. Par ailleurs, le père joue le rôle de transmetteur de la culture chinoise ; il apprend des histoires concernant le passé de la Chine à son enfant. Quant au tibétain, il sert simplement pour les moments de détente en milieu familial. Malgré le recours à un bilinguisme chinois-tibétain dans le milieu familial, nous relevons que le chinois assume plutôt des fonctions de forte valeur socioéconomique et sert de langue institutionnelle, tandis que le tibétain est considéré comme langue s'employant dans des situations moins officielles, comme langue de détente, de communication intime. Cette répartition fonctionnelle bien distincte attachée au putonghua et au tibétain est en cohérence avec notre observation précédente sur la biographie langagière.

Quand mon père discute avec moi de mes études, il utilise le chinois (soit le putonghua). Mais pour d'autres moments familiaux, nous communiquons en tibétain. Mon père travaille dans le bureau gouvernemental des affaires religieuses, il fréquente ainsi des monastères. Il parle tibétain avec les moines. Par contre, il m'éduque en chinois, il me raconte des histoires concernant le passé de la Chine en chinois (extrait d'entretien 11-16 avec CMCL_CDC_L2).

En fait, dans notre étude, cette idéologie du putonghua comme langue institutionnelle est bien partagée par les familles de fonctionnaires. Cela s'observe dans les pratiques langagières des jeunes Tibétains et dans le choix des types d'écoles que les enfants fréquentent. En effet, parmi les quatre élèves tibétains (sur 227) se proclamant monolingues chinois, trois viennent d'une famille dont au moins un parent est fonctionnaire. Ce qui surprend davantage, parmi les 43 élèves tibétains originaires d'une famille de fonctionnaire, ce sont les 42 élèves tibétains – la majorité absolue – qui étudient dans une classe où le chinois standard est la langue d'enseignement. Choix qui montre la grande importance que les fonctionnaires attachent à l'apprentissage du chinois.

Pour conclure, malgré la place prioritaire du tibétain dans le milieu familial, les parents de ces deux classes sociales différentes s'accordent pour mettre en valeur l'importance du putonghua dans l'éducation familiale de leurs enfants. Chez la famille du berger, les parents, peu scolarisés, se réfèrent aux difficultés linguistiques en chinois qu'ils ont rencontrées dans la vie quotidienne et mettent en évidence la nécessité d'apprendre le chinois. Des représentations favorables à l'apprentissage du chinois, comme langue d'intégration à la société chinoise, langue de la réussite professionnelle, ont été intériorisées par leur enfant à un âge précoce. Une hypothèse que nous soutenons est que ces représentations familiales du putonghua contribuent sans doute à impulser sa promotion au sein de la nouvelle génération.

Ainsi, voit-on aisément que les représentations sociales du chinois (standard particulièrement) qui circulent en famille et à l'école convergent vers sa promotion dans la préfecture de Gannan. Il apparaît que la présence de la langue chinoise dans le répertoire verbal des élèves tibétains n'est pas seulement le fruit de la politique linguistique et éducative de la préfecture de Gannan, mais bien celui aussi de politiques familiales. En effet, les pratiques et les représentations sociales, les institutionnalisations socio-politiques constituent un système complexe comme des unités sociolinguistiques. La politique linguistique et éducative de la préfecture de Gannan promouvant le chinois, les représentations sociales que la famille et l'école accordent au chinois y font écho (« langue de civilisation », « langue d'éducation », « langue de succès social » et « langue institutionnelle »), renforcées par de nombreuses années d'activités promotionnelles. Une grande impulsion est ainsi donnée à la promotion du chinois au sein du peuple tibétain. C'est pourquoi tous les jeunes Tibétains de l'Association, soit 227 élèves tibétains, déclarent parler chinois en famille et/ou à l'école. Il en ressort que les représentations sociales du chinois et les pratiques langagières des Tibétains aident à leur tour à la mise en œuvre d'une politique linguistique et éducative promouvant la langue chinoise en famille et à l'école. Ainsi le processus de l'installation de la langue chinoise dans la communauté tibétaine n'est jamais figé, mais en mouvement, en interaction et en évolution constante.

Étant donné le processus dynamique de la promotion du chinois standard dans la préfecture de Gannan, il convient de s'interroger sur la manière dont les élèves – public ciblé – perçoivent leur compétence, notamment en termes de prononciation. Il importe d'examiner d'une part, leurs ressentis et leur autoévaluation de leurs capacités en chinois standard, et de l'autre, le regard que porte la communauté han (extérieure à la communauté tibétaine) sur leur compétence en prononciation ?

11.2.3. Perceptions du putonghua avec l'accent tibétain en milieu scolaire

Rappelons que les élèves tibétains de l'Association sont scolarisés dans deux contextes sociolinguistiques différents (cf. chapitre 10). 93 % font leurs études dans une école secondaire de la préfecture autonome tibétaine de Gannan, c'est-à-dire au sein de la communauté tibétaine. Par ailleurs, l'Association a aussi accueilli 7 % des élèves tibétains scolarisés dans trois villes différentes de la province du Gansu dont la grande majorité de population est Han : la ville de Lanzhou, la ville de Baiyin et la ville de Dingxi. Ce sont des villes hors de la communauté tibétaine.

Notre analyse va prendre en considération ces deux contextes scolaires. Le premier concerne le milieu scolaire de la communauté tibétaine elle-même, pour analyser les représentations sociales des Tibétains sur le putonghua parlé avec l’accent tibétain – le regard autoréflexif ; le deuxième contexte concerne le regard de la population han en dehors de la communauté tibétaine sur le putonghua parlé avec un accent tibétain – il s’agit du regard d’évaluation sociale du groupe dominant.

11.2.3.1. En milieu scolaire endolingue tibétain

L’analyse s’appuie sur les entretiens réalisés en chinois standard – langue première de l’Association – par l’enquêtrice d’origine han que nous sommes avec deux enseignants bénévoles tibétains DZC_CDT et DJRQ_CDC ainsi qu’avec l’élève tibétain GRZM_CS_L1. Mais avant de commencer notre analyse des regards des enseignants bénévoles sur leur putonghua parlé, il nous semble nécessaire d’expliquer le lien étroit entre la qualification d’enseignant et le niveau de putonghua.

En Chine, pour obtenir la qualification d’enseignant, il faut faire le Test de niveau de putonghua et avoir une note d’au moins 80 points (notés sur 100). Ce Test, conçu par la Commission nationale de la langue et de l’écriture, a pour objectif d’évaluer le niveau de putonghua des citoyens chinois, quelle que soit leur langue maternelle. Le tableau 11 ci-dessous présente les quatre composantes du Test de niveau de putonghua, parmi lesquelles la lecture à voix haute constitue le type d’exercices le plus important. Les critères d’évaluation se réfèrent au total à trois aspects linguistiques : l’intonation, la prononciation des consonnes et des voyelles, ainsi que la présence ou non des traces phonétiques, lexicales et grammaticales des dialectes de la langue chinoise (*Cadre de référence pour le putonghua*⁹³, 1992). Cette évaluation se fondant sur la prononciation est sans aucun doute un contrôle national de l’accent ; elle sert en conséquence de filtre social et constitue une opération de prise de contrôle sur les discours des enseignants de l’école.

⁹³ *Le cadre de référence pour le putonghua* est publié par la commission nationale de la langue et de l’écriture de Chine. Ce cadre propose une norme nationale pour la classification des niveaux de compétence en putonghua. Il comprend au total trois niveaux de six grades, à savoir les niveaux 1, 2 et 3, chaque niveau étant lui-même divisé en deux grades A et B. Afin d’avoir le certificat du niveau 1 grade A, il faut au moins 97 points. Le niveau 1 grade B demande une note entre 92 et 96.99. Une note entre 87 et 91.99 pour le niveau 2 grade A, une note entre 80 et 86.99 pour le niveau 2 grade B. Le niveau 3 grade A exige une note entre 70 et 79.99, le niveau 3 grade B demande une note entre 60 et 69.99. Le certificat est valable à vie.

<i>Composant d'exercices</i>	<i>Type d'exercices</i>
1	Lecture de 100 mots monosyllabiques
2	Lecture de 40 mots de deux syllabes
3	Lecture d'un texte de 400 mots
4	Parler librement sur un sujet familier en 4 minutes

Tableau 11-8. *Quatre composantes d'exercices du Test de niveau en putonghua* (Cadre de référence pour le putonghua, 1992)

Après avoir clarifié le lien étroit entre la qualification d'enseignant et le niveau de putonghua, nous regardons d'abord l'autoévaluation de l'enseignante bénévole DZC_CDT de son niveau en putonghua. Étudiante de L2 en littérature tibétaine dans l'UFR des études tibétaines de l'Université *minzu* de Chine, l'enseignante bénévole DZC_CDT déclare se sentir « inquiète », « stressée » et « mal à l'aise » au moment où elle utilise le putonghua dans des circonstances officielles, telles que pour un évènement et un entretien d'embauche :

Je suis bien inquiète lorsque je dois participer à un évènement ou à un entretien d'embauche en putonghua. [...] Même si je fais mon université à Pékin dans la capitale, je suis encore trop stressée pour passer un entretien en putonghua, je me sens vraiment mal à l'aise. [...] Parfois, j'ai peur que mes interlocuteurs ne me comprennent pas, il s'agit d'une de mes plus grandes craintes (Extrait d'entretien 11-17 avec DZC_CDT).

Ayant effectué une scolarisation primaire, secondaire et universitaire en tibétain – langue véhiculaire, et ayant appris le chinois comme deuxième langue pendant une vingtaine d'années, l'enseignante bénévole DZC_CDT se trouve dans une situation d'insécurité linguistique où elle se perçoit comme « insuffisante » dans sa prestation en chinois standard. Elle s'autoévalue négativement, se reprochant un défaut de connaissances et de maîtrise en putonghua ; elle dit craindre ne pas arriver à se faire comprendre par ses interlocuteurs en chinois standard, bien qu'elle ait, en réalité, un niveau tout à fait intelligible.

Telle n'est pas, par contre, la posture de l'élève tibétaine GRZM_CS_L1 qui adopte, au contraire, une attitude d'accueil et de bienveillance par rapport au putonghua parlé par DZC_CDT – enseignante bénévole de tibétain, comme le montre l'extrait d'entretien 11-18 ci-dessous.

Je trouve très beau l'accent de notre enseignante de tibétain, lorsqu'elle parle chinois. Il s'agit d'une manière différente de prononcer. Pour moi, son chinois parlé reste particulièrement agréable, c'est juste très beau ! Le putonghua à la tibétaine qu'elle parle est bien agréable, j'adore la façon dont elle parle chinois (extrait d'entretien 11-18 avec GRZM_CS_L1).

L'élève tibétaine GRZM_CS_L1 remarque « une manière différente » d'articuler le putonghua chez son enseignante de tibétain DZC_CDT. L'élève trouve extrêmement « beau » et « agréable » d'entendre l'« accent » de son enseignante de tibétain qui lui apparaît comme

une empreinte de son appartenance ethnique : « le putonghua à la tibétaine ». La fonction identitaire de cet « accent tibétain » permet à l'élève GRZM_CS_L1 de nouer un lien de solidarité avec son enseignante d'origine tibétaine, en développant une attitude d'accueil et d'approbation sur le putonghua à la tibétaine. Par ailleurs, familiarisée avec les sonorités et tonalités particulières d'une Tibétaine parlant chinois, l'élève GRZM_CS_L1 fait sans doute partie du groupe des locuteurs parlant « chinois à la tibétaine ». Elle peut s'identifier avec cette façon de parler, d'où son accueil non critique, bien qu'elle remarque qu'il s'agit d'une variation, d'« une manière différente de prononcer ». Il est à rappeler également, que conformément à la culture éducative tibétaine, elle tient son enseignante de tibétain en estime et l'admire, d'où sa posture d'indulgence.

Mais sous l'emprise des exigences de niveau en putonghua pour les enseignants d'école, quand l'enseignante bénévole DZC_CDT dispense ses cours dans l'Association, elle porte un jugement auto-dépréciatif sur ses compétences et capacités, consciente de son putonghua « à la prononciation tibétaine », dévalorisant à ses yeux. Elle est très critique par rapport à ses propres compétences à l'oral, en faisant une comparaison implicite de « sa performance » avec les compétences avérées de ses collègues qui dispensent leurs cours en putonghua. Elle se sent ainsi honteuse de son comportement professoral, marqué par un accent tibétain. Ce sentiment personnel et douloureux semble décuplé par le fait que, selon son observation, les élèves établissent une relation plus proche avec les enseignants parlant en putonghua standard en cours, comme on le voit dans l'extrait d'entretien 11-19 qui suit.

Il vous (les autres enseignants de l'Association) suffit de parler en putonghua pour que les élèves vous comprennent. Les élèves sont plus proches de vous que de moi. C'est ce que je ressens. Quand j'entends vos cours dans le couloir, une sorte de honte me survient (Extrait d'entretien 11-19 avec DZC_CDT).

Nous remarquons une insécurité linguistique formelle et statutaire (Calvet, 1999) chez l'enseignante de tibétain par rapport à son statut d'enseignante bénévole et à la forme de langue non standard qu'elle pratique. En effet, on observe que la fonction de filtrage social du test de putonghua guide les pratiques langagières des futurs enseignants. L'enseignant bénévole DJRQ_CDC, étudiant de licence 3 en didactique des mathématiques de l'Université *minzu* de Chine, a été scolarisé dans une classe à dominante chinoise (le chinois, langue véhiculaire). Il déclare également dans l'entretien s'entraîner pour changer son accent, afin de répondre aux exigences linguistiques en chinois standard de la qualification d'enseignant : « ces dernières années, je m'efforce de changer mon accent pour obtenir la qualification d'enseignant

». Ainsi, les deux enseignants bénévoles DZC_CDT et DJRQ_CDC, chacun à sa manière, sont conscients de la nécessité d'atteindre le niveau exigé en putonghua, d'où leurs manifestations respectives d'une certaine insécurité linguistique

En résumé, au sein de la communauté tibétaine, une insécurité linguistique statutaire et formelle peut s'observer chez certains enseignants bénévoles d'origine tibétaine de l'Association. Il en résulte un regard autocritique et un jugement auto-dépréciatif par rapport à leur manière de parler chinois standard. En revanche, leur élève tibétaine GRZM_CS_L1 apprécie bien cet accent « à la tibétaine » avec une attitude beaucoup plus tolérante qu'eux. Après avoir analysé les regards autoréflexifs des Tibétains sur leur putonghua parlé, nous nous intéressons aux regards de l'extérieur, hors de la communauté tibétaine. Les Han – ethnie majoritaire de la Chine – acceptent-ils cet accent tibétain facilement repéré dans le putonghua parlé par certains Tibétains ?

11.2.3.2. En milieu scolaire han

On rappellera que seize élèves tibétains de l'Association fréquentent une école secondaire de trois villes différentes de la province du Gansu dont la grande majorité de la population est Han (villes de Lanzhou, de Baiyin et de Dingxi). Les entretiens avec certains d'entre eux nous ont permis de travailler sur leur perception des regards portés par les Han à l'extérieur de la communauté tibétaine sur le putonghua parlé avec un accent tibétain.

L'analyse prend en considération deux élèves tibétains scolarisés à Baiyin à 550 kilomètres du district de Diebu : SJZM_CS_L1 et ZJX_CS_L2. Ces deux excellentes élèves tibétaines ont été envoyées par le Bureau d'éducation du district de Diebu dans un des meilleurs lycées de la province du Gannan – Premier lycée de la ville de Baiyin, afin de mieux préparer leur concours d'entrée à l'université non *minzu*. La Tibétaine ZJX_CS_L2, en Première, étudie dans une classe constituée majoritairement d'élèves han, il s'agit d'une classe mixte. Mais la Tibétaine SJZM_CS_L1 est scolarisée dans une classe de Tibétains, il s'agit d'une classe tibétaine. Malgré la présence des élèves tibétains, le chinois standard est la langue véhiculaire dans le Premier lycée de la ville de Baiyin ; aucune place n'est laissée à la langue tibétaine.

Le cas de ces deux élèves tibétaines du Premier lycée de la ville de Baiyin, nous montre des conséquences néfastes du parler chinois non standard sur leur intégration et leur bien-être relationnel à l'école. Comme ZJX_CS_L2 le met en lumière dans l'extrait d'entretien 11-20 ci-

dessous, un Tibétain n'arrivant pas à parler putonghua de manière standard peut devenir le centre de moqueries de toute la classe.

Un camarade tibétain de ma classe parle un putonghua pas du tout standard. Chaque fois qu'il répond aux questions des enseignants, il suscite le rire de notre classe. Il s'agit en fait d'un acte manquant de respect pour lui. En dehors des cours, les gens parlent méchamment de lui derrière son dos (Extrait d'entretien 11-20 avec ZJX_CS_L2).

D'après les dires de ZJX_CS_L2, ses camarades sont très fermés au chinois non standard, sans aucun doute dû à leur intériorisation du discours circulant de la promotion du putonghua. Ainsi, leur camarade tibétain qui a un accent « à la tibétaine », se trouve confronté aux moqueries et au mépris de toute la classe, quand il répond aux questions des enseignants en putonghua. Par ailleurs, ce camarade est de ce fait réputé « mauvais élève » à l'école, une perception fort négative développée par son entourage en raison de son accent.

L'élève SJZM_CS_L1 confirme, elle aussi, les graves répercussions d'une variante phonétique en putonghua sur l'intégration à la vie scolaire de Baiyin. D'après elle, un Tibétain incapable de s'exprimer en putonghua peut se prendre et être perçu comme un élève « sans avenir » et finir par être mis « à l'écart » par d'autres camarades :

De nos jours, on parle essentiellement putonghua à l'école. Si tu n'es pas capable de l'utiliser, tu seras défini comme quelqu'un sans avenir. Tu ne t'intégreras pas à la vie scolaire, tu seras tenu à l'écart par les autres [...]. Notre lycée de Baiyin contient une seule classe composée de Tibétains pour ma promotion. Un de mes camarades reste uniquement avec des élèves tibétains, car les camarades des autres classes communiquent en putonghua, il n'ose pas discuter avec eux en putonghua, du fait de sa manière différente d'articuler. Il n'a aucun contact avec les autres classes (extrait d'entretien 11-21 avec SJZM_CS_L1).

Dans cet extrait, SJZM_CS_L1 évoque les conséquences néfastes de la faiblesse des compétences en chinois standard, en prenant l'exemple de son camarade de classe. Celui-ci n'ose pas établir des liens avec d'autres élèves Han, à cause de sa prononciation différente du putonghua ; il vit par conséquent un isolement social. Mais, face aux évaluations sociales sévères que les élèves tibétains minoritaires subissent, comment l'école réagit-elle ?

L'élève SJZM_CS_L1 souligne que le mode d'expression en putonghua et les comportements langagiers non standard de ses camarades tibétains, font l'objet constant de correction par l'entourage de l'école, comme le montre l'extrait d'entretien 11-22 suivant.

Depuis que j'étudie à Baiyin, les enseignants nous demandent d'arrêter d'utiliser le tibétain, ils disent que le putonghua est favorable à nos études. Les camarades qui

parlent bien putonghua sont invités à s’asseoir à côté de ceux qui ne parlent pas bien (extrait d’entretien 11-22 avec SJZM_CS_L1).

D’après cet élève, les enseignants han interdisent à leurs élèves tibétains d’employer le tibétain à l’école, sous prétexte que l’emploi du putonghua favorise leurs études. Les enseignants ont recours à la stratégie de binôme : les élèves ayant un bon niveau en putonghua se mettent à côté de ceux ayant un moins bon niveau. Dans ce contexte, l’école impose de manière rigide l’utilisation exclusive du putonghua et fait abstraction des compétences linguistiques « déjà-là » des élèves tibétains. Elle rejette les pratiques langagières hors des normes standards, renforçant ainsi son rôle dans le maintien d’une « idéologie linguistique uniformisatrice » et « hégémonique » (Blanchet, 2016). Ceci tend à montrer que l’école se transforme en un lieu institutionnel pour la diffusion, la transmission et l’installation de la discrimination linguistique et de l’idéologie glottophobe.

Par conséquent, certains élèves tibétains vivent leur changement de lieu d’étude comme un échec. Une relation stressante émerge entre enseignants et élèves dans la classe des Tibétains à Baiyin, comme l’élève ZJX_CS_L2 le met en lumière dans l’extrait d’entretien 11-23 ci-dessous.

Comme ils abandonnent leurs études, les enseignants perdent la motivation d’enseigner. À cause des mauvais résultats de leurs élèves, les enseignants reçoivent des punitions de l’école. Donc les enseignants ne les aiment pas, ils n’aiment pas non plus les enseignants. C’est très gênant en cours (extrait d’entretien 11-23 avec ZJX_CS_L2).

La non tolérance de l’écart des pratiques langagières des élèves tibétains a des conséquences graves pour certains élèves tibétains qui abandonnent complètement leurs études. Les conséquences sont également graves au niveau du lycée de Baiyin – un des meilleurs lycées du Gansu – qui se trouve incapable de garantir la réussite scolaire des élèves tibétains face au concours d’entrée à l’université. Les enseignants han eux-mêmes sont par ailleurs sanctionnés pour les notes peu satisfaisantes obtenues par les élèves de la classe tibétaine et subissent des punitions, telles que la suppression des subventions. Finalement ce cercle vicieux génère une incompréhension mutuelle entre enseignants han et élèves tibétains. Tout comme l’élève tibétaine ZJX_CS_L2 le décrit : « les enseignants ne les aiment pas, ils (les élèves de la classe tibétaine) n’aiment pas non plus les enseignants. C’est très gênant en cours ». Ainsi, le refus des variantes de chinois non standard peut contribuer à un échec scolaire chez certains élèves tibétains à Baiyin, une ville essentiellement Han.

En conclusion, dans les deux contextes examinés, l'école joue un rôle particulièrement important dans l'homogénéisation du chinois de scolarisation. Dans le premier contexte, c'est-à-dire le milieu scolaire endolingue tibétain, l'école filtre les Tibétains ayant une prononciation standard à travers la qualification d'enseignant qui nécessite un certificat de Test de niveau de putonghua. Cette fonction de filtrage social de l'école devient source d'insécurité linguistique statutaire et formelle chez certains enseignants bénévoles d'origine tibétaine, tels que DZC_CDT et DJRQ_CDC.

Quant au deuxième contexte, c'est-à-dire dans le milieu scolaire han à minorité tibétaine, le chinois standard, imposé comme l'unique référence linguistique de la langue chinoise, a comme conséquence le rejet de toute variante non standard. Les élèves tibétains minoritaires ne parlant pas bien le chinois standard sont stigmatisés et méprisés ; ils vivent dans un isolement social et risquent l'échec scolaire, compte tenu des tensions et des incompréhensions mutuelles entre enseignants han et élèves tibétains.

De ce fait, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la communauté tibétaine, les acteurs sociaux (famille et école) participent à processus sociolinguistique qui favorise l'expansion de la langue chinoise et l'intériorisation de son importance chez les jeunes Tibétains de la nouvelle génération. Mais par rapport à la langue tibétaine considérée par eux-mêmes comme langue parlée « à la maison » et « à la campagne », quelles sont leurs représentations sociales, surtout compte tenu du processus promotionnel très actif à l'œuvre pour le chinois ?

11.3. La langue tibétaine

Dans cette section, nous présenterons d'abord l'attitude des élèves tibétains de l'Association sur l'apprentissage de la langue tibétaine à l'école à partir de nos 217 questionnaires recueillis. Puis, nous mettrons en lumière les représentations sociales des élèves et enseignants bénévoles tibétains sur différentes variétés de la langue tibétaine. Nous analyserons par la suite les rôles de la religion bouddhiste, de la famille et aussi de l'école dans le maintien de la langue tibétaine. Finalement, nous discuterons sur l'enjeu du déclin de la langue tibétaine dans la modernisation socioéconomique de la communauté tibétaine.

En ce qui concerne la sympathie/antipathie ressentie par les jeunes Tibétains face à l'apprentissage de la langue tibétaine, 201 élèves tibétains sur 227 (88,55 %) formule une réponse affirmative à la question 5 « L'apprentissage du tibétain te plaît-il ? Pourquoi ? » (cf. annexe 3) et expriment une attitude appréciative sur la langue tibétaine. En effet, les trois

principales dimensions positives qu'ils expriment dans leurs réponses renvoient aux valeurs symboliques d'affiliation qu'ils attribuent à cette langue, à leurs perceptions de « facilité » de la langue et à son rôle pour la communication, comme on peut le voir dans le tableau 11-9 ci-dessous :

Mots-clés	Occurrence
Affiliation : Langue maternelle, Tibétains, mon ethnie	180
Devoir de transmission, fierté, honneur, croyance	10
Intéressant, simple	13
Communication	2

Tableau 11-9. Occurrences des expressions utilisées pour qualifier l'apprentissage du tibétain

Ces représentations reflètent la très grande importance que les élèves tibétains accordent à leur langue tibétaine. Il est possible d'y lire une forte conscience identitaire ; le tibétain est considéré comme langue d'appartenance et symbole visible de leur appartenance ethnique tibétaine. Certains élèves tibétains laissent entrevoir dans leurs réponses un fort degré de loyauté linguistique se traduisant par un « devoir de transmission » ; plusieurs développent un sentiment de « fierté » et d'« honneur » de pouvoir parler tibétain ; quelques autres mettent en avant la valeur religieuse (croyance) propre à la langue tibétaine, puisqu'elle sert au temple, étant la langue des moines. Cette langue est toutefois moins perçue par eux comme langue de communication, fonction mentionnée par deux élèves tibétains seulement. On peut se demander si ce résultat s'explique par le fait qu'en tant que langue vernaculaire entre Tibétains, la fonction communicative est intériorisée, et donc pas explicitée en tant que telle dans les réponses, ou bien si c'est par comparaison implicite avec la fonction dominante du chinois comme langue commune hors milieu familial ?

Malgré l'engouement majoritaire pour la langue tibétaine, vingt élèves expriment un avis contraire. Les deux principales représentations dépréciatives exprimées convergent autour de la difficulté qu'ils attribuent à l'apprentissage de la langue (cf. tableau 11-10 ci-dessous).

Mots clés	Occurrence
Trop difficile	10
Je n'ai jamais appris le tibétain et je ne comprends rien au cours de tibétain	10

Tableau 11-10. Occurrences des expressions utilisées pour expliquer l'antipathie pour l'apprentissage du tibétain

Sur les vingt avis dépréciatifs, tous trouvent cette langue difficile, et la moitié fait état d'incompréhension en cours de tibétain. Étant donné que la quasi-totalité – 223 élèves tibétains de l'Association sur 227 – se déclarent bilingues chinois-tibétain, cette perception de difficulté et d'opacité face à l'apprentissage de la langue tibétaine peut surprendre. Examinons donc à

présent les représentations des élèves et des enseignants bénévoles tibétains au moment où ils sont confrontés à d'autres variétés de la langue tibétaine.

11.3.1. Confrontation aux différentes variétés de la langue tibétaine

La langue tibétaine comprend trois grandes variétés en fonction des caractéristiques phonétiques : le tibétain d'Ü-Tsang, le tibétain de Kham et le tibétain d'Amdo. Chaque variété dispose de plusieurs sous-variétés en fonction du mode de vie des locuteurs, par exemple le tibétain d'Amdo comprend un tibétain d'Amdo de la zone pastorale et un tibétain d'Amdo de la zone agricole (cf. section 3.2.2). Aujourd'hui, la mobilité géographique constitue sans doute un facteur important pour les élèves et les enseignants bénévoles de l'Association favorisant l'exposition à différentes variétés tibétaines. Deux trajets de mobilité sont à considérer dans notre étude : la mobilité du district de Diebu vers la ville de Hezuo – chef-lieu de la préfecture de Gannan et la mobilité de la communauté tibétaine vers la ville de Pékin – capitale de la Chine. La première mobilité, s'effectuant au sein de la préfecture de Gannan, concerne les variétés de la zone d'Amdo ; la deuxième mobilité vers Pékin implique une mise en contact de trois grandes variétés tibétaines (Ü-Tsang, Kham et Amdo). Dans cette section, nous allons explorer l'impact des mobilités géographiques sur les représentations sociales des variétés de la langue tibétaine chez les jeunes Tibétains de l'Association.

11.3.1.1. Mobilité au sein du Gannan : diglossie entre le tibétain de Diebu et le tibétain de Hezuo

Rappelons que soixante élèves et trois enseignants bénévoles tibétains déclarent avoir vécu une mobilité géographique du district de Diebu vers la ville de Hezuo – chef-lieu de la préfecture de Gannan, pour leurs études scolaires (cf. chapitre 10) Ils ont été ainsi confrontés à différentes variétés de tibétain. Pour rappel, le tibétain parlé à Hezuo est celui d'Amdo de la zone pastorale, alors que le tibétain parlé à Diebu est proche du tibétain de Kham de la zone pastorale (cf. section 3.3.). Il n'est donc guère surprenant que certains Tibétains dans notre étude relèvent un manque d'intelligibilité entre le tibétain qu'ils entendent à Hezuo et celui parlé à Diebu.

Bien qu'une même méthode didactique pour le tibétain – conçue en coopération par les cinq provinces où se groupent les Tibétains – soit déployée dans les zones à variété Ü-Tsang, Kham et Amdo, il n'existe pas de forme orale standard. Cette absence donne lieu à des difficultés de compréhension comme le témoignent les élèves JMCL_CDC_L2 et BMC_CDC_L2 dans l'extrait d'entretien 11-24 ci-dessous.

(A l'école primaire), nos enseignants de tibétain enseignaient en utilisant le tibétain de Diebu. Lorsque nous sommes allées pour la première fois au collège de Hezuo, nous ne comprenions presque rien, car nos enseignants de Hezuo donnaient leurs cours en tibétain d'Amdo (extrait d'entretien 11-24 avec JMCL_CDC_L2 et BMC_CDC_L2).

D'après les expériences de scolarisation des élèves JMCL_CDC_L2 et BMC_CDC_L2, l'enseignant de Diebu donne ses cours de tibétain dans le tibétain vernaculaire de Diebu (variété Kham), tandis que l'enseignant de Hezuo enseigne le tibétain vernaculaire de Hezuo (variété Amdo). Malgré l'imposition du tibétain littéraire standard à l'écrit, les enseignants sont libres de choisir la forme orale qu'ils souhaitent mettre en usage en cours de tibétain. Nous pourrions, en nous appuyant sur Blanchet (2018), parler d'une politique linguistique libérale pour l'enseignement du tibétain oral.

Compte tenu de l'écart entre le tibétain de Diebu et le tibétain de Hezuo, le changement de lieu de scolarisation nécessite une phase d'adaptation pour s'habituer à la vie scolaire de l'école *minzu* de Hezuo, comme l'extrait d'entretien 11-25 le montre :

Au premier semestre, je comprenais à peine mes cours de tibétain. Je cherchais toujours l'aide de mes camarades pour qu'ils m'expliquent en chinois les cours, y compris les consignes des devoirs à la maison. La majorité de mes camarades étaient nés à Hezuo, peu d'élèves étaient venus du district de Diebu. Mes camarades locaux parlaient le tibétain d'Amdo, car ils ont grandi dans cet environnement linguistique. Au fur et à mesure des échanges avec mes camarades, j'ai essayé de parler le tibétain d'Amdo, moitié en tibétain d'Amdo, moitié en chinois. Peu à peu, je suis arrivé à communiquer en tibétain d'Amdo, je me suis habitué (à ma vie scolaire à Hezuo) (extrait d'entretien 11-25 avec SJ_CDC).

Dans cet extrait, le Responsable de l'Association SJ_CDC nous parle de ses tentatives d'adaptation au tibétain de Hezuo pendant sa première année de scolarisation à Hezuo, où il se sentait perdu au départ à cause des problèmes de compréhension du tibétain d'Amdo. Il est intéressant de noter que SJ_CDC avait d'abord recours à une stratégie de médiation grâce au recours à une autre langue commune de son répertoire, le putonghua, pour que ses camarades lui expliquent les cours de tibétain en chinois. Ce processus de médiation lui a permis progressivement de se familiariser avec le tibétain d'Amdo qu'il a pu ensuite comprendre sans soucis. Insatisfait d'une simple compétence en compréhension orale, SJ_CDC s'est mis à pratiquer le tibétain d'Amdo à l'école, d'abord grâce à un bilinguisme « moitié en tibétain d'Amdo et moitié en chinois », et finalement avec une adaptation complète aux pratiques linguistiques de ses camarades originaires de Hezuo en tibétain oral. Cet exemple montre qu'un locuteur du tibétain de Diebu peut arriver à comprendre, voire à pratiquer le tibétain d'Amdo avec un certain temps d'immersion linguistique, malgré leurs écarts phonétiques.

Outre le processus d'adaptation des Tibétains de Diebu scolarisés à Hezuo, il est intéressant dans notre étude de relever un phénomène de diglossie (Ferguson, 1959) qui apparaît dans les représentations des acteurs de différentes variétés tibétaines. En prenant l'exemple de l'élève tibétaine NC_CDC_C1, nous remarquons, dans son récit biographique ci-dessous, qu'une valeur plus prestigieuse est attribuée au tibétain d'Amdo véhiculaire de la ville de Hezuo par rapport à la variété Kham de Diebu :

J'ai commencé à apprendre un vrai tibétain dès mon collège à Hezuo, je parle le tibétain de mon village avec mes parents (extrait de biographie langagière 11-3 avec NC_CDC_C1).

NC_CDC_C1, élève de 5^e d'une classe à dominante chinoise (chinois L1 et tibétain L2), a changé d'école en allant du district de Diebu vers la ville de Hezuo au moment de son inscription au collège. En raison de cette mobilité géographique, elle prend conscience des différences linguistiques entre le tibétain qu'elle utilise avec ses parents et le tibétain qu'elle apprend à Hezuo, tout en considérant le tibétain de Diebu comme « tibétain de village » et le tibétain de Hezuo comme du « vrai tibétain ».

Effectivement, il est facile de trouver des mots de sympathie pour le tibétain de Hezuo dans la biographie langagière des élèves et la transcription de nos entretiens. Cette variété tibétaine du chef-lieu de la préfecture de Gannan est qualifiée par de « pur tibétain » (14 fois), « vrai tibétain » (19 fois) et « tibétain normatif » (12 fois). En revanche, le tibétain de Diebu est considéré comme « tibétain dialectal » (7 fois) et « tibétain de village » (12 fois). De ce fait, les Tibétains de la préfecture de Gannan créent eux-mêmes d'une manière inconsciente une diglossie linguistique où le tibétain de Hezuo est caractérisé comme une variété haute et le tibétain de Diebu comme une variété basse. Les actions glottopolitiques libérales de cette préfecture a pour conséquence, dans les représentations des Tibétains, d'imposer la variété jugée la plus forte sur le plan socioéconomique (le tibétain de Hezuo) comme variété de prestige dans la société du Gannan. Cette forme d'intervention est aussi discrète que dans une jungle (Blanchet, 2018) où les plus forts finissent par s'imposer.

Après avoir analysé la situation sociolinguistique complexe de la préfecture de Gannan, portons notre attention vers les effets sociolinguistiques provoqués par la rencontre entre locuteurs des trois grandes variétés tibétaines : le tibétain d'Ü-Tsang, le tibétain de Kham et le tibétain d'Amdo.

11.3.1.2. Mobilité de la communauté tibétaine vers Pékin : émergence d'un tibétain véhiculaire à l'oral

De nombreux Tibétains se rendent chaque année à Pékin – capitale politique, culturelle et éducative de la Chine. Dans notre étude, les quatre enseignants bénévoles tibétains et le Responsable de l'Association – étudiants brillants en licence de l'Université *minzu* de Chine classée comme la meilleure université spécialisée en recherches sur les ethnies minoritaires – rencontrent, grâce à leur mobilité, des locuteurs de différentes variétés tibétaines.

L'enseignante bénévole DZC_CDT, qui a grandi dans la zone tibétaine d'Amdo, avait très peu de contacts avec les locuteurs des tibétains de Kham et d'Ü-Tsang avant d'étudier à Pékin, comme elle le déclare dans l'extrait d'entretien 11-26 qui suit.

Avant, j'étais entourée uniquement des locuteurs du tibétain d'Amdo, j'ai entendu parler le tibétain d'Ü-Tsang et le tibétain de Kham simplement à la télé. Mais je ne les aimais pas. Je me disais que c'était n'importe quoi, ces deux variétés. Le tibétain d'Amdo était le plus beau et le vrai tibétain. Mais depuis que j'étudie à Pékin, j'ai complètement changé d'attitude. Aujourd'hui, je préfère plutôt le tibétain de Lasha (extrait d'entretien 11-26 avec DZC_CDT).

Habitée à un environnement langagier du tibétain d'Amdo, l'enseignante bénévole DZC_CDT exprime une attitude très dépréciative sur les autres variétés tibétaines, en les considérant comme « n'importe quoi », quand elle les entendait à la télévision. Elle attribue une valeur haute à sa propre variété, celle d'Amdo qu'elle admire en la définissant comme « le plus beau et le vrai tibétain ». Mais la mobilité scolaire vers Pékin l'a fait changer d'avis. Inscrite dans la spécialité de littérature tibétaine, l'enseignante bénévole DZC_CDT a rencontré des camarades de différentes zones tibétaines, ses premiers « vrais » contacts avec les locuteurs parlant une autre variété tibétaine. À l'université, elle s'est fait des amis, dont une amie issue de la zone d'Ü-Tsang et une autre originaire de la zone de Kham. Cette confrontation à d'autres variétés tibétaines dans le milieu universitaire à Pékin lui a ainsi permis de développer une attitude plus tolérante et plus ouverte à l'altérité linguistique inhérente à la langue tibétaine, à tel point qu'elle a fini par « tomber amoureuse » du tibétain d'Ü-Tsang.

Mais en quelle (variété de) langue les étudiants tibétains des différentes zones communiquent-ils dans le milieu universitaire ? Les enseignants bénévoles DZC_CDT et DJRQ_CDC expliquent dans les extraits d'entretien 11-27 et 11-28 ci-dessous qu'un tibétain commun émerge au sein des élites tibétaines.

En fait, nous avons déjà une langue tibétaine que tout le monde peut comprendre. Il faut simplement que le tibétain d'Ü-tsang ralentisse un peu son ton et que nous ajoutions

légèrement un ton au tibétain d'Amdo. [...] Le tibétain véhiculaire de notre université ressemble davantage au tibétain de Kham (extrait d'entretien 11-27 avec DZC_CDT).

Les enseignants (de l'UFR des études tibétaines) ont été scolarisés dans une classe à dominante tibétaine depuis l'école primaire jusqu'à l'université. Les Tibétains avec qui ils sont en contact viennent de différentes zones tibétaines. Ils ont donc développé petit à petit un tibétain que toute la communauté tibétaine peut comprendre. C'est une langue proche du tibétain littéraire, nous pouvons le comprendre tous (extrait d'entretien 11-28 avec DJRQ_CDC).

Ces deux extraits nous apprennent que les élites tibétaines universitaires forgent petit à petit une langue tibétaine « hybride » qui est compréhensible par tous en l'absence d'un tibétain normalisé à l'oral. Il s'agit d'un tibétain phonétiquement proche du tibétain de Kham, mais lexicalement et grammaticalement proche du tibétain littéraire. On peut considérer avec Blanchet (2018) que cette proposition d'un tibétain véhiculaire, initié par les intellectuels tibétains dans le milieu universitaire, s'inscrit dans ce qu'il appelle une glottopolitique autogestionnaire. Le fait que les élites tibétaines déterminent un tibétain éventuellement accessible à tous les étudiants tibétains pour faciliter les échanges entre eux en langue tibétaine, peut être considéré comme un acte conscient de s'émanciper de l'hégémonie de la langue chinoise dans le milieu universitaire hors la communauté tibétaine.

Pour conclure, on a pu observer dans la préfecture autonome tibétaine de Gannan, une glottopolitique libérale vis-à-vis des variétés tibétaines. Toutefois, à l'extérieur de la communauté tibétaine, notamment dans le milieu universitaire observé, les intellectuels tibétains sont à l'initiative d'une glottopolitique autogestionnaire qui se traduit par une nouvelle variété de tibétain alliant prononciation du tibétain de Kham, avec grammaire et lexique du tibétain littéraire. Il est notable que face à l'hégémonie de la langue chinoise en Chine, plusieurs forces au sein de la communauté tibétaine œuvrent à préserver et à garantir l'utilisation effective et constante de la langue tibétaine. La section qui suit a pour objectif de mettre en lumière la force religieuse, la force de la famille et la force des enseignants de tibétain dans le maintien de la langue tibétaine.

11.3.2. Maintien de la langue tibétaine : jeux et enjeux de la transmission

Comme nous le montrent les travaux de Hou (2013), le pouvoir religieux exerce une influence sur le pouvoir politique sous l'emprise d'un régime théocratique entre les 11^{ème} et 20^{ème} siècles, ce qui explique que la religion représente une autorité à la fois spirituelle et politique. En effet, le bouddhisme tibétain occupe une place fondamentale dans la vie sociale et politique de la communauté tibétaine. Cette influence se manifeste clairement dans la

préfecture autonome tibétaine de Gannan, par exemple, quand on apprend que 187 bouddhas vivants⁹⁴ font partie des représentants des Congrès consultatifs politiques des niveaux national, provincial, préfectoral et districtal (Ga Da Wa Cai Ren, 2009).

Au niveau social, la grande majorité des élèves tibétains de l'Association, soit 222 sur 227 (97,80 %) ayant répondu au questionnaire, disent garder une appartenance religieuse et se considèrent comme bouddhistes. Il nous importe donc d'examiner le rôle de la religion dans le maintien de la culture et de la langue tibétaines.

11.3.2.1. Force et impact de la religion bouddhiste

Le rôle de la religion dans le maintien de la langue tibétaine remonte à l'importance des monastères bouddhistes comme lieux d'éducation. Jusqu'au milieu du 20^e siècle, le temple était pris comme lieu de scolarisation principal pour les enfants tibétains issus d'une famille défavorisée (Ma, 2011). Le temple de Labrang du Gannan, nous offre un bel exemple d'un système d'éducation monastique bien mature.

Fondé en 1709, le temple de Labrang s'étend sur une superficie de 860 000 m². En tant qu'un des plus grands temples tibétains de la Chine, cet édifice peut accueillir plus de 4 000 moines et croyants chaque année (Yang, 2017). Il est composé de six instituts de formation, chacun visant un objectif pédagogique concret différent. À titre d'exemple, l'institut de Wensi (闻思 en caractères chinois, « wen » signifie « entendre », « si » signifie « réfléchir »), spécialisé dans l'éducation des soutras du lamaïsme, est essentiel pour l'apprentissage de la langue tibétaine. D'autres instituts sont spécialisés dans l'apprentissage de l'astronomie, de la médecine tibétaine, du calcul, de la calligraphie, de la musique et de la danse (Han et *al.*, 1991). C'est ainsi que l'éducation monastique à travers l'histoire a apporté une grande contribution au développement et à la transmission de la culture tibétaine, y compris la langue, la philosophie, l'astronomie, l'histoire, la médecine, les arts et la littérature tibétains (Ma, 2011).

Certains des témoignages récents issus des entretiens menés confirment qu'aujourd'hui ce rôle reste actuel et que le temple continue à se charger de la mission du maintien/de la promotion de la langue tibétaine.

⁹⁴ Dans le bouddhisme tibétain, le bouddha vivant est un maître religieux réincarné par un lama disparu.

En effet, l'enseignant bénévole YDDJ_CDC, étudiant de licence 3 en droit de l'Université *minzu* de Chine, souligne dans l'extrait d'entretien 11-29 qui suit que le temple lui a permis d'acquérir une bonne base linguistique en tibétain.

Mon oncle est moine. Quand j'étais à l'école primaire, j'ai habité dans son temple pendant des années. J'y ai ainsi appris la langue tibétaine. J'avais à cette époque-là une bonne base linguistique en tibétain. Le temple est en fait un bon endroit pour apprendre le tibétain. Je trouve qu'il enseigne mieux le tibétain que l'école. À l'école, l'enseignement du tibétain est divisé en fragments. Par exemple, la grammaire est enseignée en fonction des niveaux. Un niveau de classe correspond à un niveau de grammaire. Mais au temple, l'apprentissage est plus systématique et plus simple. Il a une meilleure méthode pour enseigner le tibétain. Aujourd'hui, les grands temples fournissent aussi des cours de tibétain et des logements gratuits (extrait d'entretien 11-29 avec YDDJ_CDC).

YDDJ_CDC logeait dans le temple auquel son oncle s'était converti comme moine. Comme d'autres jeunes Tibétains de la nouvelle génération, il a bénéficié de cours de tibétain et de logement gratuit. En comparant avec la méthode d'enseignement du tibétain à l'école et au temple, l'enseignant bénévole YDDJ_CDC trouve celle du temple « plus systématique et plus facile ». Il est satisfait de son apprentissage au temple, un « bon endroit pour apprendre le tibétain ».

De même, l'enseignante bénévole DZC_CDT déclare s'être initiée à la langue tibétaine grâce à son grand-père, ancien moine de temple tibétain. Elle précise dans l'entretien que c'est en écoutant le soutra que son grand-père récite quotidiennement à la maison qu'elle a cultivé un grand intérêt pour l'écriture tibétaine.

Deux autres témoignages d'élèves cette fois-ci, pointent le rôle joué par les moines dans la transmission de la langue tibétaine. Comme BMC_CS_L2 le déclare dans l'extrait d'entretien 11-30, un membre de sa famille qui est moine, est un fervent transmetteur du tibétain. Il demande ainsi à ses proches de faire apprendre le tibétain à leurs enfants à l'école, en soulignant la nécessité du maintien de la langue pour la communauté tibétaine.

Du côté de ma grand-mère, un membre de la famille est moine. Il nous demande de parler tibétain. Il dit que ce n'est pas bien pour les Tibétains d'oublier la langue tibétaine, il nous demande d'apprendre le tibétain à l'école (extrait d'entretien 11-30 avec BMC_CS_L2).

Outre l'apprentissage de la langue tibétaine, la religion joue un rôle bien actif dans d'autres domaines de la vie sociale des Tibétains, comme les élèves tibétaines SJZM_CS_L1 et GRZM_CS_L1 le soulignent dans l'extrait d'entretien 11-31 ci-dessous.

Nous sommes toutes nommées par le bouddha vivant. Lorsqu'on fait quelque chose d'important, nous demandons aussi l'avis du temple. Par exemple, si tu veux étudier loin, il te faut d'abord te renseigner auprès d'un bouddha vivant de ta région. S'il dit que c'est bien pour toi, tu peux y aller étudier. S'il te dit que ce n'est pas bien, tu feras mieux d'abandonner le voyage. Nous sommes très croyantes (extrait d'entretien 11-31 avec SJZM_CS_L1 et GRZM_CS_L1).

Bon nombre d'élèves tibétains portent un prénom attribué par le bouddha vivant, c'est ce que le témoignage ci-dessus nous apprend. De plus, ils s'habituent, comme leurs ancêtres, à se rendre au temple et à prendre conseil auprès du bouddha vivant lorsqu'il faut prendre une décision importante, par exemple pour entreprendre un voyage lointain. Ces deux adolescentes tibétaines se considèrent « très croyantes » ; l'avis du bouddha vivant joue un rôle important dans leur vie quotidienne.

Pour l'élève tibétaine NJM_CS_C3, la croyance bouddhiste occupe également une place importante dans sa construction identitaire tibétaine. Dans l'extrait qui suit, elle nomme quatre marqueurs qui caractérisent son affiliation : la langue tibétaine, les fêtes traditionnelles tibétaines, la croyance bouddhiste et les vêtements traditionnels. La religion devient ainsi un marqueur de l'identité tibétaine pour cette élève :

Certains mots et phrases du dialecte de notre village ressemblent au tibétain d'Amdo. Nous fêtons les fêtes traditionnelles tibétaines, nous faisons la prosternation pour montrer notre vénération aux bouddhas, nous portons des vêtements traditionnels tibétains (extrait d'entretien 11-32 avec NJM_CS_C3).

En résumé, notre étude montre que la religion, force primordiale de la vie politique et sociale dans l'histoire de la communauté tibétaine, garde encore aujourd'hui toute sa pertinence et toute sa force pour les Tibétains de la nouvelle génération. De différentes manières, que ce soit en tant que symbole d'appartenance identitaire, ou encore comme guide pratique dans la vie, le bouddhisme tibétain joue un rôle certain dans le maintien et la promotion de la langue tibétaine. Les moines, respectés par la société tibétaine, diffusent plus ou moins consciemment l'idée de la nécessité d'apprendre le tibétain pour en garantir sa perpétuation. En parallèle, le temple offre concrètement des cours de tibétain et des logements gratuits. C'est à présent le rôle que jouent les membres de famille que nous allons nous intéresser.

11.3.2.2. Loyauté linguistique du tibétain dans le milieu familial

Dans le contexte sociolinguistique de la préfecture de Gannan où la langue chinoise et la langue tibétaine sont en contact constamment, cette volonté de maintenir l'usage continu de la langue tibétaine est un signe important de loyauté linguistique (Niculescu, 1996). Celle-ci se

manifeste notamment dans le milieu familial selon les enseignants bénévoles et des élèves tibétains de notre étude.

Par exemple, l'élève tibétaine QHY_CS_L3 dessine un découpage territorial linguistique distinct, en disant qu'« à l'école, on peut parler putonghua, mais à la maison il est obligatoire de parler tibétain ». D'après elle, le chinois – langue du groupe extérieure – peut s'employer à l'école, mais il est exclu du milieu familial. Cette loyauté linguistique du tibétain à la maison s'observe aussi chez le frère de l'élève tibétaine ZJX_CS_L2. Envoyée par ses parents à l'âge de dix ans à Lanzhou – capitale de la province du Gansu – ZJX_CS_L2 déclare avoir peu de notions en langue tibétaine ; elle parle davantage chinois avec ses parents, sa grande sœur et son petit frère. Cependant, lors des vacances scolaires, son petit frère qui est à l'école primaire, ne veut pas qu'elle parle chinois à la maison ; pour les échanges familiaux, il privilégie le tibétain, signe de son attachement, avec une forte loyauté linguistique, comme l'extrait d'entretien 11-33 ci-dessous nous le montre.

Lors des vacances chez nos parents, mon petit frère ne veut pas qu'on parle chinois avec lui. Il dit qu'il faut parler tibétain, puisqu'on n'est plus à l'école (extrait d'entretien 11-33 avec ZJX_CS_L2).

La communication intra-familiale est pourtant un sujet complexe comme le montre un exemple révélé par l'enseignant bénévole tibétain NT_CDC qui a dévoilé la politique linguistique familiale chez sa sœur. Installée en milieu urbain à Diebu où elle travaille, sa sœur choisit de transmettre davantage le chinois à sa fille. Les objets du quotidien, tels que « la tasse », « la pomme » etc., lui sont proposés en chinois, l'habituant ainsi à parler chinois en famille. Bien qu'elle comprenne et parle tibétain, le risque d'une éventuelle rupture linguistique avec les générations ascendantes (grands-parents, parents, oncles et tantes, par exemple) ne peut être écarté, tout comme celui d'un conflit de loyauté linguistique. En effet, le témoignage de NT_CDC le confirme, en précisant dans l'entretien que « mon papi est une personne ayant une forte dignité, il reproche à ma nièce de parler chinois à la maison et lui demande de parler tibétain ». Quand la nièce rend visite à son grand-père, elle parle à peine tibétain à la maison, au point qu'il se met en colère et le lui reproche. La présence de la langue chinoise à la maison représente dans l'optique du grand-père, une menace, voire une invasion du territoire linguistique des Tibétains.

En résumé, la loyauté linguistique de la langue tibétaine dans le milieu familial correspond bien à une des représentations sociales des jeunes Tibétains que notre étude révèle :

langue de famille. La réservation de la langue tibétaine à la maison pourrait sans doute contribuer au maintien et à la transmission intergénérationnelle de la langue tibétaine. L'utilisation par contre du chinois à la maison risque de provoquer un conflit de loyauté linguistique.

Si les moines et la famille jouent incontestablement un rôle non négligeable dans la valorisation et le maintien de la langue tibétaine, examinons celui des enseignants dans le milieu éducatif scolaire et associatif, car là aussi, les enseignants exercent une influence sur les perceptions et motivations des apprenants pour l'apprentissage de la langue tibétaine.

11.3.2.3. Force et impact des enseignants de tibétain

Dans l'entretien avec l'élève tibétain JMCL_CDC_L2, il en est ressorti des résultats supérieurs en anglais qu'en tibétain, l'amenant à envisager l'abandon du tibétain pour se concentrer sur un concours d'entrée à l'université non *minzu*. Toutefois, tout a basculé grâce aux actions menées par ses enseignants de tibétain :

Avant je pensais qu'il valait mieux abandonner l'apprentissage du tibétain. Mais mes enseignants de tibétain au lycée m'ont fait changer d'avis. Ils nous éduquent à garder la dignité tibétaine pour la langue de notre ethnie. Si un jour on sort de la communauté tibétaine, si quelqu'un nous demande d'où on vient, il faut qu'on sache parler tibétain quand on répond qu'on est Tibétain. Il faut savoir dire au moins quelques phrases en tibétain pour montrer qu'on est Tibétain (extrait d'entretien 11-34 avec JMCL_CDC_L2).

Ses enseignants de tibétain lui ont en effet transmis le fort lien entre l'apprentissage du tibétain et l'appartenance ethnique tibétaine, ce qui l'a fortement détourné d'abandonner le tibétain. Son changement d'attitude est le témoin du partage d'une idéologie linguistique dans laquelle parler tibétain est pris comme preuve de l'identité tibétaine et de la dignité ethnique. Si JMCL_CDC_L2 avait fait le choix d'arrêter ses études de tibétain, il risquait d'être reconnu comme une personne rejetant volontairement son appartenance tibétaine et sa dignité ethnique. Dans tous les cas, l'importance symbolique et identitaire accordée par les enseignants de tibétain à la langue tibétaine, convainquent le lycéen JMCL_CDC_L2 à persévérer dans son apprentissage du tibétain au lycée et à consolider sa perception de la valeur de cette langue. C'est sans doute sa conscience identitaire qui naît, qui est stimulée et qui l'engage aussi linguistiquement.

En milieu associatif également, l'enseignante bénévole de tibétain DZC_CDT met l'accent sur le lien entre l'appartenance identitaire et la responsabilité d'apprendre le tibétain,

en précisant dans l'entretien qu'« en tant qu'enseignante de tibétain, je répète constamment aux élèves que nous sommes Tibétains, qu'il faut bien étudier la langue tibétaine ». Elle est convaincue de la nécessité d'insister sur la dimension identitaire particulière assurée par le tibétain afin de motiver l'apprentissage de la langue, comme elle l'explique dans l'extrait d'entretien 11-35 suivant, en évoquant le cas particulier de l'élève ZWX_CS_C1.

Aux premiers cours, il (ZWX_CS_C1) lisait le tibétain d'une très petite voix. Je lui ai demandé comment il s'appelait. Il m'a répondu qu'il s'appelait ZWX_CS_C1 (prénom Han). J'étais curieuse de connaître son nom de famille et son prénom. Je lui ai demandé s'il était Tibétain. Il m'a répondu que sa grand-mère (côté maternel) est Tibétaine et que son père ne l'est pas. Je lui ai confirmé qu'il est bien Tibétain. Il semble à partir de ce moment prendre conscience qu'il est Tibétain. Dès lors, il a montré un grand intérêt pour l'apprentissage du tibétain dans mes cours (extrait d'entretien 11-35 avec DZC_CDT).

ZWX_CS_C1, enfant d'une famille mixte avec un père han et une mère tibétaine, porte un nom de famille et un prénom Han. Il n'affichait pas, au départ, un grand intérêt pour le tibétain et lisait sans conviction le tibétain écrit sur tableau, quand son enseignante demandait à la classe de répéter les phrases. Son enseignante observe toutefois un changement radical de comportement dès lors que son affiliation au groupe tibétain a été confirmée par son enseignante, et conscientisée par lui. Chez l'élève ZWX_CS_C1, la prise en compte ou la reconnaissance de son appartenance identitaire tibétaine le rend plus motivé ; il finit par trouver le plaisir d'apprendre le tibétain en cours⁹⁵.

L'enseignante bénévole DZC_CDT s'appuie sciemment sur cet ancrage identitaire comme stratégie pédagogique d'initiation à l'apprentissage du tibétain chez les élèves scolarisés dans une classe standard, puisqu'ils portent une grande curiosité sur leurs prénoms, comme elle nous le confirme dans l'extrait d'entretien 11-36 ci-dessous.

Je commence mes cours par leurs prénoms. Quand je parle de leurs prénoms, ils montrent un grand intérêt. Ils me demandent tous d'une manière très motivée : madame comment nom prénom s'écrit-il en tibétain ? [...] C'est bien de commencer l'apprentissage du tibétain par le prénom. Tous les élèves s'y intéressent, ils désirent tous que je les appelle en tibétain (extrait d'entretien 11-36 avec DZC_CDT).

Cette stratégie, qui repose sur une démarche individuelle, se révèle efficace pour éveiller et susciter leur intérêt des élèves pour le tibétain, à travers la découverte de la signification de

⁹⁵ Ici, on ne discute pas de la complexité identitaire des enfants issus d'une famille mixte tibétain-Han. On en parlera plus loin dans le chapitre 12.

leur prénom, marque identitaire tibétaine. En effet, les élèves se passionnent pour écrire et lire leurs prénoms en tibétain. Une forte motivation d'apprentissage émerge ainsi chez ces élèves tibétains n'ayant jamais appris le tibétain à l'école. L'enseignante bénévole DZC_CDT estime efficace l'initiation à l'apprentissage du tibétain en commençant par le prénom. Ayant à cœur le maintien de la langue tibétaine, elle en fait une stratégie d'enseignement consciente dans son action enseignante, en faisant découvrir aux élèves tibétains la signification de leur prénom.

Comme nous venons de le voir à travers ces quelques exemples, dans le milieu scolaire, les enseignants de tibétain promeuvent la langue tibétaine en agissant sur les représentations de leurs élèves et notamment en éveillant leur conscience identitaire. Cette représentation symbolique du tibétain fait naître chez les élèves un sentiment de responsabilité d'apprendre cette langue, marqueur de leur affiliation à l'ethnie tibétaine. De ce fait, la fonction identitaire sur laquelle les enseignants insistent en cours de tibétain devient une stratégie partagée et « efficace » pour motiver les adolescents à apprendre le tibétain en milieu scolaire.

Malgré ces élans, ces initiatives explicitement en faveur de la transmission, le maintien, la survie et la vitalité de la langue tibétaine, force est de constater dans un contexte promotionnel de la langue chinoise en Chine et la modernisation actuelle du pays, que des menaces pèsent malgré tout sur le tibétain comme nous allons le voir.

11.3.3. Déclin de la langue et de la culture tibétaines en milieu urbain

La Chine a connu une expansion économique depuis les années 1980 durant laquelle de plus en plus de Tibétains ont migré des zones rurales et pastorales pour travailler et s'installer dans le milieu urbain. En 1982, dix mille Tibétains ont effectué une migration de travail ; en 2015, le nombre des travailleurs migrants d'origine tibétaine a atteint 810.000 (Liu & Xu, 2021). Ce phénomène n'est pas sans incidence sur leurs représentations et pratiques langagières et notamment la place du tibétain. Plusieurs élèves et enseignants bénévoles tibétains de l'Association soulignent l'influence de la migration et de la vie urbaine sur le « déclin » de la langue tibétaine. Dans cette section, nous nous focalisons d'abord sur la manière dont l'influence de la migration de travail sur les pratiques langagières des travailleurs tibétains est perçue par eux. Nous analysons ensuite leurs représentations concernant la maîtrise du tibétain chez les jeunes Tibétains ayant grandi dans le milieu urbain.

11.3.3.1. Migration de travail : regards sur les changements de pratiques langagières

Aux observations que font certains élèves sur la migration vers la ville, s'associent des réflexions et des ressentis concernant ce qui pourrait se décrire comme « un déclin » de la langue tibétaine. Commençons par les témoignages d'élèves, avec celui de QHY_CS_L3 qui nous a parlé de la migration de travail chez les habitants tibétains de son village :

Aujourd'hui dans mon village, on ne cultive plus la terre, tout le monde a quitté le village pour travailler en ville. La terre est bien sauvage. Il ne reste que des personnes âgées dans mon village, personne ne la cultive (extrait d'entretien 11-37 avec QHY_CS_L3).

Dans son entretien, elle remarque que les Tibétains de son village ne vivent plus d'élevage ni d'agriculture aujourd'hui ; ils sont partis travailler en ville, attirés sans doute par un meilleur salaire et de meilleures conditions de vie. D'après elle, les Tibétains sont en train de s'éloigner du mode de vie de leurs ancêtres. En parallèle, elle fait état d'un changement dans leurs pratiques langagières, où le chinois prend une importance accrue : « Avant, dans mon village il était courant de voir les gens entre 30 ans et 40 ans ignorer le chinois, mais aujourd'hui à cause de la migration de travail, les gens de moins de 50 ans savent tous parler chinois ».

Par ailleurs, l'étudiante tibétaine KM_CDT confirme la remarque de QHY_CS_L3. Elle se plaint dans l'extrait 51 de l'entretien ci-dessous que les Tibétains travaillant en ville ne se servent plus du tibétain : « ils n'apprennent pas le tibétain à l'écrit, ils ne pratiquent pas non plus le tibétain à l'oral ». À ses yeux, les locuteurs de tibétain diminuent dans le milieu urbain. Ce n'est pas sans inquiétude pour la survie de la langue tibétaine face à l'estimation de sa baisse d'utilisation liée à la migration vers la ville.

Les Tibétains travaillant en ville ne parlent pas du tout tibétain. Ils n'apprennent pas le tibétain à l'écrit, ils ne pratiquent pas non plus le tibétain à l'oral ! Il y a de nombreux Tibétains comme ça (extrait d'entretien 11-38 avec KM_CDT).

D'après les Tibétaines KM_CDT et QHY_CS_L3, la modernisation de la Chine a permis à de plus en plus de travailleurs tibétains de travailler et de s'installer en ville, mobilité qui est à envisager comme menaçante pour le maintien de la langue tibétaine.

Pour leur part, les enseignants bénévoles DZC_CDT et NT_CDC partagent également le sentiment que les compétences en tibétain des jeunes Tibétains ayant grandi en milieu urbain sont menacées. Leurs représentations rejoignent-elles celles de QHY_CS_L3 et KM_CDT sur les travailleurs tibétains en ville ? Observent-ils une tendance au déclin de la pratique du

tibétain ? Si oui, comment le déclin se caractérise-t-il dans les pratiques langagières déclarées de ces jeunes citadins ?

11.3.3.2. Compétences en tibétain chez les jeunes ayant grandi en milieu urbain en question

Lors de l'entretien, l'enseignante bénévole DZC_CDT fait part de son impression que les jeunes résidents tibétains en ville ont un niveau de tibétain plutôt faible par rapport à leur compétence en chinois. Pour étayer son point de vue, elle s'appuie sur le cas de son cousin :

Quand je lui (mon cousin) demande d'écrire un texte en chinois, il peut écrire immédiatement une petite histoire avec la description de ses sentiments. Mais quand le texte s'écrit en tibétain, on peut y trouver beaucoup d'erreurs d'orthographe et de syntaxe. Mon cousin est vraiment mauvais en tibétain. Quand je suis avec lui et lui apprends le tibétain, il ne s'y intéresse pas. C'est probablement du fait qu'il a peu de contacts avec le tibétain dans sa vie quotidienne. Il est très faible en expression écrite dans le tibétain (extrait d'entretien 11-39 avec DZC_CDT).

Ainsi, cette enseignante bénévole DZC_CDT remarque que son cousin de 13 ans qui a grandi en ville, se sent plus à l'aise dans la rédaction en chinois qu'en tibétain, bien qu'il soit scolarisé dans une classe à dominante tibétaine (tibétain en L1 et chinois en L2). Ce jeune Tibétain peut raconter facilement une histoire et décrire ses sentiments dans un texte écrit dans sa langue seconde – le chinois, tandis qu'il estime difficile de le faire dans sa langue de scolarisation – le tibétain ; les erreurs grammaticales et orthographiques sont faciles à repérer dans son texte écrit en tibétain. Par ailleurs, il paraît peu motivé pour améliorer son niveau en tibétain, lorsque l'enseignante bénévole DZC_CDT lui propose des cours particuliers en tibétain.

En ce qui concerne la lecture, un autre enseignant bénévole YDDJ_CDC souligne que les élèves tibétains de sa classe ne lisent pas de nouvelles ni de romans en tibétain, et qu'ils entendent les noms de très peu d'écrivains tibétains. L'absence de la langue tibétaine dans les loisirs des jeunes Tibétains, comme la télévision et la lecture, explique pourquoi l'enseignante bénévole DZC_CDT trouve que son cousin a peu de contacts avec le tibétain dans sa vie hors de l'école ; c'est d'autant plus remarquable qu'il habite en milieu urbain où le chinois est la langue véhiculaire.

Du point de vue de l'environnement linguistique, bien que beaucoup de familles aient une télévision, symbole de la modernisation socioéconomique, les élèves tibétains interrogés déclarent regarder la télévision presque toujours en chinois. L'élève BMC_CDC_L2 justifie sa préférence pour la chaîne chinoise par le fait que la chaîne tibétaine est simplement une

traduction en tibétain des chaînes chinoises. Par ailleurs, le choix des chaînes chinoises est beaucoup plus varié et le nombre plus important : soit 1 167 contre 16 seulement pour le tibétain, d'après les statistiques de l'Administration nationale de la radio et de la télévision de Chine en 2022.

Les avis de plusieurs enseignants convergent autour de l'observation de « moins bonnes compétences » en tibétain chez les élèves ayant grandi en ville. Toutefois, leurs avis sur les facteurs « responsables » de cette situation sont divergents. Alors que l'enseignante bénévole DZC_CDT, l'attribue à un environnement urbain offrant peu de contacts avec le tibétain, l'enseignant bénévole NT_CDC pour sa part évoque la responsabilité familiale :

« Les parents tibétains, travaillant et s'installant dans le milieu urbain, choisissent souvent d'éduquer leurs enfants en chinois (même pour des mots courants) : ceci est une pomme, ceci est une tasse à thé, par exemple. Ils ne leur transmettent pas la langue tibétaine (extrait d'entretien 11-40 avec NT_CDC).

D'après ses observations, les parents tibétains résidant en ville éduquent souvent leurs enfants dans la langue chinoise, en négligeant d'une manière volontaire la transmission de la langue tibétaine à leurs enfants. Le tibétain est donc presque invisible dans les pratiques langagières de leurs enfants tant en ville (chez leurs parents) qu'à la campagne (chez leurs grands-parents). Quand les enfants citadins retournent à la campagne, cela devient source de conflit de loyauté linguistique (cf. section 11.3.2.2.)

Les remarques de l'enseignant bénévole NT_CDC confirment à nouveau le clivage des représentations sur le territoire linguistique entre le chinois et le tibétain. Le chinois est considéré comme « langue urbaine », tandis que le tibétain est dénoté comme « langue rurale ». Les représentations analysées suggèrent que certaines tensions sont à l'œuvre au niveau d'une « co-existence » de ces deux langues sur le territoire. D'un côté l'usage du tibétain semble être en recul en milieu urbain (interventions conscientes des parents) ; de l'autre, le chinois n'est pas bienvenu sur le territoire linguistique du tibétain. En effet, son utilisation à la campagne est considérée comme une invasion du territoire de la langue tibétaine, potentiellement de quoi nourrir des conflits sociaux. Malgré cela, il y a des signes que le chinois est en train de conquérir du terrain avec le processus irréversible de modernisation de la communauté tibétaine, comme le constate l'élève CDLM_CDC_L3 dans son récit biographique : « Maintenant le tibétain qui circule dans mon village se mélange avec énormément d'expressions et de mots chinois. Certains enfants ne parlent pas du tout tibétain, ils communiquent en chinois ».

Face à ces réalités, il y a chez certains Tibétains en particulier, une prise de conscience du danger de perte de la langue et de l'importance donc d'assurer la transmission du tibétain. On peut parler d'une conscientisation de la responsabilité de maintenir cette transmission :

De nos jours, apprendre le tibétain est une responsabilité, vraiment. Au fur et à mesure que la communication devient de plus en plus facile, les langues minoritaires déclinent à un rythme rapide. Surtout maintenant, elles se chargent de moins en moins de fonctions dans la société, beaucoup de gens abandonnent volontairement l'emploi de la langue tibétaine (extrait d'entretien 11-41 avec KM_CDT).

Comme résumé, la mobilité permet à de plus en plus de Tibétains de s'installer en ville, abandonnant ainsi la langue tibétaine au profit de la langue chinoise pour sa valeur et ce qu'elle représente sur le plan économique. De ce fait, une rupture dans la transmission intergénérationnelle du tibétain apparaît chez certaines familles citadines, privilégiant le chinois dans l'éducation de leurs enfants. Même dans les familles en milieu urbain qui choisissent une classe à dominante tibétaine pour leurs enfants, ces derniers sont souvent peu motivés pour apprendre la langue de leurs ancêtres par manque de contacts avec la culture tibétaine dans ce milieu. Ce processus d'assimilation linguistique (Loubier, 2008) où les Tibétains de la nouvelle génération privilégient le chinois au détriment du tibétain dans leurs pratiques langagières, est significatif d'une tendance au déclin de la langue tibétaine.

Au terme de ce chapitre, il nous faut synthétiser le poids de la politique linguistique et éducative de la Chine concernant l'ethnie tibétaine sur les représentations langagières des élèves et des enseignants bénévoles tibétains de l'Association bénévole de soutien scolaire de Diebu en préfecture de Gannan.

L'anglais étant la première langue étrangère, cet idiome est considéré comme une discipline concurrente avec le tibétain à l'école. Au moment du choix du parcours scolaire, les élèves tibétains ayant une bonne performance en anglais sont souvent dirigés dans une classe standard pour préparer un concours d'entrée à l'université non *minzu*. Tandis que les élèves faibles en anglais reçoivent souvent le conseil de suivre une éducation *minzu* (classe à dominante chinoise ou classe à dominante tibétaine), pour le concours d'entrée à l'université *minzu* spécialisée dans les recherches sur les ethnies minoritaires. Mais compte tenu de l'absence de l'anglais dans le concours d'entrée à l'université *minzu*, les élèves de l'éducation *minzu* décident d'abandonner volontairement l'apprentissage de l'anglais, afin de se concentrer sur d'autres disciplines que le classement prend en considération. Dès l'université, ils se trouvent ainsi dans une situation délicate quant à leurs études universitaires, du fait que l'anglais

est programmé comme discipline obligatoire à l'université ; la promotion sociale, telle que le concours d'entrée en master et en doctorat, est sans doute difficile pour eux à réaliser. En raison de la place primordiale que l'anglais occupe dans le concours institutionnel, c'est la fonction d'examen qui ressort le plus dans les représentations des jeunes Tibétains concernant la langue anglaise.

Le chinois, en particulier sa forme standard – le putonghua, est en expansion dans le Gannan, propulsée par une dynamique d'interactions complexes entre pratiques langagières, représentations sociales et institutionnalisation sociopolitique. La politique linguistique et éducative de la préfecture de Gannan promeut le chinois, défini comme une discipline obligatoire à l'école. Tous les jeunes Tibétains de l'Association, quelle que soit la modalité de scolarité, déclarent savoir parler chinois. En plus, sous l'influence des campagnes promotionnelles, les représentations sociales que la famille et l'école accordent au chinois font un écho à la politique linguistique et éducative de la préfecture de Gannan, qui présente le chinois comme « langue de civilisation », « langue d'éducation », « langue du succès social » et « langue institutionnelle ». Les représentations sociales du chinois et les pratiques langagières des Tibétains constituent à leur tour deux forces sociolinguistiques pour la mise en œuvre d'une politique linguistique et éducative promouvant la langue chinoise en famille et à l'école. Trois pôles sociolinguistiques (pratiques langagières, représentations sociales et institutionnalisation sociopolitique) interagissent en faveur de l'expansion de la langue chinoise dans la communauté tibétaine.

Par conséquent, une diglossie fonctionnelle apparaît dans les représentations sociales que les élèves attribuent à la langue tibétaine et à la langue chinoise. La langue chinoise est considérée comme une langue formelle ayant une forte valeur socioéconomique, qui s'emploie à l'école, en public, à la télévision et en ville. Tandis que la langue tibétaine est jugée de faible valeur socioéconomique et représentée comme une langue se limitant à un pôle grégaire (à la maison) et à un contexte rural. Malgré la place prioritaire du tibétain dans le milieu familial, les élèves tibétains ont intériorisé très tôt l'importance du chinois, surtout de sa forme standard, que ce soit à travers l'éducation familiale d'une classe sociale supérieure comme celle d'une classe sociale inférieure.

Malgré les tentatives conscientes initiées par les intellectuels tibétains (moines, enseignants et étudiants), ayant pour objectif de garantir l'usage effectif et constant de la langue tibétaine auprès des jeunes Tibétains, le peu de fonctions et de valeurs socioéconomiques

accordées à la langue tibétaine tend à accélérer le processus de déclin de la langue tibétaine, plus particulièrement dans un contexte de modernisation et d'urbanisation de la Chine. Quant à la langue chinoise, à la conquête d'un nouveau territoire linguistique en milieu rural et au sein de familles tibétaines, elle semble progresser sans relâche, malgré les conflits de loyauté linguistique possibles dans le milieu familial.

Chapitre 12. Croisements de regards sur les noms de famille et les prénoms des Tibétains

Les représentations des élèves et des enseignants tibétains de langues chinoise et tibétaine sont révélatrices d'une identité complexe. Celle-ci, forgée par leur parcours de socialisation en famille et à l'école, se caractérise par une double appartenance, à la fois nationale à l'État-nation chinois et ethnique à la communauté tibétaine (cf. chapitre 11). Afin de mettre en lumière l'identité plurielle des Tibétains de la nouvelle génération, nous avons choisi de nous intéresser dans ce chapitre à leurs noms de famille et leurs prénoms qui constituent deux composantes centrales dans la construction identitaire du sujet.

Tout d'abord seront analysées les patronymes des collégiens et lycées tibétains de l'Association et leurs caractéristiques, en tenant compte des paramètres du contexte de modernisation où ils ont fortement intériorisé l'importance de s'intégrer à la société chinoise. Ensuite, il s'agira d'examiner chez les jeunes Tibétains l'adoption d'un nom de famille han. Ce chapitre se terminera par le regard des Han sur les Tibétains ayant un patronyme tibétain dans un contexte en dehors de la communauté tibétaine.

12.1. Caractéristiques des noms de famille et des prénoms des élèves tibétains : quatre types de patronymes

Avant d'avancer dans l'analyse, clarifions ce que sont un nom de famille tibétain et un prénom tibétain, un nom de famille han et un prénom han.

Concernant le nom de famille, ou patronyme, la tradition des Tibétains se distingue aisément de celles des Han. Dans l'histoire, du côté des Tibétains, le nom de famille, réservé à la noblesse et aux moines éminents (les bouddhas vivants, par exemple), était considéré comme symbole du haut statut social pour ses détenteurs. De ce fait, peu de Tibétains portaient un nom de famille dans l'Ancien Tibet ; 95 % de la population tibétaine n'avait pas, en effet, de nom de famille (Nong, 2013 & Dan Zeng Qu Zhen, 2014). Il est encore très rare aujourd'hui de voir un Tibétain porte un nom de famille tibétain, la plupart n'ayant qu'un prénom. Quant à la population han, le nom de famille est un marqueur identitaire indispensable. Chacun en porte un, hérité dans la grande majorité des cas, du père. Les cinq premiers noms de famille han les plus répandus en Chine sont respectivement « Wang », « Li », « Zhang », « Liu », « Chen », et représentent environ un tiers de la population chinoise.

Concernant les prénoms, un prénom tibétain se distingue aisément d'un prénom han par le nombre de syllabes. Linguistiquement, le premier comprend habituellement deux ou quatre syllabes (Nong, 2013), comme *Duo Jie* (རྡོ་རྗེ en tibétain) et *Jin Mei Cai Ren* (འབྲིགས་མེད་ཚེ་རིང་ en tibétain). Quant aux Han, ils portent généralement un prénom avec une ou deux syllabes (Ji, 2009), par exemple, *Lan* (兰 en caractères chinois) et *Qian Yun* (倩云 en caractères chinois). Autrement dit, le prénom tibétain comprend en général plus de syllabes que le prénom han.

Culturellement, beaucoup de prénoms tibétains incarnent des valeurs bouddhistes. Ainsi *Duo Jie* (རྡོ་རྗེ en tibétain) qui signifie littéralement le diamant et la foudre, instrument rituel du bouddhisme tibétain⁹⁶, est un prénom courant des hommes tibétains. En effet, depuis le début du 7^e siècle, le bouddhisme, religion principale de la communauté tibétaine, joue un rôle important dans la vie des Tibétains. Selon la tradition, les parents se rendent au temple avec leur nouveau-né tibétain et invitent le bouddha vivant à donner un prénom à leur enfant. Cette tradition bouddhiste reste en vigueur pour la famille croyante tibétaine de la préfecture de Gannan. Outre cette tradition religieuse, les Tibétains ont l'habitude de se référer à la nature et à la date de naissance, quand ils nomment leurs enfants. Par exemple, *Nie Ma* (ཉི་མའ་ en tibétain) signifie « le soleil » et « le dimanche » ; *Da Wa* (ལྷ་ལ་ en tibétain) pour « la lune » et « le lundi » (Nong, 2013 & Dan Zeng Qu Zhen, 2014).

Quant au prénom han, il se base essentiellement sur trois aspects culturels (Run, 2021) : le confucianisme, les mouvements historiques et les souhaits des parents. Par exemple, *Qian* (谦 en caractères chinois) signifiant « la modestie », est un prénom typique des hommes han se rapportant au confucianisme. Mais le prénom *Jian Guo* (建国 en caractères chinois), qui signifie « l'établissement de l'État », est un ancien prénom porté par les hommes souvent nés dans les années 1950 et 1960. *Feng* (凤 en caractères chinois), signifiant « phénix », est un prénom de fille dont les parents souhaitent une belle réussite professionnelle à leur enfant.

Dans le tableau ci-dessous, nous avons regroupé les traits caractéristiques principaux des prénoms et noms de famille des Tibétains et des Han.

⁹⁶ Cet instrument est traduit en français sous le nom de « vajra ». Il s'agit d'un petit sceptre bouddhiste qui représente l'énergie de la foudre pour briser tous les obstacles sur la Voie, et la nature indestructible et immuable de l'esprit comme diamant.

	PRÉNOM	NOM DE FAMILLE
TIBÉTAINS	- Bouddhisme - Nature - Date de naissance	Très rare
HAN	- Confucianisme - Évènements historiques - Souhaits des parents	Indispensable

Tableau 12-1. Caractéristiques des prénoms et des noms de famille pour les Tibétains et les Han

Mais ces caractéristiques linguistiques et culturelles ne permettent pas toujours de distinguer un prénom tibétain d'un prénom han. Lors de la déclaration de naissance, le prénom tibétain est transcrit phonétiquement dans le registre d'état civil en caractères chinois. Par exemple, le prénom tibétain འཇིགས་མེད་ཚེ་རིང་ sera transcrit en caractères chinois 晋美才让 et en pinyin *Jin Mei Cai Rang*. Cette transcription phonétique du prénom tibétain en caractères chinois rend encore plus facile la distinction d'un prénom tibétain parmi des prénoms chinois.

Dans notre recherche, nous nous sommes intéressée aux 227 élèves tibétains de l'Association. Rappelons que les élèves tibétains ayant rempli le questionnaire dans notre étude ont été invités explicitement à mettre leurs noms de famille et leurs prénoms. L'analyse des données nous permet de distinguer quatre configurations présentées ci-dessous selon différentes combinaisons :

- Configuration 1. Prénom tibétain.
- Configuration 2. Prénom tibétain et nom de famille han.
- Configuration 3. Prénom han et nom de famille han.
- Configuration 4. Prénom ne respectant ni la tradition chinoise ni la tradition tibétaine.

En fonction de la répartition des élèves tibétains dans ces quatre configurations, nous avons réalisé la figure 12-1 ci-dessous.

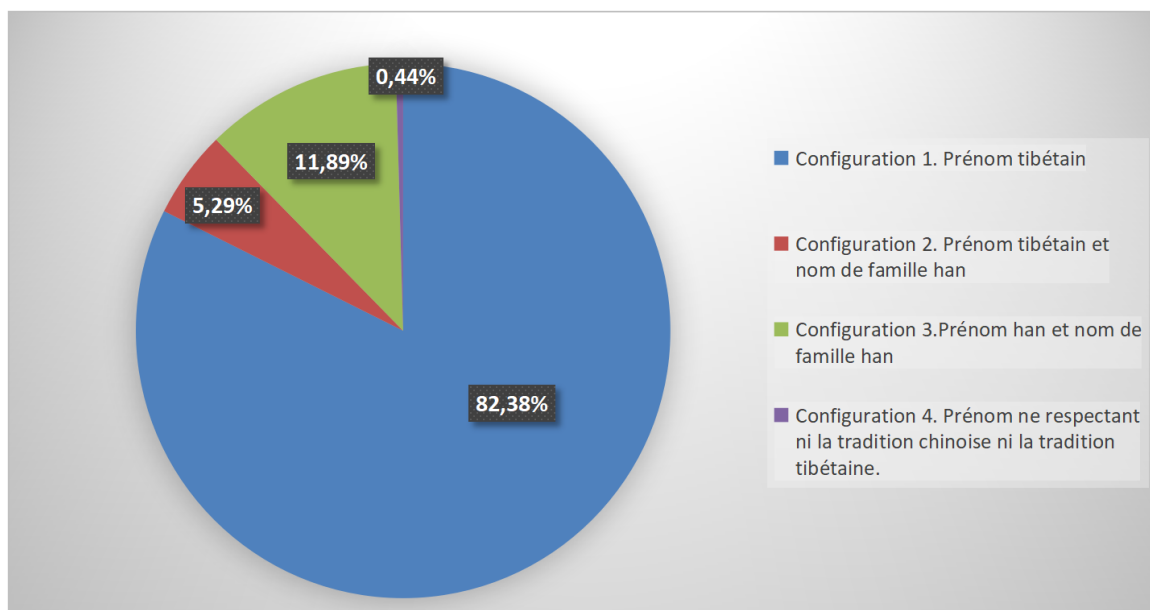


Figure 12-1. Configurations de l'état civil des élèves tibétains de l'Association

Parmi les 227 élèves tibétains, nous pouvons relever qu'aucun ne détient un nom de famille traditionnel tibétain. Les élèves portant un simple prénom (configuration 1, partie bleue) sont les plus nombreux ; ils représentent 82,38 % du nombre total des élèves tibétains de l'Association. On observe que 11,89 % des élèves tibétains portent un prénom han et un nom de famille han (configuration 3, partie verte). Il s'agit de la deuxième combinaison patronymique la plus fréquente dans notre Association. Parmi eux, six viennent d'une famille de couple mixte tibétain-han, sur l'ensemble des sept familles mixtes tibétain-han dans notre étude. L'enfant de la septième famille porte un prénom tibétain et un nom de famille han, et incarne la troisième combinaison patronymique (configuration 2, partie rouge). Ce sont au total douze élèves, soit 5,29 % du nombre total des élèves tibétains de l'Association, qui répondent à cette combinaison. Enfin, la dernière concerne un seul élève tibétain qui adopte un prénom spécial – le chiffre 58 – celui-ci ne respecte ni la tradition du prénom chinois ni celle du prénom tibétain⁹⁷.

Parmi les élèves tibétains de l'Association ayant un prénom tibétain (199 élèves), c'est-à-dire l'ensemble de la configuration 1 (partie bleue) et de la configuration 2 (partie rouge) de la figure 12-1, 88,44 % portent un prénom incarnant une valeur bouddhiste, telle qu'un nom de

⁹⁷ Dans la culture chinoise, le chiffre est un constituant courant du prénom han pour exprimer les souhaits que les parents adressent à leur enfant. Les trois premiers chiffres les plus présents pour le prénom han sont « un », « trois » et « neuf », on peut aussi trouver des prénoms portant un des chiffres suivants : « deux », « quatre », « cinq », « six », « sept », « huit », « cent », « mille », « dix mille » et « cent millions » (Ji, 1989). Les autres chiffres sont rares dans le prénom han. Par ailleurs, il est encore plus rare d'avoir un seul chiffre comme prénom, celui-ci est souvent associé à un autre élément pour porter une signification spécifique. C'est pourquoi le prénom 58 ne correspond pas à la construction patronymique de la culture han, bien que 58 soit un chiffre.

bouddha, d'instrument religieux et de bénédiction bouddhiste, comme la figure 12-2 ci-dessous l'illustre. Cette observation est en cohérence avec l'appartenance religieuse qu'ils déclarent sur le questionnaire : 222 sur 227 élèves (97,80 %) se considèrent attachés au bouddhisme.

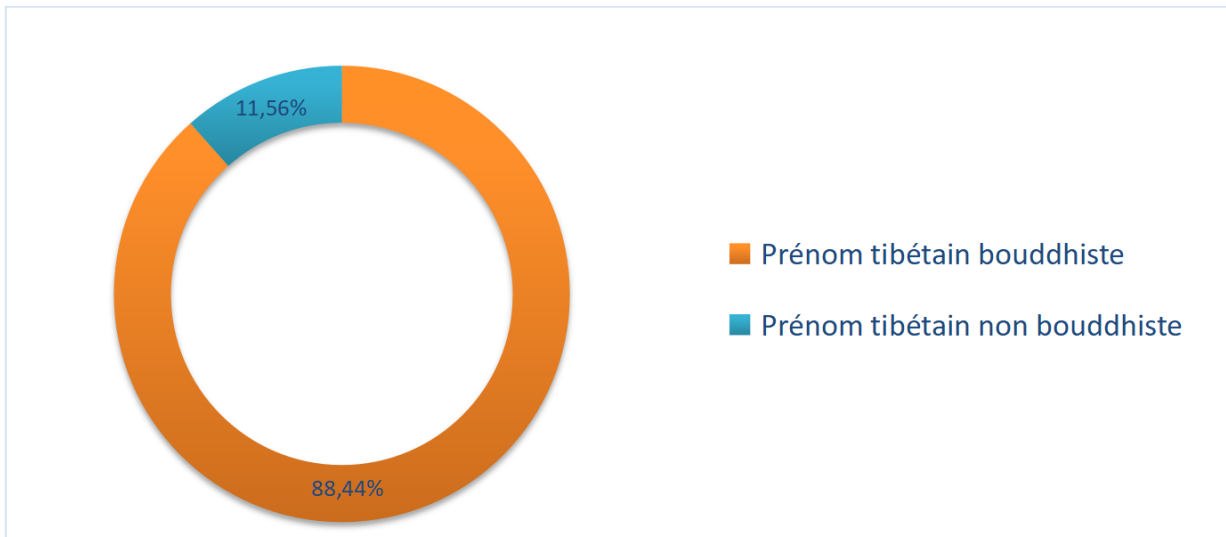


Figure 12-2. Répartition des prénoms tibétains bouddhistes et des prénoms tibétains non bouddhistes

Au niveau syllabique, les prénoms tibétains comprennent essentiellement trois et quatre syllabes dans notre étude, et représentent 81,91 % des élèves tibétains ayant un prénom tibétain ; tandis que la majorité des prénoms han sont bisyllabiques, et représentent 85,16 % des élèves tibétains portant un prénom han.

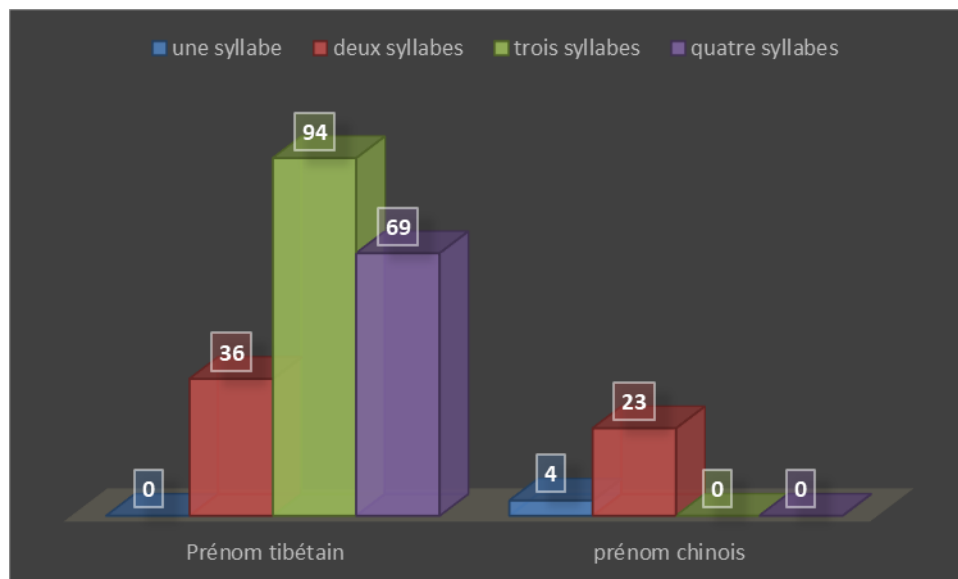


Figure 12-3. Caractéristiques syllabiques des prénoms tibétains et des prénoms han des élèves tibétains

Ainsi, nous pouvons conclure qu'en dépit des activités promotionnelles de la langue chinoise depuis un demi-siècle en Chine et de la forte conscience des Tibétains de s'intégrer à la société chinoise, la majorité des jeunes Tibétains de l'Association ont reçu un prénom

typiquement tibétain qui se réfère à leur tradition religieuse – le bouddhisme. Il n’y a qu’une petite minorité (12,33 %) qui porte un nom de famille han ou un prénom han, y compris les 7 élèves ayant grandi dans une famille de couple mixte tibétain-han.

À présent, intéressons-nous à cette petite proportion de Tibétains originaire d’une famille de couple mixte tibétain-han. Comment interprètent-ils leur identité et leur combinaison patronymique ?

12.2. Regards autoréflexifs des Tibétains issus d’un couple mixte tibétain-han

L’entretien mené avec trois filles ayant grandi dans une famille mixte tibétaine-han, LSS_CS_L1, CJC_CS_C1 et LZY_CS_L3, révèle que bien qu’elles déclarent une appartenance ethnique tibétaine dans le questionnaire, elles portent toutes un nom de famille han et un prénom han. En fait, ce ne sont pas trois cas particuliers. Tous les élèves de notre étude issus d’un couple mixte disent faire partie des Tibétains dans le questionnaire. Comment interprétons-nous leur déclaration d’appartenance ethnique tibétaine bien qu’elles aient un nom de famille et/ou un prénom han ?

12.2.1. Cas de l’élève LSS_CS_L1 : « une fausse tibétaine »

L’élève LSS_CS_L1, scolarisée dans une classe standard, habite avec ses parents dans le centre-ville du district de Diebu. Son père, han, est fonctionnaire à l’Office des forêts et sa mère, tibétaine, est autoentrepreneur. Comme l’illustre l’extrait d’entretien 12-1 ci-dessous, LSS_CS_L1 se définit plutôt comme han, en raison de l’absence de la langue et de la culture tibétaines dans son éducation familiale. Bien que sa mère soit locutrice bilingue chinois-tibétain, elle a mis en place une politique monolingue en imposant le chinois à la maison. Ainsi, elle parle chinois avec sa fille et son mari, la communication dans le milieu familial étant assurée uniquement en langue chinoise. Par ailleurs, les fêtes traditionnelles tibétaines ont peu de place dans le milieu familial. LSS_CS_L1 se sent « n’avoir aucune connexion à l’ethnie tibétaine » ; elle se considère comme « une fausse tibétaine ».

Ma mère est Tibétaine, mon père est Han, je suis une fausse tibétaine, hahaha (rire). Je me définis plutôt comme Han, car je ne sais pas parler tibétain, ma mère ne parle pas tibétain avec nous. Nous n’avons pas l’occasion d’apprendre le tibétain chez nous, nous parlons chinois à la maison. [...] Dans ma vie courante, je me sens n’avoir aucune connexion à l’ethnie tibétaine. Ma mère fête de temps en temps les fêtes traditionnelles tibétaines (avec ses parents). Mais mon père est Han, les membres de sa famille habitent près de chez nous, on ne fête pas les fêtes tibétaines (Extrait d’entretien 12-1 avec LSS_CS_L1).

Si l'élève LSS_CS_L1 se définit plutôt comme Han, pourquoi déclare-t-elle une appartenance ethnique tibétaine dans le questionnaire ? En fait, celle-ci est son appartenance ethnique indiquée dans le livret de famille et sur sa carte d'identité. En Chine, l'appartenance ethnique, tout comme le nom de famille et le prénom, la date de naissance et l'adresse postale, est une information obligatoire à déclarer pour le registre d'état civil. Par ailleurs, chaque citoyen chinois, y compris celui ayant des parents originaires de différentes ethnies, ne peut avoir qu'une seule appartenance ethnique déclarée. D'après l'article 5 des *mesures administratives pour l'enregistrement de l'appartenance ethnique des citoyens chinois* (2015), le nouveau-né d'un couple mixte doit hériter de l'appartenance ethnique de son père ou de sa mère. Par exemple, les parents de LSS_CS_L1 ont eu normalement le choix entre l'ethnie han ou l'ethnie tibétaine lors de l'enregistrement de l'état civil de leur fille, mais ils ont finalement opté pour l'identité tibétaine.

Ce même choix a été partagé par les sept couples mixtes tibétain-han de notre étude. Cette préférence pour l'ethnie tibétaine peut s'expliquer partiellement par les avantages que la politique du concours d'entrée à l'université donne aux élèves tibétains. Comme nous l'avons dit plus haut (cf. section 11.1.), il est à rappeler que les élèves de la préfecture de Gannan ayant une carte d'identité tibétaine gagnent automatiquement 20 points de bonus dans le classement national, lorsqu'ils envoient leur candidature dans une université non *minzu* dont le chinois est la langue d'enseignement. Effectivement, les sept jeunes Tibétains issus d'une famille tibétaine-han sont tous scolarisés dans une classe standard et préparent un concours d'entrée à l'université non *minzu*.

12.2.2. Cas de l'élève CJC_CS_C1 : « moitié tibétaine et moitié han »

En ce qui concerne l'élève CJC_CS_C1, elle habite en milieu urbain avec ses parents qui sont fonctionnaires d'une banque publique de Chine. Contrairement aux parents de l'élève LSS_CD_L1, les parents de CJC_CS_C1 mettent en œuvre une politique bilingue et biculturelle dans l'éducation familiale de leurs enfants. Comme CJC_CS_C1 l'explique dans l'extrait d'entretien 12-2 ci-dessous, son père han parle chinois avec elle (et sa petite sœur), tandis que sa mère d'origine tibétaine communique avec elles en tibétain. Bien que les parents donnent à leurs enfants un prénom chinois qui est enregistré pour les papiers officiels, ils ont un prénom tibétain qui s'emploie dans des milieux non officiels. Par conséquent, l'élève CJC_CS_C1 se sent attachée tant à l'ethnie de son père han qu'à l'ethnie de sa mère tibétaine. Elle s'identifie

comme une personne qui est « moitié tibétaine et moitié han » : tibétaine quand elle est au temple et auprès de la famille de sa mère et han avec son père.

CJC_CS_C1 : Mon père est han et ma mère est tibétaine. Sur mon carnet de famille, je suis tibétaine. Je me sens, moi-même, moitié tibétaine et moitié han. Mon prénom officiel est un prénom han, mais j'ai aussi un prénom tibétain. Je parle tibétain avec ma mère et chinois avec mon père.

[...]

Enquêtrice : Tu dis que tu te sens moitié tibétaine et moitié han, quand es-tu tibétaine ?

CJC_CS_C1 : Quand je suis au temple, quand je suis avec mes grands-parents du côté de ma mère et avec les membres de sa famille.

Enquêtrice : Quand te sens-tu han ?

CJC_CS_L1 : Quand je suis avec mon père (Extrait d'entretien 12-2 avec CJC_CS_C1).

De ce fait, l'éducation bilingue et biculturelle tibétaine-han que l'élève CJC_CS_C1 a reçue à la maison lui permet de développer une identité ethnique plurielle bien que son appartenance ethnique ait été enregistrée dans son livret de famille comme « tibétaine » et qu'elle porte officiellement un prénom han et un nom de famille han.

12.2.3. Cas d'élève LZY_CS_L3 : une appartenance tibétaine renforcée

Quant à l'élève LZY_CS_L3, elle porte aussi un prénom han et un nom de famille han. Contrairement aux élèves LSS_CS_L1 et CJC_CS_C1, elle a grandi en milieu rural, considéré par les élèves de l'Association comme un lieu dominé par la langue tibétaine. Le père de LZY_CS_L3 est han et sa mère tibétaine ; ils vivent d'agriculture et sont bilingues tibétain-chinois. Probablement à cause d'un environnement langagier à dominante tibétaine à la campagne, les parents de l'élève LZY_CS_L3 ont décidé dès sa naissance de parler tibétain avec leur fille à la maison. « Mon père sait parler tibétain et chinois. Depuis ma naissance, mes parents utilisent la langue tibétaine à la maison et parlent tibétain avec moi », dit-elle dans l'entretien.

Un phénomène intéressant se produit quand LZY_CS_L3 rédige son récit biographique et substitue son prénom han à un prénom typiquement tibétain, Ren Qing Cao en pinyin, རིན་ཆེན་འཚོ་ en tibétain, qui signifie « lac de trésor ». Pourquoi changer de prénom ? L'extrait 12-3 de l'entretien ci-dessous illustre la raison principale de son initiative.

Enquêtrice : Tu as changé de prénom sur la biographie langagière, pourquoi ?

LZY_CS_L3 : +++ (silence). Je voulais juste écrire (un prénom tibétain). Je pensais à un prénom au hasard et je l'ai écrit.

Enquêtrice : C'est comme ça que les gens de ta famille t'appellent ?

LZY_CS_L3 : Ils m'appellent aussi ZY (prénom chinois).

Enquêtrice : Pourquoi as-tu décidé de mettre un seul prénom tibétain sur ta biographie langagière ? Tu devais avoir une raison, je pense.

LZY_CS_L3 : Je suis tibétaine, mais à l'entendre, mon prénom est han. Alors je me suis donné un prénom tibétain (extrait d'entretien 12-3 avec LZY_CS_L3).

Comme nous pouvons le voir dans cet extrait, quand on a demandé à LZY_CS_L3 pour la première fois les raisons de son changement de prénom, elle reste silencieuse pendant un bon moment ; il s'agit peut-être d'une question inattendue pour elle, ou d'une question à laquelle elle ne souhaite pas répondre. Après quelques secondes de silence, elle nous a donné une réponse peu convaincante, en disant qu'elle mettait au hasard un prénom tibétain qui lui est venu à l'esprit. À la suite de la question « c'est comme ça que les gens de ta famille t'appellent ? », nous avons souhaité connaître ce qui a motivé son choix de déclarer un prénom tibétain dans sa biographie langagière (« Pourquoi as-tu décidé de mettre un prénom tibétain sur ta biographie langagière ? »). Elle déclare préférer porter un prénom tibétain qui « rime » avec son appartenance ethnique tibétaine, elle se sent plutôt attachée au groupe ethnique tibétain. Son affiliation à l'ethnie tibétaine et son affirmation identitaire sont certainement le résultat d'une éducation familiale qui valorise à la fois la langue et la culture tibétaines.

En résumé, malgré le fait que les trois élèves issus d'une famille mixte – LSS_CS_L1, CJC_CS_C1 et LZY_CS_L3 – portent toutes un patronyme han et se déclarent toutes tibétaines dans le questionnaire, elles nourrissent différentes représentations identitaires, en fonction des politiques linguistiques familiales que leurs parents mettent en œuvre à la maison. Les parents de LSS_CS_L1 accueillent seulement la langue et la culture chinoises à la maison, leur fille se sent par conséquent éloignée de la culture tibétaine et elle se définit comme « une fausse tibétaine ». Chez CJC_CS_C1, ses parents pratiquent une éducation bilingue dans laquelle elle communique en tibétain avec sa mère d'origine tibétaine et en chinois avec son père d'origine han. De ce fait, elle valorise sa double affiliation ethnique, sorte d'héritage familial. Enfin, concernant LZY_CS_L3, ses parents mettent l'accent sur une politique monolingue tibétaine dans un contexte rural où la langue tibétaine domine. LZY_CS_L3 finit par revendiquer son appartenance au groupe ethnique tibétain, tout en mettant en sourdine son appartenance ethnique han qu'elle hérite de son père.

D'après les exemples des élèves LSS_CS_L1, CJC_CS_C1 et LZY_CS_L3, nous formulons l'hypothèse que les représentations identitaires des jeunes Tibétains élevés par un couple mixte tibétain-han sont étroitement corrélées à la politique linguistique informelle mise en place dans le milieu familial quant au(x) choix de la ou les langue(s) utilisée(s) au sein de la fratrie. D'après les cas étudiés, si la famille utilise le chinois et le tibétain, les enfants ayant grandi dans une famille mixte déclarent une double appartenance ethnique à la fois tibétaine et han. Dans le cas d'une politique familiale reposant sur l'utilisation d'une seule langue au sein du foyer, l'appartenance identitaire semble reliée à la langue privilégiée. L'autre langue « abandonnée » peut marquer une rupture dans la transmission de la langue d'origine du père ou de la mère. De ce fait, les pratiques langagières en famille et l'interaction avec les parents participent à la construction identitaire des jeunes Tibétains de la nouvelle génération.

12.3. Regards des Tibétains issus d'une famille tibétaine sur le patronyme han

Après avoir analysé les représentations identitaires des élèves issus d'une famille mixte tibétaine-han qui portent un nom de famille han, intéressons-nous aux discours des élèves tibétains ayant grandi dans une famille tibétaine sur l'adoption d'un patronyme han. L'analyse qui suit se concentrera d'abord sur deux élèves tibétaines QHY_CS_L3 et ZJX_CS_L2, qui portent un patronyme han, puis sur la Tibétaine KM_CDT qui a été enregistrée officiellement sur son papier d'identité avec un simple prénom tibétain.

12.3.1. Rôle de l'école et de la famille chez les Tibétains portant un nom de famille han

L'élève tibétaine QHY_CS_L3, scolarisée dans une classe standard, a grandi dans une famille de couple tibétain habitant en milieu rural. Elle déclare parler tibétain avec ses parents sur le questionnaire et dans sa biographie langagière : « mes parents me communiquent en tibétain, je parle cette langue dès ma petite enfance ». Malgré des pratiques langagières déclarées en langue tibétaine à la maison, l'attribution à sa naissance d'un prénom han et d'un nom de famille han l'amène à remettre en question son origine et son appartenance ethnique, comme QHY_CS_L3 nous l'exprime dans l'extrait 12-4 ci-dessous.

En fait, quand j'étais au collège, je remettais en question mon identité tibétaine. Car les prénoms tibétains se terminent souvent par Zhuo Ma et Cao, mais ma famille m'a donné un prénom han et un nom de famille han, c'était bien étrange. Mes enseignants m'ont aussi demandé : comment se fait-il que tu aies un nom de famille han ? Y a-t-il des Han dans ta famille ? (extrait d'entretien 12-4 avec QHY_CS_L3).

Selon ses propres mots, QHY_CS_L3 d'origine tibétaine trouve « bien étrange » son prénom HY, et compare sa situation à d'autres filles tibétaines ayant hérité d'un prénom tibétain à forte valeur bouddhiste, comme « Zhuo Ma » (en tibétain ལྷོ་མ་ qui est le nom d'une déesse bouddhiste) et « Cao » (en tibétain མཚོ qui signifie la protection). Par ailleurs, son patronyme han suscite aussi de la part d'autres Tibétains des questionnements sur son origine. Cette appartenance ethnique « han » affichée par le choix d'un nom et d'un prénom han a amené certains de ses enseignants à remettre en cause son identité tibétaine, en lui demandant : « comment se fait-il que tu aies un nom de famille han ? Y a-t-il des Han dans ta famille ? ».

Il faut attendre le lycée où QHY_CS_L3 ne doute plus de son appartenance ethnique tibétaine, grâce à son enseignante de chinois. Comme l'élève QHY_CS_L3 nous le montre dans l'extrait 12-5 de l'entretien qui suit, son professeur de chinois, réputé dans le district de Diebu, est considéré comme expert en cultures chinoise et tibétaine. D'après elle, son enseignant explique en cours que le nom de famille han, accordé par un général d'armée, est l'héritage des soldats tibétains qui se sont consacrés à la protection de la sécurité du district de Diebu. Les Tibétains portant un nom de famille han sont descendants de héros tibétains ; l'adoption d'un nom de famille han représente par conséquent un honneur familial, comme l'indique QHY_CS_L3 dans l'extrait 12-5 ci-dessous.

Au lycée, j'avais un professeur de chinois qui connaît bien les cultures tibétaine et chinoise, il est aussi un professeur réputé à Diebu. En cours, il nous a expliqué l'origine de l'adoption du nom de famille han pour les Tibétains. A l'époque, il y avait un général d'armée qui gardait le district de Diebu. Un bon nombre de ses soldats portaient un nom de famille que le général leur accordait. Du fait que chacun d'entre eux se chargeait de la protection d'un endroit différent, leur nom de famille est ainsi différent. Ils le gardaient plus tard et le transmettaient d'une génération à une autre. Dès lors, je me considère fermement comme tibétaine (extrait d'entretien 12-5 avec QHY_CS_L3).

À travers cet extrait d'entretien, nous pouvons supposer que l'enseignant de chinois au lycée a joué un rôle de médiateur pour que QHY_CS_L3 reconnaisse son affiliation au groupe tibétain. L'explication historique donnée par cet enseignant de chinois auquel QHY_CS_L3 fait confiance, devient sans aucun doute un argument dont elle servira pour se convaincre et convaincre les autres. Les explications historiques apportées par l'enseignant lui ont permis de légitimer son appartenance tibétaine, de l'assumer et de l'affirmer clairement : « dès lors, je me considère fermement comme tibétaine ».

En effet, il est arrivé dans l'histoire de la Chine que le pouvoir dirigeant attribue un nom de famille han à certaines grandes familles tibétaines ayant une importance politique

particulière, mais cela ne concerne que peu de familles tibétaines (Chen, 2012). Le nom de famille han attribué aux Tibétains de la préfecture autonome tibétaine de Gannan, surnommé porte du Plateau tibétain (Han et *al.*, 1991), provient surtout des contacts intensifs avec la population han à travers les mariages et les échanges commerciaux. Par conséquent, l'attribution de patronymes han relève plutôt des contacts entretenus entre les deux communautés, tibétaine et han. Il est très intéressant dans notre étude de voir que l'affirmation des origines du nom de famille han chez QHY_CS_L3 agit comme un « symbole d'honneur familial ».

D'après le psychologue américain Tajfel, les individus tendent à acquérir une identité sociale positive en se distinguant positivement d'autres groupes sociaux. L'image favorable à « nous » en tant que membre des familles portant un patronyme han s'observe également dans les discours de la Tibétaine ZJX_CS_L2, comme nous pouvons le voir dans l'extrait 12-6 de l'entretien ci-dessous.

Mon père m'a dit qu'il existait déjà des noms de famille han auparavant chez les Tibétains. Dans l'histoire, à condition que les ethnies minoritaires aient fait du bien à l'empereur, celui-ci leur a donné un nom de famille. Mes ancêtres ont probablement fait quelque chose de bénéfique à l'empereur. À l'époque, les Tibétains portant un nom de famille han avaient un statut social supérieur à ceux n'ayant pas de nom de famille han (extrait d'entretien 12-6 avec ZJX_CS_L2).

Cet extrait montre que ZJX_CS_L2 connaît les raisons historiques pour lesquelles sa famille a hérité d'un nom han. Cette dernière ayant sans doute beaucoup aidé l'empereur chinois, ses membres ont hérité d'un nom de famille han, symbole du haut statut social de sa famille. Son éducation et sa connaissance des origines de son patronyme transmise par son père lui permettent d'affirmer pleinement son appartenance ethnique tibétaine. Par ailleurs, ZJX_CS_L2, ayant hérité d'un patronyme han, manifeste un sentiment de « supériorité sociale », quand elle déclare dans l'entretien : « les Tibétains portant un nom de famille han avaient un statut social supérieur à ceux n'ayant pas de nom de famille han ».

L'analyse que nous venons de mener montre le rôle important joué par les enseignants et les parents auprès d'élèves tibétains dans leurs représentations sociales du nom de famille han. Chez QHY_CS_L3, les explications de son professeur de chinois au lycée lui permet de confirmer son appartenance ethnique tibétaine et de s'attribuer une identité sociale comme faisant partie des descendants des héros tibétains. Dans l'éducation familiale de ZJX_CS_L2, c'est plutôt le père qui assure le rôle de transmetteur, en diffusant l'idée que sa famille

s'inscrivait dans la classe supérieure de l'Ancien Tibet. Ces différentes élèves partagent ainsi des représentations positives vis-à-vis de leur patronyme han et des valeurs qui leur sont associés telles que « honneur de famille » et « symbole du haut statut social de famille », tout en affirmant leur identité ethnique tibétaine. Le fait d'avoir un nom de famille han n'empêche aucunement les élèves interrogés à revendiquer une appartenance ethnique tibétaine ; l'explication donnée quant à l'héritage d'un patronyme han semble légitimer leur appartenance.

12.3.2. Attitude réservée sur la combinaison nominale tibétaine-han chez la Tibétaine KM_CDT

Dans notre recherche, la Tibétaine KM_CDT, étudiante de licence 3 en didactique des mathématiques de l'Université *minzu* de Chine, nous a parlé de son attitude sur l'adoption d'un nom de famille han par les Tibétains. En tant que Tibétaine qui respecte la tradition et endossant un seul prénom tibétain, elle manifeste sur ce point une attitude bien dépréciative, comme nous pouvons le voir dans l'extrait 12-7 de l'entretien qui suit.

Auparavant, les Tibétains avaient leur propre nom de famille, mais celui-ci s'est perdu dans l'histoire [...] Les noms combinés comme WANG un tel, ZHANG un tel, je ne les accepte pas, je ne sais pas pourquoi. Par exemple, dans la préfecture autonome tibétaine de Haibei où la famille de ma mère est installée, tous les Tibétains de cette préfecture portent un nom de famille han, tel que WANG Zhaxi. À mon avis, tu portes soit un prénom tibétain, soit un prénom han avec un nom de famille han. Mais le mélange d'un prénom tibétain et d'un nom de famille han, je trouve ça particulièrement inacceptable, hahahaha (rires) (extrait d'entretien 12-7 avec KM_CDT).

Selon les dires de cette Tibétaine KM_CDT, un nom de famille han associé à un prénom tibétain est assez courant dans la communauté tibétaine de Chine au-delà de la préfecture de Gannan. D'après elle, « tous les Tibétains » de la préfecture autonome tibétaine de Haibei où sa mère a grandi, portent un nom de famille han. L'omniprésence de la combinaison patronymique tibétaine-han chez les Tibétains dont parle KM_CDT dans l'entretien peut être considérée comme le fruit des échanges interculturels multiséculaires entre les Tibétains et les Han.

Face à la combinaison d'un nom de famille han et d'un prénom tibétain – phénomène interculturel tibétain-han – KM_CDT exprime une attitude de rejet en précisant que : « tu portes soit un prénom tibétain [tout court], soit un prénom han avec un nom de famille han. Mais le mélange d'un prénom tibétain et d'un nom de famille han, je trouve ça particulièrement inacceptable, hahahaha (rires) ». Mais en revanche, elle est beaucoup plus ouverte et tolérante au fait que les Tibétains portent un nom de famille han et un prénom han.

À travers les études des trois Tibétaines élevées par un couple tibétain, dont deux portent un nom de famille han (QHY_CS_L3 et ZJX_CS_L2) et une un simple prénom tibétain (KM_CDD), il semblerait que l'adoption d'un patronyme han, héritage des ancêtres tibétains ou fruit des échanges interculturels tibétains-han, soit un phénomène répandu aujourd'hui dans la communauté tibétaine. Les jeunes Tibétains issus d'une famille tibétaine revendiquent leur appartenance ethnique tibétaine, quel que soit leur nom de famille, han ou tibétain. Malgré le fait que la Tibétaine KM_CDT est très réservée sur la combinaison d'un prénom tibétain et d'un nom de famille han, elle reconnaît l'appartenance ethnique tibétaine de ses détenteurs, en citant les Tibétains de la région originaire de sa mère.

Après avoir analysé les différents regards des Tibétains sur le nom de famille han, il nous semble intéressant de regarder l'attitude des Han concernant le prénom tibétain. Comment les Han – étant l'ethnie majoritaire de la Chine – entendent-ils un prénom tibétain ?

12.4. Regards des Han sur le prénom tibétain

Nous savons déjà qu'une bonne partie des élèves tibétains qui fréquentent l'Association sont scolarisés dans le Neidi, région principalement occupée par les Han. Suite à leur mobilité géographique et intellectuelle vers le Neidi, plusieurs d'entre eux ont pu partager avec nous leur expérience en tant que sujet porteur d'un prénom tibétain au sein de la communauté han du Neidi.

12.4.1. Troncation des prénoms tibétains par les enseignants han

SJZM_CS_L1, élève tibétaine originaire de la préfecture de Gannan, étudie au lycée de Baiyin, ville du Neidi à 550 kilomètres du district de Diebu. En raison de la petite proportion de Tibétains au Neidi, les enseignants du lycée de Baiyin ont quotidiennement peu de contacts avec les Tibétains. Étant familiarisés plutôt avec le prénom han composé souvent d'une ou de deux syllabes, ils trouvent particulièrement difficile de se rappeler le prénom de leurs élèves tibétains, celui-ci étant composé souvent de quatre syllabes, comme nous pouvons le voir dans l'extrait 12-8 ci-dessous.

Pendant nos premiers jours à Baiyin, nos enseignants nous ont dit qu'il était particulièrement difficile de se souvenir de nos prénoms, c'était comme s'ils apprenaient par cœur un texte, hahahaha (rires). Au tout début, nos enseignants à Baiyin ne savaient pas comment lire nos prénoms, quand ils faisaient l'appel. C'est pareil aujourd'hui. Par exemple, je m'appelle SJZM, ils m'appellent SJ au lieu de mon prénom complet SJZM. Pour le camarade qui s'appelle Ga Dan Cai Rang, nos enseignants l'appellent soit Ga Dan, soit Cai Rang, ils ne prononcent pas son prénom complet Ga

Dan Cai Rang. C'est comme ça que les enseignants hors de la communauté tibétaine nous appellent, c'est toujours par deux syllabes (extrait d'entretien 12-8 avec SJZM_CS_L1).

À travers cet extrait, nous pouvons voir que le prénom tibétain en quatre syllabes provoque deux problèmes chez les enseignants de Baiyin. Le premier concerne la difficulté de mémorisation. D'après SJZM_CS_L1, demander à ses enseignants d'apprendre par cœur les prénoms tibétains de leurs élèves est comme si l'on leur demande de réciter un texte, cela nécessite de leur part des efforts de mémorisation. Cette difficulté est également relevée par l'enseignante bénévole d'origine han ZXX dans notre entretien, quand elle parle de l'exotisme des prénoms de ses collègues tibétains : « Je ne connais pas la signification de leurs prénoms. Pour moi, leurs prénoms sont simplement une combinaison aléatoire de quatre caractères, il est difficile de retenir la bonne combinaison, je me suis souvent trompée ».

Le deuxième problème a trait à l'appel en classe. SJZM_CS_L1 relève dans l'extrait d'entretien 12-8 ci-dessus que ses enseignants de Baiyin écourtent les prénoms tibétains en les réduisant à deux syllabes au lieu de quatre. En prenant l'exemple de Ga Dan Cai Rang, les enseignants de Baiyin l'appellent soit Ga Dan les deux premières syllabes, soit Cai Rang les deux dernières syllabes. La troncation syllabique opérée les réduisent à deux syllabes, conformément aux prénoms han, plus faciles à mémoriser. C'est en effet cette même stratégie de réduction qui est appliquée par l'enseignante bénévole d'origine han ZXX, pour se rappeler les prénoms de ses collègues tibétains : « je m'en suis finalement sortie, je les appelle par un seul caractère maintenant. J'appelle DJRQ frère Dao, et NT frère Nao ».

Confrontée à cette troncation nominale, la tibétaine SJZM_CS_L1 a une attitude plutôt tolérante et bienveillante, du fait de l'appréciation qu'elle a envers ses enseignants qui prennent soins d'elle à l'école, comme l'extrait d'entretien 12-9 ci-dessous nous le montre.

Enquêtrice : As-tu l'impression que tes enseignants de Baiyin t'appellent (quand ils tronquent ton prénom) ?

SJZM_CS_L1 : Oui, c'est bien agréable à les entendre m'appeler, mes enseignants à Baiyin nous appellent d'une manière aimable. En plus, ils prennent bien soin de nous, car nous venons de très loin, nous étudions loin de nos parents. Mes enseignants de Baiyin sont très gentils et s'occupent beaucoup de nous (extrait d'entretien 12-9 avec SJZM_CS_L1).

Par ailleurs, cette attitude bienveillante par rapport à la troncation nominale de ses enseignants han, peut s'expliquer en partie par le fait que la réduction syllabique des prénoms n'est pas inconnue des Tibétains. Dans l'article *Analyse des prénoms tibétains* paru en 2013,

Nong nous précise que les Tibétains ont l'habitude de tronquer les prénoms quadrisyllabiques en deux syllabes dans le but de faciliter la communication ; il s'agit bien sûr aussi d'une question d'économie. Par exemple le prénom quadrisyllabique « Ga Dan Cai Rang » comme dans la figure 12-4 ci-dessous, peut être tronqué de trois façons dans la communauté tibétaine :

- Troncation 1. Ga Dan (syllabe 1 + syllabe 2) ;
- Troncation 2. Cai Rang (syllabe 3 + syllabe 4) ;
- Troncation 3. Ga Cai (syllabe 1 + syllabe 4).

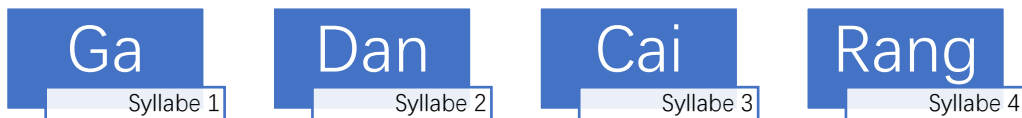


Figure 12-4. Composition syllabique du prénom tibétain : Gan Dan Cai Rang

Ainsi, il est intéressant de relever que la manière dont les enseignants han diminuent le nombre de syllabes des prénoms de leurs élèves tibétains, (troncation 1 « Ga Dan » et troncation 2 « Cai Rang »), ne correspond pas simplement à une assimilation au principe syllabique des prénoms han (qui se présentent dans la majorité de cas sous forme de deux syllabes), mais aussi au principe de la troncation nominale propre à la culture tibétaine elle-même. De ce fait, la réduction syllabique, en tant que stratégie pour faciliter la mémorisation des prénoms tibétains chez les enseignants han, est considérée par la Tibétaine SJZM_CS_L1 comme acte acceptable, voire aimable.

12.4.2. Un prénom tibétain, objet de curiosité et de critique chez les élèves han ?

Une lycéenne tibétaine BMC_CS_L2 d'un lycée à Dingxi à 360 kilomètres du district de Diebu, nous raconte ce qu'elle a vécu au lycée à cause de son prénom tibétain, objet de curiosité dans l'extrait d'entretien 12-10 qui suit.

Enquêtrice : Est-ce que ton prénom te plaît ?

BMC_CS_L2 : Pas vraiment. Je me sens bien gênée.

Enquêtrice : Pourquoi ?

BMC_CS_L2 : Difficile à dire. La moitié est due au fait qu'à l'école, je porte un prénom différent de mes camarades. En fait, je préfère un prénom de deux caractères.

Enquêtrice : Est-ce que tes camarades de classe s'intéressent à toi ?

BMC_CS_L2 : Oui, oui, ils me posent beaucoup de questions bizarres. Vous, les Tibétains, habitez-vous tous dans des yourtes⁹⁸ ? Vous allez tous à l'école à cheval ? Pourquoi ne pas changer ton nom d'herbe (Cao en pin yin) en fleur (Hua en pinyin) ?

Enquêtrice : Comment tu leur réponds ?

BMC_CS_L2 : J'étais morte de rire. Je leur ai dit que les yourtes sont pour les Mongols et que nous vivons dans des bâtiments modernes maintenant. Aller à l'école à cheval est impossible, je n'ai même jamais vu de cheval en vrai. Après leur avoir expliqué, ils ne le comprennent toujours pas, alors j'ai fini par arrêter de leur expliquer.

Enquêtrice : Est-ce qu'ils s'intéressent à ton prénom ?

BMC_CS_L2 : Oui, ils m'ont demandé pourquoi je porte un tel prénom. Je leur ai dit que c'était le bouddha vivant qui m'avait donné mon prénom. Au tout début, ils riaient dès qu'ils entendaient mon prénom, ils le trouvaient bizarre [...].

Enquêtrice : Pour la transcription de ton prénom tibétain en caractères han, penses-tu qu'elle porte toujours sa signification tibétaine ?

BMC_CS_L2 : Non, je ne le pense pas. En fait, j'ai voulu changer mon prénom. Mais quand je pense que mon prénom est donné par le Bouddha vivant, il incarne forcément une signification particulière pour moi, j'abandonne donc cette idée de changement de prénom (extrait d'entretien 12-10 avec BMC_CS_L2).

Dans cet extrait, la Tibétaine BMC_CS_L2 déclare se sentir bien gênée de porter un prénom tibétain dans une classe composée majoritairement de Han. La première raison évoquée tient à la composition syllabique de son prénom : 3 syllabes au lieu d'une ou deux syllabes composant les prénoms han. Une autre raison tient à la dimension culturelle et identitaire : son prénom tibétain lui a été attribué par le bouddha vivant conformément à la tradition tibétaine et signifie littéralement « lac de lotus » en tibétain. En tant que prénom, il porte aussi le sens de « bénédiction du maître bouddhiste Padmasambhava⁹⁹ », celui-ci étant considéré comme le fondateur du bouddhisme tibétain. Mais sa transcription phonétique en caractères chinois constitue une « étrangeté » pour BMC_CS_L2 dans la mesure où son prénom n'incarne plus, dès lors, sa signification tibétaine. En effet, son prénom transcrit en chinois prend une toute autre signification lorsqu'il est prononcé à l'oral ; il signifie « herbe pour le zèbre » en chinois. De ce fait, elle subit des railleries de la part de ses camarades han, comme elle le mentionne dans l'extrait : « au tout début, ils riaient dès qu'ils entendaient mon prénom, ils le trouvaient bizarre ». Et certains vont même jusqu'à lui demander si elle ne souhaite pas changer de prénom de « herbe pour le zèbre » en « fleur pour le zèbre » ?

⁹⁸ Habitat traditionnel des nomades qui vivent de l'élevage dans les steppes de l'Asie centrale.

⁹⁹ Transcription du sanscrit पद्मसम्भवं qui signifie littéralement « né du lotus ».

D'après les dires de BMC_CS_L2 plus haut, les camarades han attribuent souvent une image stéréotypique de « sauvage » et de « sous-développement » (« habiter dans les yourtes » et « aller à l'école à cheval »), au groupe ethnique de leur camarade tibétaine qu'ils nomment « vous », « les Tibétains » ; par opposition au groupe ethnique han, c'est-à-dire le groupe de « nous ». Par conséquent, BMC_CS_L2 cherche à renverser cette image stéréotypique que le groupe de « nous » – le groupe des Han – attribue aux Tibétains dont elle fait partie, en expliquant la « réalité » de sa vie dans la communauté tibétaine. Mais les efforts de la Tibétaine sont vains ; ses camarades han semblent manquer de motivation pour la comprendre.

Quand on demande à BMC_CS_L2 si son prénom tibétain lui plaît, elle commence par apporter une réponse négative, en disant qu'elle préfère un prénom à deux syllabes, c'est-à-dire un prénom respectant à la fois les normes du prénom han et du prénom tibétain. Elle déclare que son prénom tibétain de trois syllabes lui cause tellement d'embarras parmi ses camarades han qu'elle pense en changer. Mais sa forte croyance religieuse lui fait finalement abandonner l'idée de changer de prénom. Ainsi, si la Tibétaine BMC_CS_L2 aurait pu à la rigueur recourir à la stratégie d'anonymat (Kastersztein, 1990)¹⁰⁰ pour qu'elle « se fonde » dans la foule de la communauté han avec l'adoption d'un prénom conformément aux caractéristiques phonétiques de l'ethnie majoritaire han, nous relevons au contraire, sa volonté de maintenir son prénom tibétain en signe d'appartenance à cette communauté.

12.4.3. Prénom tibétain comme marqueur identitaire discriminant dans le milieu non scolaire

Lors de notre entretien avec l'étudiante tibétaine KM_CDT, elle a souhaité partager une expérience qu'elle a vécue lors de la réservation d'un hôtel à Pékin. Comme nous le savons déjà, KM_CDT est interprète et traductrice chinois-tibétain bénévole ; elle s'occupe de la consultation médicale des patients tibétains ne parlant pas le chinois standard, et de leur réservation d'un hôtel pour leur séjour à Pékin. Dans l'extrait d'entretien 12-11, KM_CDT nous montre les difficultés de réserver l'hôtel pour les Tibétains portant un simple prénom tibétain.

Les hôtels reconnaissent nos identités minoritaires par le seul fait d'entendre nos prénoms. Ils ont peur de nous. Ce n'est peut-être pas la peur. Il y a eu une fois où je voulais réserver un hôtel par téléphone (pour les patients tibétains qui viennent à Pékin consulter un médecin), l'hôtel a refusé en disant qu'il était incapable d'accueillir une clientèle précieuse comme nous. Les hôtels sont comme ça, ils sont sensibles et ont peur

¹⁰⁰ Il s'agit d'une stratégie d'insertion sociale pour « ne pas se faire remarquer » et « avoir le sentiment d'être considéré comme les autres » (Kastersztein, 1990, p. 34). Certains groupes minoritaires peuvent faire recours à l'anonymat, si les caractéristiques physiques ou culturelles le permettent, pour se faire oublier et maintenir une situation socialement confortable.

des conflits inter-ethniques. Ils te demandent si tu viens du Xinjiang et du Tibet. Si la réponse est oui, il y a une forte chance qu'ils te refusent. C'est pour ça que réserver l'hôtel est une affaire délicate pour moi. Tout à l'heure, l'hôtel m'a téléphoné pour vérifier si les patients tibétains avaient la carte d'identité. Ce genre de chose n'arrive pas chez les gens qui s'appellent ZHAO un tel, ZHANG un tel. L'hôtel sait qu'ils ont la carte d'identité, il ne leur pose pas non plus la question s'ils sont originaires d'une ethnie minoritaire (extrait d'entretien 12-11 avec KM_CDT).

Dans cet extrait, KM_CDT témoigne des discriminations sociales que les Tibétains subissent lors de la réservation d'un hôtel à Pékin. D'après elle, les hôtels ont une attitude très réservée concernant les ethnies minoritaires, plus particulièrement concernant les Tibétains de la région autonome tibétaine et les Ouïghours du Xinjiang. Probablement en raison des troubles sociétaux successifs au Tibet et au Xinjing, les hôtels projettent une image collective plutôt « dangereuse », en les classant sans doute dans le groupe des « terroristes » et « indépendantistes ». De ce fait, réserver l'hôtel devient une « affaire délicate » pour les Tibétains portant un prénom dont la sonorité est un marqueur de leur identité minoritaire. Comme KM_CDT nous le présente dans l'extrait 12-11, l'hôtel peut refuser sa réservation simplement à cause de son identité tibétaine, prétextant être « incapable d'accueillir une clientèle PRECIEUSE ». Même si l'hôtel accepte sa réservation, le réceptionniste sera très prudent en demandant d'autres documents qu'il ne demanderait pas à des clients tibétains ou han portant un patronyme han, comme « ZHAO un tel » et « ZHANG un tel ». L'attitude discriminatoire, dépréciative et le comportement négatif des hôtels de Pékin vis-à-vis des clients tibétains sont la preuve de discriminations sociales, voire de racisme, contre les Tibétains. Cette stigmatisation des Tibétains opérée dans la société chinoise n'est pas favorable à la cohésion sociale et peut être à l'origine de tensions interethniques.

Pour rappel, sur les 227 jeunes Tibétains de l'Association, 187 portent un simple prénom tibétain selon la tradition tibétaine incarnant par ailleurs une valeur bouddhiste. Malgré un fort attachement des Tibétains à leur prénom composite traditionnel et sa signification dans la communauté tibétaine, ceux-ci risquent de devenir un motif de stigmatisation et de discrimination au sein de la communauté han, comme dans les relations commerciales avec l'exemple de la réservation d'hôtel.

En guise de synthèse de la quatrième partie, nous retiendrons que la quasi-totalité des jeunes Tibétains de l'Association pratique quotidiennement le bi-plurilinguisme sous l'emprise de la politique linguistique et éducative mise en place en préfecture de Gannan. L'anglais, seule langue étrangère des jeunes Tibétains, joue un rôle déterminant au niveau de leur choix de

modalité de scolarisation à l'école primaire ou secondaire, leur réussite scolaire à l'université ainsi que leur promotion sociale après les études universitaires. Quant au chinois, surtout sa forme standard en tant que langue nationale et commune de Chine, est en pleine promotion dans la communauté tibétaine, notamment sous l'impulsion d'une dynamique d'interactions complexes entre pratiques langagières, représentations sociales et institutionnalisation sociopolitique. La langue tibétaine, une langue minoritaire ayant peu de fonctions socioéconomiques en Chine, est en déclin, malgré plusieurs initiatives en faveur de sa transmission et son maintien. Il est à relever toutefois que les jeunes Tibétains d'aujourd'hui en Chine forgent une identité plurielle composée de plusieurs appartenances identitaires – l'appartenance nationale chinoise et l'appartenance ethnique tibétaine, entre autres. D'ailleurs, les Tibétains de l'Association montrent leur forte revendication identitaire pour leur appartenance ethnique tibétaine, malgré l'arrivée d'une politique intégrationniste depuis 2012 qui met en avant l'identité nationale des ethnies minoritaires attachée à une seule communauté d'État-nation chinois.

Conclusion

Notre recherche ethnographique menée au sein de l'Association de soutien scolaire de Diebu en préfecture autonome tibétaine de Gannan nous a permis de regarder à la loupe l'impact de la politique linguistique et éducative en contexte minoritaire de la Chine sur les représentations sociolinguistiques de jeunes Tibétains. Cette étude n'est certes pas exhaustive et les résultats doivent de ce fait être interprétés avec précaution. Toutefois, il nous semble possible d'affirmer que l'échantillon est suffisamment représentatif pour mettre en évidence certaines réalités sociales.

Pour clore nos réflexions, nous offrons trois volets conclusifs. Dans un premier temps, il nous importe de tenter une schématisation synthétique de la relation entre les représentations sociolinguistiques de jeunes Tibétains et la politique linguistique et éducative en direction de la minorité ethnique tibétaine. Dans un deuxième temps, il s'agit de soulever quelques questions qui surgissent de notre travail et de proposer des pistes de recherche à poursuivre ultérieurement. Enfin, le dernier temps sera consacré à une réflexion plus personnelle et professionnelle concernant les apports de cette recherche pour ma toute nouvelle carrière d'enseignant-chercheur qui vient de débiter à l'Université des Langues et Cultures de l'Université de Pékin.

1. Réflexions sur la politique linguistique et éducative de la préfecture de Gannan et sur son rapport avec les représentations sociolinguistiques de jeunes Tibétains de l'Association

Notre étude montre que, malgré l'offre de plusieurs dispositifs d'enseignement pour les élèves tibétains dans la préfecture de Gannan – éducation *minzu* avec la classe à dominante tibétaine et la classe à dominante chinoise ; éducation non *minzu* avec la classe standard – l'*Annuaire statistique de la préfecture autonome tibétaine de Gannan en 2019* nous indique une répartition déséquilibrée des élèves tibétains dans ces différentes classes, comme nous l'illustre la figure 13-1 ci-dessous. On notera que le nombre d'élèves tibétains de Diebu inscrits dans la classe à dominante chinoise (55,47 %) l'emporte sur celui des deux autres classes, et représente plus de la moitié de l'ensemble des élèves tibétains. Les élèves de la classe standard viennent ensuite, et représentent 36,05 % des élèves tibétains ; la classe à dominante tibétaine est la modalité de scolarisation qui attire le plus faible pourcentage d'élèves avec un taux à 8,48 %. Ainsi, il est flagrant de constater que près des deux tiers de l'ensemble des élèves tibétains de l'école primaire, du collège et du lycée apprennent le tibétain comme L1 ou L2 dans le district de Diebu.

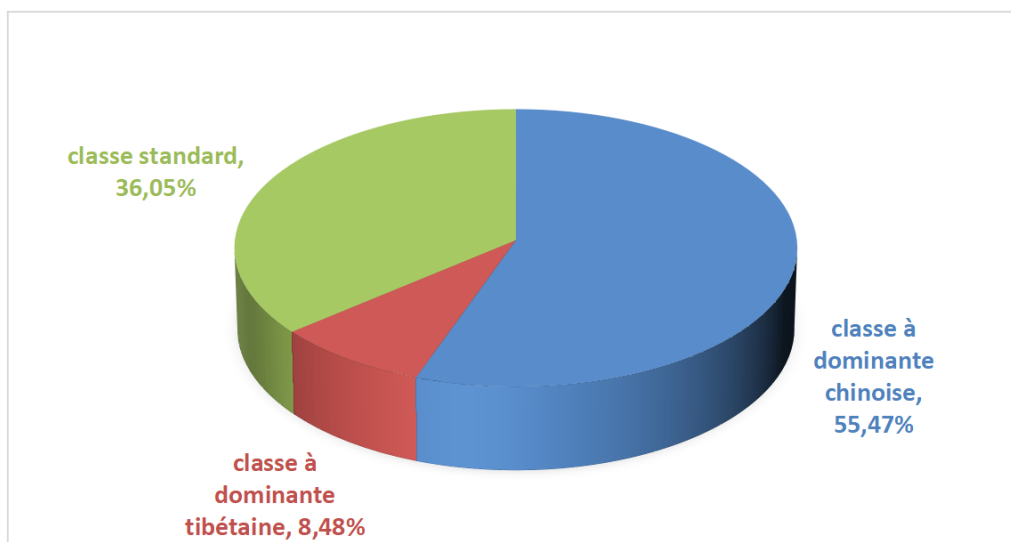


Figure 13-1. Répartition des élèves tibétains de Diebu dans trois modalités de scolarisation

Il est important de souligner une évolution favorable pour le maintien du tibétain. Par rapport à l'époque où l'apprentissage du tibétain – langue d'élite pendant longtemps – excluait la grande masse, l'effectif des élèves tibétains apprenant le tibétain se caractérise par une augmentation remarquable qui peut être considérée comme un fruit indiscutable de la politique linguistique et éducative de la préfecture de Gannan. Ce fait n'est certes pas sans lien avec les attitudes très positives concernant la mise en pratique de trois modalités de scolarisation documentées dans notre étude. À titre de rappel, l'attitude exprimée par le Responsable de l'Association, SJ_CDC dans l'extrait 13-1 de l'entretien ci-dessous qui témoigne de sa satisfaction quant à la coexistence de trois modalités d'enseignement : d'une part, l'accessibilité à la classe standard peut permettre aux élèves han de suivre une formation en chinois dans une communauté tibétaine ; d'autre part, les classes *minzu* peuvent répondre aux besoins des Tibétains pour qu'ils apprennent leur langue ethnique. Pour reprendre les mots de SJ_CDC, la possibilité de trois types de classe est à la fois « bénéfique » pour les Han et « favorable » au développement de l'ethnie tibétaine.

Je trouve bien (l'existence de trois modalités de scolarisation). Sachant que les habitants han sont nombreux partout en Chine, ce n'est pas bénéfique pour eux s'il y a seulement la modalité à dominante tibétaine [...], ils ne pourront pas aller à l'école. Mais s'il y a simplement la modalité standard où aucune place n'est laissée à la langue tibétaine, ce ne sera pas favorable à notre ethnie. Quand 80 % de la population est tibétain, les parents veulent sûrement que leurs enfants suivent des cours de tibétain. C'est pourquoi je trouve bien la possibilité de trois modalités. Je trouve qu'il faut avoir trois modalités différentes (extrait d'entretien 13-1 avec SJ_CDC).

Il est aussi révélateur que du côté des élèves suivant l'éducation *minzu*, non seulement sont-ils satisfaits de leur éducation scolaire, mais ils apprécient particulièrement le renforcement de leur compétence bilingue tibétain-chinois que cette modalité leur offre. « À

mon avis, l'éducation *minzu* de notre préfecture avec l'enseignement du tibétain et du chinois est vraiment pas mal, surtout pour les personnes qui veulent travailler dans la communauté tibétaine à l'avenir. L'éducation *minzu* n'est rien de plus que le meilleur choix », écrit LM_CDC_L3 dans sa biographie langagière. La Tibétaine CDLM_CDC_L3 partage cet avis, en précisant avec fierté et conscience dans sa biographie langagière que « la plus grande capacité que j'ai acquise pendant une dizaine d'années de scolarisation est de pouvoir présenter l'histoire de mon ethnie tibétaine dans ma langue maternelle et de pouvoir communiquer avec les autres en chinois standard ».

En effet, tous les élèves et enseignants bénévoles tibétains interrogés manifestent une attitude très favorable en ce qui concerne la proposition des cours de tibétain à l'école, tout en mettant en lumière le rôle indispensable de cette langue dans leur prise de conscience identitaire et le maintien de la culture tibétaine. La forte présence des élèves tibétains suivant une éducation *minzu* et leur attitude très favorable à l'apprentissage du tibétain à l'école (une des représentations majeures des jeunes Tibétains de l'Association relevées dans notre étude) sont indéniablement des signes qui offrent de l'espoir quant à la vitalité de cette langue et culture. Ne s'agit-il pas là de signes de revitalisation qui seraient de nature à contrer dans une certaine mesure une tendance plus générale au déclin de la langue tibétaine ? Quel impact ce phénomène pourrait-il avoir globalement ou s'agit-il d'une exagération représentationnelle par rapport au déclin sociolinguistique du tibétain ?

D'autres facteurs révélés par notre étude sont à prendre en considération et viennent nuancer l'interprétation des résultats. Si l'on regarde la tendance en fonction du niveau d'éducation (primaire, collège, lycée), une grande chute statistique d'élèves apprenant le tibétain comme L1 ou L2 se remarque au collège (20 %) et au lycée (9 %) par rapport à l'école primaire (71 %) comme nous le montre la figure 13-2 ci-dessous. Il en ressort à l'évidence que malgré la proportion importante de Tibétains bénéficiant d'une éducation *minzu* à Diebu, la grande majorité se répartit en réalité dans le cycle élémentaire avec une forte diminution au collège et au lycée.

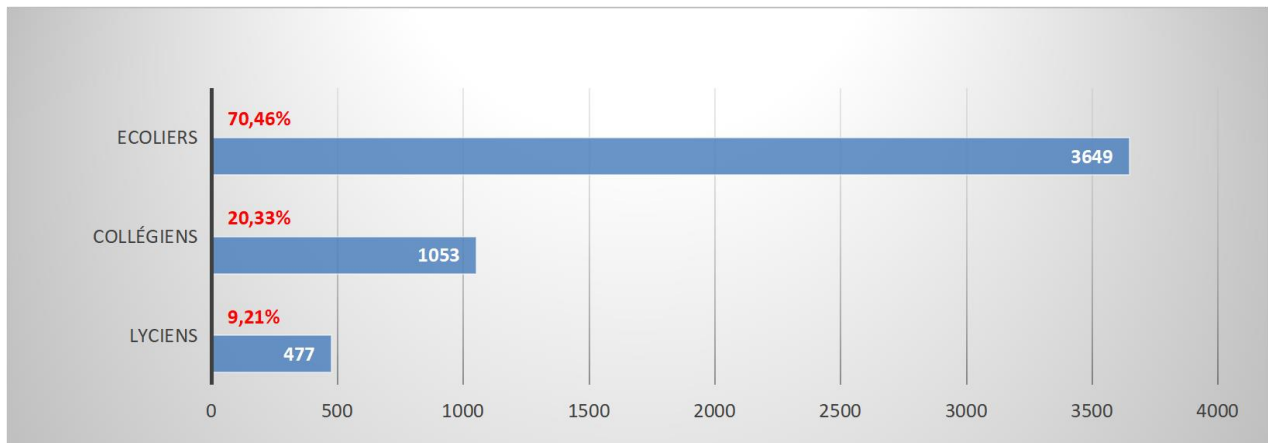


Figure 13-2. Elèves tibétains suivant une éducation minzu dans le district de Diebu ¹⁰¹

Un autre facteur qui a son poids dans la balance est celui du milieu rural ou urbain des écoles primaires. En effet, comme nous l'avons vu (cf. section 8.2.2.), une éducation *minzu* est imposée dans toutes les écoles primaires du milieu rural de Diebu (neuf sur dix bourgs ruraux pour la classe à dominante chinoise et un bourg pour la classe à dominante tibétaine). En d'autres termes, tous les élèves tibétains ayant grandi à la campagne se trouvent dans une situation à forte contrainte qui les oblige à apprendre le tibétain à l'école, langue considérée dans notre étude par les élèves tibétains de l'Association comme « langue rurale ». Il n'est guère surprenant alors que les entretiens tant avec les élèves qu'avec les enseignants bénévoles tibétains ayant grandi dans le milieu rural, tels que LZY_CS_L3, YDDJ_CDC et DJRQ_CDC, confirment une seule modalité d'enseignement est imposée, notamment la classe à dominante chinoise.

Cette répartition géographique des écoles primaires non *minzu* et *minzu* n'est pas anodin du point de vue de l'accessibilité à l'éducation non *minzu* et la préparation d'une université non *minzu*, le privilège des Tibétains citadins, puisque les deux écoles primaires non *minzu* du district de Diebu se situent en milieu urbain. Cela fait également écho avec l'image que les élèves tibétains de l'Association entretiennent à propos de la langue chinoise qu'ils voient comme « la langue urbaine ».

Force est de constater avec Abric (2001b), que la situation ou le contexte joue un rôle déterminant concernant les rapports entre les représentations et les pratiques sociales. En prenant un peu de recul, nos analyses donnent à voir qu'à Diebu, la politique linguistique

¹⁰¹ Cette figure a été réalisée d'après l'Annuaire statistique de la préfecture autonome tibétaine de Gannan en 2019 et la Présentation des écoles d'enseignement obligatoire de Diebu (Comité du Parti communiste chinois de Diebu & Mairie de Diebu, 2019).

éducative en vigueur est susceptible de déclencher une évolution des représentations de la langue tibétaine. Alors que l'apprentissage du tibétain n'a été réservé pendant des siècles qu'aux Tibétains de la classe sociale supérieure, comme les moines bouddhistes et la noblesse tibétaine, une évolution se dessine actuellement. Tributaires de la situation contraignante et irréversible où le tibétain est une langue imposée aux jeunes Tibétains ruraux de Diebu, ces pratiques d'enseignement du tibétain à la campagne sont assez nouvelles. Catalyses de changement, elles sont susceptibles de contribuer à la transformation des représentations sociales de la langue tibétaine chez les jeunes Tibétains d'aujourd'hui. Comme on l'a vu dans notre étude, la langue tibétaine, loin d'être interprétée comme langue intellectuelle et de haut statut social – ce qui est l'image de la langue tibétaine dans l'histoire – est au contraire considérée par les jeunes Tibétains comme langue rurale et familiale ayant peu de valeur socioéconomique. La figure 13-3 ci-dessous schématise la contribution des nouvelles pratiques d'enseignement du tibétain à la transformation des représentations sociales de la langue tibétaine chez les jeunes Tibétains d'aujourd'hui dans une situation contraignante.

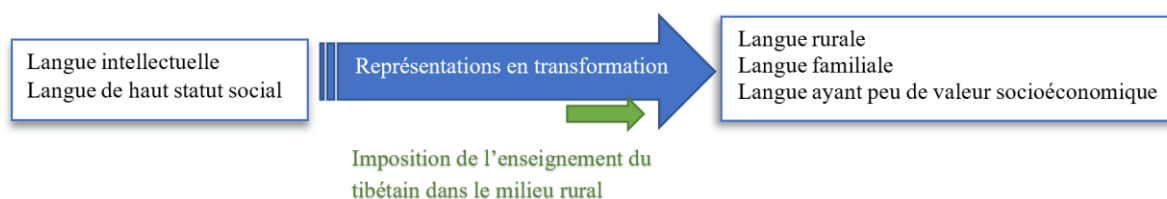


Figure 13-3. Participation de l'enseignement du tibétain à la transformation des représentations sociales de cette langue dans une situation contraignante

Dans une situation non contraignante, par contre, comme c'est le cas pour les écoles secondaires (collège et lycée) qui se situent en milieu urbain et offrent par ailleurs à la fois des dispositifs d'éducation *minzu* et non *minzu*, d'autres paramètres influent sur les représentations au détriment du choix d'une éducation *minzu*. En reprenant les images des différentes langues qui ont émergé à travers nos analyses, nous supposons que les représentations sociales de l'anglais (langue d'élite, langue d'examen, langue de promotion sociale), du chinois (langue de civilisation, langue du succès social, langue institutionnelle) et du tibétain (langue rurale, langue familiale) jouent un rôle déterminant dans la préférence marquée pour l'éducation non *minzu* au collège, au lycée et aussi à l'université.

Cela explique en partie pourquoi un certain nombre d'élèves tibétains scolarisés dans une classe *minzu* en primaire, changent de modalité de scolarisation au collège ou au lycée et se réinscrivent dans une classe standard. C'est effectivement le cas déclaré par 36 élèves tibétains, soit 15,86 % du nombre total d'élèves tibétains de l'Association. En prenant

conscience du rapport entre les représentations sociolinguistiques des jeunes Tibétains de l'Association et leurs choix de scolarisation dans une situation non contraignante, nous avons réalisé la figure 13-4 qui suit.

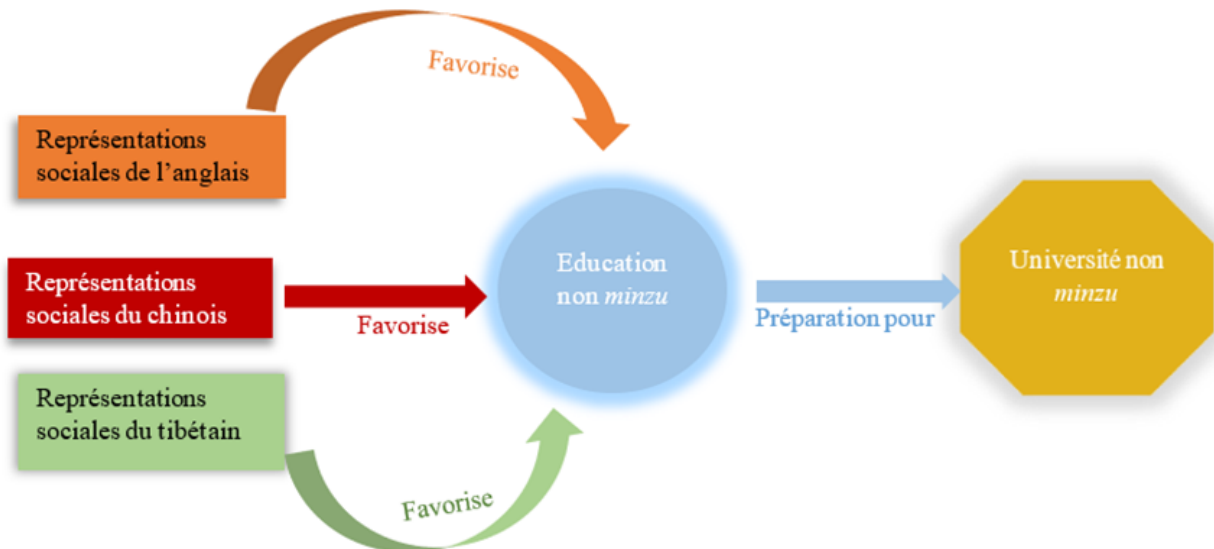


Figure 13-4. Préférence pour l'éducation non minzu dans une situation non contraignante

Un phénomène paradoxal se produit concernant la vie et la survie de la langue tibétaine dans le district de Diebu. Grâce aux écoles élémentaires en milieu rural, contraintes d'enseigner le tibétain, on peut dire que la politique éducative et linguistique a un impact revitalisant concernant la langue tibétaine apprise ainsi en tant que L1 ou L2 par bon nombre d'élèves tibétains. Toutefois, cet élan n'est pas maintenu, car à l'arrivée dans le secondaire, non contraignante, on observe que bon nombre d'élèves se réinscrivent dans la classe standard au détriment d'une continuité pour la langue tibétaine, changement sans doute alimenté par leurs représentations sociales du chinois, du tibétain et de l'anglais intériorisées à travers l'éducation familiale et scolaire. De moins en moins de Tibétains tendent à continuer à apprendre le tibétain au fur et à mesure de leur avancement. Par ailleurs, au niveau universitaire, en prenant à titre d'exemple l'Université *Minzu* de Chine à Pékin, le tibétain devient disponible comme discipline uniquement pour les Tibétains en études de la linguistique et de la littérature tibétaines, un domaine pointu.

De ce fait, la politique linguistique et éducative de la Chine en direction de la minorité ethnique tibétaine peut s'inscrire dans ce que Mackey (1976) appelle le bilinguisme de transfert. Pour les jeunes Tibétains ayant grandi en milieu rural où le tibétain est considéré comme langue dominante, le passage du tibétain langue minoritaire au chinois langue majoritaire est progressif, en raison de la mise en application d'une éducation *minzu* où le tibétain est imposé comme

discipline obligatoire. Quant aux jeunes Tibétains dont la langue maternelle est le tibétain ayant grandi en milieu urbain, le transfert du tibétain au chinois peut être brutal s'ils sont envoyés dans une classe standard de l'éducation non *minzu* où aucune place n'est laissée au tibétain. Mais quel que soit le transfert du tibétain au chinois, qu'il soit progressif ou brutal, force est de constater que les jeunes Tibétains sont conduits à « remplacer » leur langue ethnique minoritaire par le chinois langue majoritaire dans leur éducation supérieure.

De l'éducation élémentaire à l'éducation supérieure des jeunes Tibétains, la langue tibétaine se trouve ainsi dans un processus de minoritarisation. Celui-ci se marque d'une part par la réduction quantitative de l'utilisation de la langue tibétaine chez les jeunes Tibétains (langue de plus en plus réservée à la famille), et d'autre part par la diminution qualitative des valeurs socioéconomiques qu'ils lui attribuent (langue rurale, par exemple). Au contraire, la langue chinoise, plus particulièrement le putonghua – chinois standard, est en majoritarisation, puisque les pratiques sociales du chinois se renforcent chez les jeunes Tibétains au fur et à mesure de leur mobilité géographique et scolaire. Par ailleurs, les valeurs socioéconomiques qu'ils attribuent au chinois qu'ils perçoivent comme langue civilisée, langue d'intégration, langue du succès social et économique, sont de plus en plus marquantes. Par conséquent, les représentations sociolinguistiques des jeunes Tibétains en tant que force favorable au bilinguisme de transfert, œuvrent dans le même sens que le processus de majoritarisation du chinois – minoritarisation du tibétain.

Rappelons que l'éducation des ethnies minoritaires en Chine respecte le principe de « diversité dans l'unité », en ayant pour objectif d'aider les ethnies minoritaires à s'adapter à la société dominante han et de maximiser leur développement personnel (cf. Chapitre 2.). Notre étude menée auprès des jeunes Tibétains de la préfecture autonome tibétaine de Gannan montre la dominance de « l'unité » dans la politique linguistique et éducative en direction de l'ethnie minoritaire tibétaine. La « diversité » se manifeste principalement dans l'éducation *minzu* élémentaire et/ou secondaire avec l'enseignement de la langue tibétaine. Mais au niveau de l'éducation supérieure *minzu*, le chinois – langue nationale de la Chine – devient la seule langue d'enseignement, tout en occupant une place absolument dominante pour tous les étudiants originaires des ethnies minoritaires, sauf ceux en études des langues et littératures des ethnies minoritaires. Au fur et à mesure de l'avancement des niveaux d'études, il semble que le lien symbolique entre langue et pays devient de plus en plus visible, la langue chinoise représentant une incarnation de l'État-nation chinois et constituant un élément incontournable de l'identité

nationale. En d'autres termes, la politique linguistique et éducative en direction des ethnies minoritaires prend « l'unité » comme ultime objectif et participe à l'identité nationale de Chine.

Au-delà de ces intentions politiques, il n'est pas inintéressant de noter que la politique linguistique et éducative en place qui s'appuie sur un bilinguisme de transfert, s'accompagne consciemment ou inconsciemment du développement chez les apprenants d'une identité plurielle et composite. Celle-ci se forge sous forme d'une double appartenance (appartenance nationale chinoise et appartenance ethnique tibétaine). L'appartenance nationale chinoise peut s'observer d'une part à travers l'intériorisation de l'importance du chinois accentuée par leur éducation familiale et scolaire ; d'autre part, à travers leur forte volonté de s'intégrer à la société chinoise, en respectant volontairement les normes linguistiques de l'ethnie majoritaire han. L'appartenance ethnique tibétaine se manifeste d'un côté à travers la forte valeur identitaire qu'ils accordent au tibétain ; de l'autre, à travers leur maintien de prénoms tibétains incarnant des valeurs bouddhistes et la revendication de leur appartenance ethnique tibétaine malgré le fait qu'ils portent un patronyme han.

Ces différentes facettes identitaires revêtent une grande complexité et ne sont pas toujours harmonieuses chez l'individu, donnant lieu parfois à des tiraillements identitaires observables à travers les représentations de jeunes Tibétains de la nouvelle génération qui grandissent et vivent dans une Chine en plein développement. D'une part, ils sont attirés et tirillés par les exigences du développement personnel (comme la réussite scolaire et sociale) et ils prennent conscience des valeurs socioéconomiques de la langue chinoise. L'enjeu de l'intégration à la société chinoise les oblige à pencher du côté de leur appartenance nationale chinoise en adoptant les valeurs du groupe dominant han comme normes nationales (parler le chinois standard, fêter le nouvel an chinois et d'autres fêtes traditionnelles chinoises, accepter les valeurs du confucianisme, etc.). D'autre part, les jeunes Tibétains de la nouvelle génération sont influencés par la forte loyauté linguistique et identitaire de la génération des parents, surtout des grands-parents. Ceux-ci se chargent de la transmission à la génération des enfants et des petits-enfants, de la croyance bouddhiste, du prénom tibétain et de l'appartenance identitaire, en revendiquant vivement le maintien de la culture tibétaine chez les Tibétains de la génération Z. Les aînés peuvent manifester une attitude très dépréciative par rapport à la pratique de la langue chinoise à la maison et à la campagne. C'est donc une identité complexe en mouvement et en tiraillements qui émerge chez les jeunes Tibétains de Gannan qui se trouvent dans un dilemme entre intégration sociale et maintien de la culture tibétaine.

2. Questions qui surgissent de cette recherche et suggestions de pistes de recherche à poursuivre ultérieurement

Trois questions qui émergent de notre étude nous invitent à proposer quelques pistes de recherche correspondantes. D'abord, nous nous concentrons sur les facteurs qui participent à l'affaiblissement de la classe à dominante tibétaine dans la préfecture de Gannan. Ensuite, nous discuterons des discriminations et des auto-discriminations que les jeunes Tibétains de la classe standard subissent, du fait de leur manque, voire absence de compétences en tibétain écrit. Nous terminerons par une réflexion d'orientation didactique qui ouvre sur la place des traditions culturelles tibétaines dans l'éducation scolaire des jeunes Tibétains d'aujourd'hui.

2.1. Classe à dominante tibétaine de l'éducation *minzu* en déclin

Comme nous l'avons vu, la classe à dominante tibétaine est le dispositif d'enseignement le moins fréquenté par les jeunes Tibétains dans le district de Diebu (moins de 10 % du nombre total des élèves tibétains de l'école primaire et secondaire ; moins de 4 % dans notre Association bénévole de soutien scolaire). Reprenons ci-dessous les arguments avancés lors des entretiens par les enseignants bénévoles et les deux membres du personnel du Bureau d'éducation de Diebu.

D'abord, les élèves tibétains de la classe à dominante tibétaine risquent d'être confrontés à plus de contraintes susceptibles de freiner leur développement personnel par rapport aux Tibétains scolarisés en chinois. Comme le directeur YS de l'École secondaire de l'ethnie tibétaine de Diebu l'indique dans notre étude, « les élèves tibétains de la classe à dominante tibétaine sont principalement envoyés dans des universités *minzu*. [...] Le seul avantage de cette modalité consiste dans la maîtrise de la langue tibétaine. Mais notre société marquée par un développement économique à grande vitesse exige une bonne compétence en chinois. Ces jeunes Tibétains, faibles souvent en chinois, auront des difficultés de développement personnel, surtout pour les concours nationaux après leurs études universitaires ». L'étudiante tibétaine KM_CDT confirme en disant qu'« il est difficile pour moi d'écrire un mémoire en chinois portant surtout sur les sciences et les mathématiques, à cause de ma pauvre base linguistique. Du point de vue du développement personnel, les Tibétains scolarisés en chinois sont meilleurs, puisqu'en Chine, c'est le putonghua qui est la langue commune de tout le monde ».

Ainsi, nous pouvons avancer que les Tibétains scolarisés en tibétain risquent des problèmes de promotion sociale pendant et après leurs études universitaires : d'une part, à cause

d'un niveau relativement faible en chinois par rapport à d'autres Tibétains scolarisés en chinois dès l'école primaire et d'autre part, à cause de leur faiblesse en anglais. Rappelons qu'en raison du fait que l'anglais ne rentre pas dans le classement du concours d'entrée à l'université *minzu*, les Tibétains de l'éducation *minzu* finissent souvent par abandonner l'apprentissage de l'anglais qui toutefois prendra plus tard une place bien importante dans la promotion sociale de tous les étudiants chinois, et notamment pour différentes épreuves et certains concours comme College English Test Niveau 4, le concours d'entrée en master et en doctorat ainsi que le recrutement professionnel.

Le deuxième problème concerne la pénurie des ressources pédagogiques. Malgré l'existence déjà de manuels de toutes les disciplines scolaires en langue tibétaine – physique, chimie, mathématiques, biologie, histoire, idéologie politique et morale, etc. – il manque toujours des cahiers d'exercices en langue tibétaine, comme le mentionne le directeur YS dans l'entretien : « on a peu de cahiers d'exercices dans la langue tibétaine. Ce sont souvent les enseignants eux-mêmes qui se lancent dans la traduction des cahiers d'exercices du chinois en tibétain ; c'est un exercice bien complexe ». Malgré les efforts de traduction des enseignants, l'enseignant bénévole de l'Association YDDJ_CDC précise qu'il manque encore des normes de traduction pour les termes de spécialité dans les trois variétés de la langue tibétaine. Par ailleurs, la Tibétaine KM_CDT ajoute que « la traduction du chinois au tibétain rend souvent la phrase très longue. La consigne en tibétain devient donc plus complexe à lire. Il nous arrive aussi que l'on ne la comprenne pas quand la traduction n'est pas bonne ».

En plus du manque des cahiers d'exercices en tibétain, le directeur YHD de l'École secondaire supérieure du district de Diebu insiste dans notre étude sur la pénurie des enseignants de spécialité compétents dans les disciplines en langue tibétaine en préfecture autonome tibétaine de Gannan (enseignants de chimie et de mathématiques en tibétain). Dans l'entretien, le directeur YHD précise que « l'Université *minzu* de Gannan n'offre pas encore les spécialités en didactique de physique, de chimie, de biologie en langue tibétaine dû au manque d'enseignants de spécialité compétents en langue tibétaine dans le district de Diebu ». En effet, l'enseignant bénévole DJRQ_CDC en licence de didactique des mathématiques à l'Université *minzu* de Chine nous confirme ce point de vue en entretien, en parlant du manque de vocabulaire de spécialité en mathématiques dans la langue tibétaine :

Dans l'Association, nous avons des élèves issus de la classe à dominante tibétaine. Quand ils me posent des questions sur leurs cahiers d'exercices, il y a des termes que je

connais, mais il y a aussi des termes que je ne connais pas. À ce moment-là, il me faut l'aide des autres camarades pour traduire ces termes de mathématiques en chinois. Je les enseigne comme ça dans l'Association. J'ai besoin de la traduction quand j'explique aux élèves tibétains de la classe à dominante tibétaine. Sans traduction, je ne comprends pas toujours leurs questions, car j'apprends les mathématiques dans la langue chinoise, bien que je parle bien tibétain, par exemple les types de champs en mathématiques, je ne connais pas leur traduction dans la langue tibétaine (extrait d'entretien 13-2 avec DJRQ_CDC).

En résumé, notre étude soulève trois grands problèmes qui entravent le développement du dispositif de la classe à dominante tibétaine dans le district de Diebu :

- La très faible proportion d'élèves tibétains à Diebu (moins de 10 %) qui y accède.
- Des freins au niveau du développement personnel en termes d'opportunités et de projet professionnel sont pointés par les acteurs éducatifs et les élèves.
- L'insuffisance des ressources humaines et pédagogiques participe à affaiblir l'attractivité d'une éducation *minzu*.

Ces trois facteurs constituent un cercle vicieux qui entrave le développement de la classe à dominante tibétaine en préfecture autonome tibétaine de Gannan. Les effectifs très réduits dans ce type de classe s'expliquent par le frein que représente les difficultés d'évolution personnelle et professionnelle, donc de l'ascension sociale. Ce phénomène a par ailleurs comme conséquence directe une diminution du nombre de jeunes Tibétains s'inscrivant à l'Université pour suivre une formation de spécialité dans la langue tibétaine. Ce fait engendre à son tour une pénurie des enseignants de spécialité en tibétain en préfecture autonome tibétaine de Gannan. Il s'agit d'un cercle vicieux qui atrophie la classe à dominante tibétaine dans le Gannan.

Il en découle que la question de la formation des enseignants de spécialité dans la langue tibétaine, est un sujet crucial pour que bon nombre de jeunes Tibétains puissent avoir une scolarisation sérieuse et solide dans la langue tibétaine. Il serait urgent que de nouvelles recherches soient initiées sur cette question précise.

2.2. Discriminations et auto-discriminations des élèves tibétains suivant l'éducation non *minzu* dès l'école primaire

Notre étude comprend 76 élèves tibétains scolarisés dans une classe standard de l'éducation non *minzu* dès l'école primaire, ceux-ci représentant un tiers du nombre total des élèves tibétains de l'Association et ils sont en proie à des discriminations extérieures, mais aussi

des auto-discriminations. Quand on leur pose des questions sur la langue tibétaine et leur prénom tibétain, plusieurs d'entre eux manifestent des sentiments de tristesse, de regret.

Deux Tibétaines en particulier subissent de violentes critiques de la part d'autres camarades tibétains de l'Association ayant appris eux, le tibétain à l'école. Leur identité tibétaine est rudement remise en cause à travers le regard sévère des autres, bien qu'elles parlent couramment le dialecte tibétain de leur village – une variété différente de celle apprise à l'école par les autres. Une des deux, la Tibétaine GRZM_CS_L1 plonge par conséquent dans un sentiment de regret du fait de ne pas avoir appris le tibétain quand elle était petite, mais envisage d'apprendre la langue plus tard. Son analphabétisme dans la langue tibétaine lui pèse toutefois lourdement : « Pour l'instant, nous ne connaissons pas du tout les bases les plus élémentaires de la langue tibétaine, nous ne connaissons aucune lettre tibétaine, nous n'avons jamais appris le tibétain, c'est tout. Notre langue tibétaine parlée est un dialecte, ce n'est pas le même tibétain que l'école enseigne ».

Un autre Tibétain CRZ_CS_L2 déclare que son grand-père le blâme pour son incompetence en langue tibétaine à réciter les soutras bouddhistes. Face à la réprobation de son grand-père et à son analphabétisme en tibétain, il culpabilise en disant : « j'ai honte de moi-même ». Ainsi, nous pouvons dire qu'un sentiment d'autodépréciation émerge chez lui, à cause des critiques et de l'incompréhension de son grand-père.

La question de l'écriture des prénoms en tibétain par les élèves tibétains de la classe standard est également problématique selon le témoignage de l'enseignante bénévole de tibétain DZC_CDT : « Non, car ils n'ont jamais appris le tibétain. C'est là ce qui les pique. Donc quand on leur demande leurs noms, ils deviennent très sensibles ». Le prénom devient de ce fait un sujet « épineux » pour eux et provoque un sentiment de honte.

N'oublions pas que les élèves tibétains sont tous bi-plurilingues dans notre étude, sauf quatre élèves issus d'une famille mixte avec les parents tibétain-han. La grande majorité d'élèves tibétains de la classe standard le sont également, comme SJZM_CS_L1 et GRZM_CS_L1 qui pratiquent quotidiennement le tibétain. Compte tenu du plurilinguisme de ces élèves et de la coexistence et pertinence des langues tibétaine et chinoise dans cette région, il n'y a d'égal que d'urgence de suggérer une nouvelle piste de recherche afin de développer davantage à l'école l'ouverture à l'altérité, la tolérance, l'acceptation de l'Autre, le

développement d'un regard positif sur soi et sur l'Autre. Voilà de nouvelles pistes de recherches à explorer sans tarder.

2.3. Mise en question de la place des traditions culturelles tibétaines dans l'éducation scolaire des jeunes Tibétains d'aujourd'hui

Rappelons-nous qu'en raison de la prédominance de « l'unité » dans l'éducation scolaire en Chine, le programme pédagogique mis en pratique par la préfecture autonome tibétaine de Gannan est identique à celui d'autres villes et préfectures de la province du Gansu habitées principalement par les Han. On notera par exemple, que les manuels de la classe à dominante tibétaine où le tibétain est la langue d'enseignement, sont issus d'une traduction des manuels de la classe à dominante chinoise et de la classe standard où le chinois est la langue d'enseignement ; il s'agit des manuels employés au niveau national. De ce fait, l'enseignante bénévole de tibétain DZC_CDT s'interroge sur la place des traditions culturelles tibétaines dans l'éducation scolaire des jeunes Tibétains d'aujourd'hui, plus particulièrement dans une Chine en plein développement qui met en avant dans son système éducatif l'uniformité, tant pour les Han que pour les ethnies minoritaires.

Selon cette enseignante bénévole DZC_CDT : « Notre façon de penser a complètement changé. Avant, nous n'avions pas de manuels scolaires, nous vivions pratiquement dans le bouddhisme. Bien sûr l'éducation familiale existait, mais toujours avec des valeurs bouddhistes ». Si les aînés (parents et grands-parents) pratiquaient le bouddhisme dans la vie quotidienne, une éducation familiale faciliterait la transmission des valeurs bouddhistes, ce qui n'est plus le cas pour la jeune génération Z aujourd'hui. Scolarisés dès un très jeune âge, et éloignés du milieu familial, cette transmission ne fonctionne plus de la même manière. En effet, d'après le *Protocole du travail de l'école maternelle* (Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine, 2016), les enfants tibétains commencent leur école maternelle à l'âge de trois ans. Par ailleurs, le système du pensionnat se met en pratique à partir de l'école primaire dans le district de Diebu¹⁰². Dès leur éducation secondaire, tous les établissements scolaires (collège, lycée et université) deviennent des pensionnats, entraînant un éloignement des élèves de leur domicile. Par conséquent, l'éducation familiale bouddhiste semble avoir un impact bien plus limité au niveau de la construction d'une vision du monde chez ces jeunes Tibétains. Ceux-ci finissent par ignorer la façon de penser de leurs parents et de leurs grands-parents.

¹⁰² Par exemple dans les écoles primaires du bourg de Lazikou et du bourg d'Axia, district de Diebu.

Les enseignants bénévoles de tibétain expriment leur inquiétude par rapport à l'absence d'éducation culturelle de la nouvelle génération Z. Alors que YDDJ_CDC déplore le fait que les élèves tibétains de sa classe ne lisent ni nouvelles ni romans tibétains, et qu'ils entendent les noms de très peu d'écrivains tibétains (cf. section 11.3.). DZC_CDT, pour sa part, manifeste une attitude très soucieuse pour l'avenir de la culture tibétaine : « si un enfant ne connaît pas dix contes tibétains avant l'âge de six ans, il ne connaîtra pas l'ethnie tibétaine ni la culture tibétaine, il n'aura pas un amour profond venant du cœur pour notre ethnie tibétaine quand il grandira ».

Pour résumer, l'avenir des traditions culturelles tibétaines est source d'inquiétude pour les intellectuels tibétains en raison de leur faible place dans l'éducation scolaire des Tibétains de la nouvelle génération, tant en langue chinoise qu'en langue tibétaine. Une piste potentiellement riche à poursuivre et à développer en recherche serait alors une exploration didactique d'activités et supports pédagogiques susceptibles d'initier les élèves à la culture tibétaine. À titre d'exemple, on pourrait imaginer des ateliers sur la littérature tibétaine, les coutumes tibétaines, sur l'écriture tibétaine, etc. Par ailleurs, des ressources réelles du terrain pourraient également enrichir l'expérience, le vécu et la conscientisation de ce qu'est la culture tibétaine : la bibliothèque municipale, le temple, le musée et des associations culturelles pourraient jouer un rôle concret dans ces travaux d'initiation à la civilisation tibétaine au bénéfice de tous.

3. Réflexions personnelles sur les apports de cette recherche à ma carrière d'enseignant-chercheur à l'Université des Langues et Cultures de Pékin

Il m'est apparu que les jeunes Tibétains de notre étude adoptent une vision réductrice de leur propre compétence bi-plurilingue et de celle des autres. Certains Tibétains interprètent le bilinguisme comme deux monolinguisms parfaits, équilibrés et complets ; une bonne partie d'entre eux associe le bilinguisme aux couches favorisées de la population (telles les élites intellectuelles). En raison de cette vision bien fermée de la compétence bi-plurilingue, plusieurs jeunes Tibétains, quelle que soit leur modalité de scolarisation, deviennent la cible de discriminations linguistiques. Comme on l'a vu, chez certains Tibétains de la classe standard, l'absence de compétence écrite en tibétain peut être la matrice de leur crise identitaire qui se manifeste par une honte profonde ; parler putonghua avec un accent non standard peut susciter un regard auto-critique et un jugement auto-dépréciatif chez les enseignants bénévoles tibétains,

alors que chez les élèves tibétains scolarisés en dehors de la communauté tibétaine, cette manière de parler « à la tibétaine » risque de les inciter à se mettre à l'écart.

Ma recherche a donc eu sur moi un profond impact de prise de conscience. En tant qu'enseignante de langues, il me paraît très important de faire prendre conscience aux jeunes Chinois (y compris ceux originaires des ethnies minoritaires) de leur propre compétence plurilingue et pluriculturelle, et de celle des autres, afin qu'ils puissent s'accepter mutuellement et faire accepter leur bi-plurilinguisme en embrassant une vision plus ouverte et plus tolérante de l'Autre. La prise de conscience de la nécessité de l'ouverture à l'altérité linguistique et culturelle est un grand apport de cette étude pour mes propres approches pédagogiques.

En tant que nouvelle enseignant-chercheur recrutée cette année en 2022 par l'Université des Langues et Cultures de Pékin, je me charge au total de trois cours durant le premier semestre scolaire pour les étudiants de licence : compréhension et expression orales en français en L1 français de spécialité, introduction à la linguistique française en L4 français de spécialité¹⁰³, cours de civilisation française qui s'adresse à tous les étudiants de licence.

Dans la conception pédagogique de mon cours « compréhension et expression orales en français », la compétence plurilingue et pluriculturelle de mes élèves sera convoquée comme stratégie d'apprentissage. Bien que centré sur la compétence orale en langue française, une approche ouverte au bi-plurilinguisme des élèves sera de vigueur dans mon cours, afin de les aider au mieux à s'initier à cette nouvelle langue européenne. Comme tous mes élèves apprennent depuis plus de dix ans l'anglais, une approche intégrant l'intercompréhension serait pertinente pour apprendre le français, tout comme le recours aux expériences d'apprentissage des langues étrangères. En « civilisation française », l'ouverture à l'altérité constitue son objectif principal, grâce à la présentation de la gastronomie française, du système éducatif français, des villes et des campagnes françaises, des musées français, etc. Par ailleurs, des discussions interculturelles portant par exemple sur la diversité linguistique et culturelle en France et en Chine, sur l'accent du français dans différents pays francophones et sur l'accent du chinois dans différentes régions chinoises, sont indispensables. Ainsi les étudiants seront-ils invités à réfléchir sur les phénomènes bi-plurilingues (au niveau personnel et social) en Chine et en France. Cette activité de discussion vise à aider les étudiants chinois à développer une

¹⁰³ En Chine, la licence dure quatre ans.

vision plus ouverte et tolérante sur le bi-plurilinguisme, tout en renforçant leur esprit d'ouverture à l'altérité linguistique et culturelle pour la Chine et aussi pour notre planète.

Par ailleurs, l'Université des Langues et Culture de Pékin a son unité de recherche sur la planification de la politique linguistique et aussi sur les contacts de langues. Mon étude doctorale en sociolinguistique qui donne une place importante à la question de la politique linguistique éducative pourra me permettre d'entamer des coopérations avec ces deux unités scientifiques ou encore de leur être rattachée comme chercheure permanente pour continuer mes recherches sociolinguistiques dans ma carrière à Pékin.

Pour conclure, ce travail doctoral portant sur l'impact de la politique linguistique et éducative de la Chine en direction de la minorité ethnique tibétaine sur les représentations sociolinguistiques de jeunes Tibétains ne répond pas seulement à mes intérêts personnels, mon amour et mon estime pour la culture tibétaine ; il m'apporte d'une richesse d'expérience et de vécu au niveau de la recherche à réinvestir avec bonheur dans mon projet professionnel en tant qu'enseignant-chercheur de l'Université des Langues et Cultures de Pékin.

Bibliographie

Références bibliographiques

- Abric, J.-C. (1994). Organisation interne des représentations sociales système central et système périphérique. In Ch. Guimelli (Éd.), *Structures et transformations des représentations sociales* (Delachaux et Niestlé, p. 73-84).
- Abric, J.-C. (2001a). L'approche structurale des représentations sociales : Développements récents. *Psychologie et société*, 4, 27.
- Abric, J.-C. (2001b). Pratiques sociales, représentations sociales. In J.-C. Abric (Éd.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 217-238). Presses Universitaire de France.
- Abric, J.-C. (2005). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 59-80). Érès.
- Awangjiacuo. (s. d.). *藏传佛教与苯教关系研究*. Université de Lanzhou. Consulté 26 août 2021, à l'adresse https://www.cuhk.edu.hk/arts/cshb/lecture/2019/PPT_%E8%97%8F%E5%82%B3%E4%BD%9B%E6%95%99%E8%88%87%E8%8B%AF%E6%95%99%E9%97%9C%E4%BF%82%E7%A0%94%E7%A9%B6.pdf
- Aydinalp, E. B. (2017). La quête identitaire chez Amin Maalouf - une écriture interculturelle. *HUMANITAS - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 283-294.
- Baudry, R., & Juchs, J.-P. (2007). Définir l'identité. *Hypothèses*, 10(1), 155-167.
- Baugnet, L. (1998). *L'identité sociale*. Dunod.
- Beacco, J.-C. (2016). *École et politiques linguistiques. Pour une gestion de la diversité linguistique*. Didier.
- Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 1(2), 95-105.
- Billiez, J. (2007). Etre plurilingue : Handicap ou atout ? *Ecarts d'identité N° 111*, 88-90.

- Billiez, J., Galligani, S., Lucci, V., Masperi, M., Millet, A., & Trimaille, C. (2002). Représentations sociales, pratiques langagières et questions identitaires chez des sujets plurilingues. *Cahiers De L'institut De Linguistique De Louvain*, 28, 59-78.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'entretien*. Armand Colin.
- Blanchet, P. (2005). Essai de théorisation d'un processus complexe. *Cahiers de sociolinguistique*, 10(1), 17.
- Blanchet, P. (2012). *La linguistique de terrain, méthode et théorie: Une approche ethnosociolinguistique de la complexité* (2e édition revue et complétée). Presses universitaires de Rennes.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : Combattre la glottophobie*. Textuel.
- Blanchet, P. (2018). *Éléments de sociolinguistique générale*. Lambert-Lucas.
- Blanchet, P. (2021). Glottophobie. *Langage et société, Hors série(HS1)*, 155-159.
- Blommaert, J., & Dong, J. (2020). *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide* (2nd edition). Multilingual Matters.
- Boudreau, A. (2009). La construction des représentations linguistiques : Le cas de l'Acadie. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 54(3), 439-459.
- Boudreau, A. (2014). Des voix qui se répondent : Analyse discursive et historique des idéologies linguistiques en Acadie : l'exemple de Moncton. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, 4, 175-199.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Librairie Arthème Fayard.
- Boyer, H. (1990). Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie. *Langue française*, 85(1), 102-124.
- Boyer, H. (2003). *De l'autre côté du discours : Recherches sur les représentations communautaires*. L'Harmattan.
- Boyer, H. (2017). *Introduction à la sociolinguistique*. Dunod.

- Bretegnyer, A. (2002). Vers la construction d'une modélisation de la sécurité/insécurité linguistique. In *Sécurité/insécurité linguistique—Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques—En hommage à Nicole GUEUNIER* (p. 123-151). L'Harmattan.
- Cabestan, J.-P. (2014). *Le système politique chinois*. Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Plon.
- Calvet, L.-J. (2007). Approche sociolinguistique de l'avenir du français dans le monde. *Hérodote*, 126(3), 153-160.
- Calvet, L.-J. (2017a). Comportements et attitudes. *La sociolinguistique*, 9e éd., 42-60.
- Calvet, L.-J. (2017b). Les politiques linguistiques. *La sociolinguistique*, 9e éd., 110-122.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). REPRESENTATIONS SOCIALES DES LANGUES ET ENSEIGNEMENTS. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. *Étude de référence pour le Conseil de l'Europe*.
- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme Le cas du Val d'Aoste*. Didier.
- Chen, L., & Li, N. (2010). Sixty years of education of ethnic minorities in China : Retrospect and reflection. *Journal of research on education for ethnies minorities*, 21(96), 5-13.
- Chen, T. (2012). 汉藏文化交流背景下华锐藏族冠汉姓现象及其文化释读. *青海社会科学*, 06, 174-176+237.
- Claude, R. (2017). *Alphabet du Tibet*. <http://solidarites.info/tibet/alphabet.php>
- Cléret, B. (2013). L'ethnographie comme démarche compréhensive : Immersion dans les dynamiques consommatoires du rap en France. *Recherches qualitatives*, 32(2), 50-77.
- Coste, D. (2001). Compétence bi-plurilingue et (in)sécurité linguistique. *L'Ecole valdôtaine*, 54, 10-18.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : Les situations plurilingues*. Hachette FLE.
- Dai, Q., & Dong, Y. (1997). 中国少数民族双语教育的历史沿革 (下) . *民族教育研究*, 50-61.
- Dan Zeng Qu Zhen. (2014). 浅谈藏族姓名及其文化内涵. *西藏艺术研究*, 02, 74-77.

- De Pietro, J.-F. (1988). Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. *Langage & société*, 43(1), 65-89.
- Deschamps, J.-C., Morales, J. francisco, Paez, D., & Worchel, S. (1999). *L'identité sociale. La construction de l'individu dans les relations entre groupes*. Presse universitaire de Grenoble.
- Doise, W. (1989). Attitudes et représentations sociales. In D. Jodelet, *Les Représentations sociales* (1. éd, p. 242-261). Presses universitaires de France.
- Durkheim, É. (1912). *Les Formes élémentaires de la vie religieuse*. PUF.
- Fei, X. (1980). 关于我国民族的识别问题. *中国社会科学*, 1, 147-162.
- Fei, X. (1992). Ethnic Identification in China. In D. L. Poston & D. Yaukey (Éds.), *The Population of Modern China* (p. 601-613). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1231-2_25
- Fenneteau, H. (2015). *L'enquête : Entretien et questionnaire* (3e éd). Dunod.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *WORD*, 15(2), 325-340.
- Fishman, J. A. (1967). Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2), 29-38.
- Flament, C. (2001). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J.-C. Abric (Éd.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 37-58). Presses Universitaire de France.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et Punir*. Gallimard.
- Francard, M. (1989). Insécurité linguistique en situation de diglossie. Le cas de l'Ardenne belge. *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, 8(2), 133-163.
- Francard, M., Lambert, J., & Berdal-Masuy, F. (Éds.). (1993). L'insécurité linguistique en communauté française de Belgique. *Français et Société*, 6.
- Frangville, V. (2007). *Construction nationale spectacle de la différence en République Populaire de Chine : Analyse des rôles de la "minzu minoritaire" dans le cinéma de 1950 à 2005* ; Thèse de doctora, Université Lyon III - Jean Moulin.
- Ga Da Wa Cai Ren. (2009). 论当代活佛在藏区社会中的新角色. 人类、发展与文化多样性——国际人类学与民族学联合会第 16 届大会, Kunming.

- Gardy, P., & Lafont, R. (1981). La diglossie comme conflit : L'exemple occitan. *Langages*, 15(61), 75-91.
- Gladney, D. C. (2004). La question Ouïgour. Entre islamisation et ethnicisation. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 59e année(5-6), 1157-1182.
- Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme : Vivre avec deux langues. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, Cuq, 15-41.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : Le monde des bilingues*. Albin Michel.
- Grosjean, F. (2018). Être bilingue aujourd'hui. *Revue française de linguistique appliquée*, XXIII(2), 7-14.
- Gueunier, N., Genouvrier, É., & Khomsi, A. (1978). *Les Français devant la norme : Contribution à une étude de la norme du français parlé*. H. Champion.
- Guimelli, Ch. (2001). La fonction d'infirmière. Pratiques et représentations sociales. In J.-C. Abric (Éd.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 83-108). Presses Universitaire de France.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Odile Jacob.
- Hagège, C. (2000). *Halte à la mort des langues*. Editions Odile Jacob.
- Han, K., Zhang, Y., & Ba, J. (1991). 希望之光：关于甘南藏族教育的探索与思考. *Gansu minzu*.
- He, A. (2017). *À la recherche d'une diversité dans l'unité : Le passé, le présent et l'avenir de la Chine multiethnique*, Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- He, Y., & Liu, Y. (2019). From « recovering China » to a « community with a shared future for the Chinese Nation »—A historical survey of the evolution of the conceptual connotation of the « chinese nation » in the past 100 years. *Journal of ethnology*, 54.
- Ho, P.-T. (1998). In Defense of Sinicization : A Rebuttal of Evelyn Rawski's « Reenvisioning the Qing ». *The Journal of Asian Studies*, 57(1), 123-155.
- Hou, H. (2013). 拉卜楞寺政教合一制度略述. *青藏高原论坛*, 1(02), 89-94.
- Hsieh, J. (1990). A preliminary study on the PRC's ethnic identification work and it's problems. *中国文化研究所学报*, 21, 313-328.
- Hu, A. (2011). 第二代民族政策：促进民族交融一体和繁荣一体. *新疆师范大学学报*.

- Hu, G. (2005). English Language Education in China : Policies, Progress, and Problems. *Language Policy*, 4(1), 5-24.
- Huang, G., & Shi, L. (2005). *中国的民族识别—56 个民族的来历*. 民族出版社.
- Huang, S. (1989). 民族识别及其理论意义. *中国社会科学*, 1, 107-116.
- Huang, X. (2016). 国家民族政策与民族语言政策. *The Journal of Chinese Sociolinguistics*, 20-26.
- Huang, X. (2019). *中国民族语文事业七十年*. https://www.sohu.com/a/329663629_312708
- Ji, X. (1989). 古人的名字与数字. *北京社会科学*, 02, 140-152.
- Ji, Y. (2009). 中国人起名字的语言学理念. *安庆师范学院学报(社会科学版)*, 28(07), 125-128.
- Jin, P. (1983). *藏语简史*. 民族出版社.
- Jodelet, D. (1984). Représentations sociales phénomènes, concept et théorie.pdf. In S. Moscovici (Éd.), *Représentations sociales : Phénomènes, concepts et théorie* (p. 357-379). Presses Universitaire de France.
- Jodelet, D. (1989a). Représentations sociales : Un domaine en expansion. In D. Jodelet, *Les Représentations sociales* (1. éd, p. 44-75). Presses universitaires de France.
- Jodelet, D. (1989b). *Folies et représentations sociales*.
- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales : Un domaine en expansion. In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (7^e éd., p. 45). Presses Universitaires de France.
- Kastersztein, J. (1990). Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : Approche dynamique des finalités. In C. Camilleri, J. Kastersztein, E.-M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, & A. Vasquez-Bronfman (Éds.), *Stratégies identitaires* (1re éd, p. 27-41). Presses universitaires de France.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique* (A. Kihm, Trad.; Editions de Minui).
- Lafontaine, D. (1997). Attitudes linguistiques. In M.-L. Moreau, *Sociolinguistique : Concepts de base* (p. 56-60). Mardaga.
- Lambert, W. E., Frankle, H., & Tucker, G. R. (1966). Judging Personality Through Speech : A French-Canadian Example¹. *Journal of Communication*, 16(4), 305-321.

- Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality : An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23-49.
- Leclerc, J. (2008). *Chine-Minorités nationales*. Consulté 9 septembre 2021, à l'adresse <https://www.axl.cefanelaval.ca/asielchinel5pol-minorites.htm>
- Leclerc, J. (2008). *Tibet : Région autonome de Chine*. <https://www.axl.cefanelaval.ca/asielchinel-region-auto-Tibet.htm>
- Lei, J., & Zhang, L. (2019, septembre 10). 提升外语能力 展现文化自信. *China Education News*.
- Li, G. (2013). 中共民族区域自治制度的形成——以建立内蒙古自治政府为例. *近代史研究*, 6.
- Li H. (2001). Exile of the Chiang K'ai-shek regime to Taiwan. 吳三連台灣史料基金會.
- Li, J., & Xu, D. (1995). *西藏佛教诸派宗义* (Z. Wang, Éd.). 今日中国出版社.
- Li, K. (2015). The World and the Unification : The fundamental dimension to understand the view of state in Ancient China. *Journal of Guanxi University for nationalities*, 4, 87-92.
- Li, S., Ma, G., & Wang, C. (1994). *甘肃民族教育的回顾与前瞻*. 青海人民出版社.
- Li, X. (2006). “中华民族”这个概念是怎么样提出的. *Journal quotidien de Beijing*.
- Lingmu, B. (2016). 藏语方言学研究 with 语言地图：如何看待”康方言”. *Journal of ethnology*, 2(34).
- Liu, Y., & Xu, P. (2021). 城镇化进程中藏族流动人口的现状和特征研究——基于 2015—2017 年全国流动人口监测数据. *纪念西藏和平解放 70 周年学术研讨会文集*. 纪念西藏和平解放 70 周年学术研讨会, Beijing.
- Lou, G. (2008). 中共对蒋介石”国族”观的批判及其影响. *中山大学学报 (社会科学版)*, 3, 66-78.
- Loubier, C. (2008). *Langues au pouvoir : Politique et symbolique*. L'Harmattan.
- Lüdi, G. (1994). Qu'est-ce qu'une frontière linguistique ? *Babylonia n°1*, 6-17.
- Lüdi, G., & Py, B. (2013). *Être bilingue* (4e édition ajoutée d'une postface). P. Lang.
- Ma, R. (1999). The development of the education field among chinese minorities. *西北民族研究*, 1(24), 1-21.
- Ma, R. (2001). 西藏社会发展与双语教育. *中国藏学*, 2, 234-235.

- Ma, R. (2011). *Population and society in contemporary Tibet*. Hong Kong University Press.
- Ma, R. (2013). 对当代中国民族政策的反思. 青海民族研究, 24(4), 42-58.
- Ma, R. (2015). 关于当前我国民族问题的进一步讨论——也谈“第二代民族政策”. *中国当代民族问题研究 (第9集)*, 65-94.
- Maalouf, A. (1997). Identité et appartenances. Entretien. *Mots. Les langages du politique*, 50(1), 121-133.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Grasset & Fasquelle.
- Mackey, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Editions Klincksieck.
- Mackey, W. F. (1997). Bilinguisme. In M.-L. Moreau (Éd.), *Sociolinguistique : Concepts de base* (p. 61-64). Mardaga.
- Marcellesi, J.-B. (2003). *Sociolinguistique : Épistémologie, langues régionales, polynomie*. l'Harmattan.
- Matthey, M. (2021). Diglossie. *Langage et société, Hors série(HS1)*, 111-114.
- Matthey, M., & De Pietro, J.-F. (1997). La société plurilingue : Utopie souhaitable ou domination acceptée ? In H. Boyer (Éd.), *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?* (p. 133-190). L'Harmattan.
- Maurer, B. (1999). Retour à Babel : Les systèmes de transcription. In *L'enquête sociolinguistique* (p. 149-166). L'Harmattan.
- Min, S., & Geng, X. (2005). *安多藏语会话读本*. 青海民族出版社.
- Moïse, C. (2009). De l'arrière à l'avant-scène ou de l'intérêt de la réflexivité en sociolinguistique. *Cahiers de sociolinguistique, n° 14(1)*, 177-188.
- Moliner, P. (1994). Les deux dimensions des représentations sociales. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 7, 73-86.
- Moliner, P., & Tafani, E. (1997). Attitudes and social representations : A theoretical and experimental approach. *European Journal of Social Psychology*, 27.
- Morin, M. (2001). Entre représentations et pratiques : Le sida, la prévention et les jeunes. In J.-C. Abric (Éd.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 109-144). Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse son image et son public*. Presses Universitaires de France.

- Moscovici, S. (1989a). Des représentations collectives aux représentations sociales : Éléments pour une histoire. In D. Jodelet (Éd.), *Les Représentations sociales* (1. éd, p. 76-101). Presses universitaires de France.
- Moscovici, S. (1989b). *Des représentations collectives aux représentations sociales : Éléments pour une histoire*.
- Mufwene, S. (1997). Identité. In M.-L. Moreau (Éd.), *Sociolinguistique. Concepts de base*. Mardaga.
- Niculescu, A. (1996). Loyauté linguistique. In H. Goebel, P. H. Neide, Z. Stary, & W. Wölck (Éds.), *Kontaktlinguistik, Contact Linguisticus, Linguistique de contact* (Vol. 1, p. 715-720). De Gruyter Mouton & Multilingual édition.
- Nong, L. (2013). 浅谈藏族人名. 学园(教育科研), 05, 181-183.
- Ouzhu. (2015). 藏文及藏文字体结构分析. In *藏语模式识别技术及工程实践*. 西安交通大学出版社.
- Petitjean, C. (2009). *Représentations linguistiques et plurilinguisme*; Thèse de doctorat, Université de Neuchâtel.
- Poplack, S. (2021). Bilinguisme : Manifestations linguistiques. *Anthropen*, 1-7.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.
- Rosetti, A. (1945). Langue mixte et mélange de langues. *Acta Linguistica*, 5(1), 73-79.
- Rowe, W. T. (2009). *China's last empire: the great Qing* (T. Brook, Éd.). Belknap Press: An Imprint of Harvard University Press.
- Run, M. (2021). 论当代中国人取名的语言艺术. 汉字文化, 09, 181-185.
- Shu, S. (2013). 新中国发展少数民族教育的政策回顾. 2, 42-47.
- Simonin, J. (1996). À la Réunion, qui peut être sûr d'être insécure ou... sécure ? Pour un traitement interactionnel de l'insécurité linguistique. In Bavoux Claudine (Éd.), *Français régionaux et insécurité linguistique : Approches lexicographiques, interactionnelles et textuelles* (p. 33-53). l'Harmattan.
- Sun, H., Hu, Z., & Huang, X. (2007). *中国的语言*. 商务印书馆.

- Taboada-Leonetti, I. (1990). Chapitre II. Stratégies identitaires et minorités : Le point de vue du sociologue. In *Stratégies identitaires* (p. 43-83). Presses Universitaires de France.
- Tafani, E., & Souchet, L. (2001). Changement d'attitude et dynamique représentationnelle. In P. Moliner (Éd.), *La dynamique des représentations sociales* (p. 59-88).
- Tajfel, H. (1982). Social Psychology of Intergroup Relations. *Annual Review of Psychology*, 33(1), 1-39.
- Tchang, K. (1943). *Le destin de la Chine*. 正中书局印行.
- Teng, X., & Wang, T. (2009). *民族教育理论与民族政策* (X. Teng, Éd.). 民族出版社.
- Thoraval, J. (1999). L'usage de la notion d'« ethnicité » appliquée à l'univers culturel chinois. *Perspectives Chinoises*, 54(1), 44-59.
- Thoraval, J. (Réalisateur). (2003). *Ethnies et « nation » en Chine*. Université de tous les savoirs.
- Traverso, V. (2013). *L'analyse des conversations*. Armand Colin.
- Van Den Avenne, C. (2013). Ecrits plurilingues. In J. Simonin & S. Wharton (Éds.), *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire des termes et concepts* (ENS Editions, p. 245-261).
- Verma-Shivendra, K. (1990). My mother tongue is not my mother tongue. In G. Gagné, M. Pagé, & E. Tarrad (Éds.), *Didactique des langues maternelles. Questions actuelles dans différentes régions du monde*. De Boeck.
- Véronique, G. D. (2012). Pratiques et représentations langagières : Des exemples de français en contact. In Y. Grinshpun & J. Nyée-Doggen (Éds.), *Regards croisés sur la langue française : Usages, pratiques, histoire* (p. 87-96). Presses Sorbonne Nouvelle.
- Wang, H. (2015). *甘南藏汉双语教育历史与发展研究* (X. Teng, Éd.). 民族出版社.
- Wei, M. (2016). Language Ideology and Identity Seeking : Perceptions of College Learners of English in China. *Journal of Language, Identity & Education*, 15(2), 100-113.
- Yang, G. (2010). *Histoire de Diebu*. Gansu Wenhua Chubanshe.
- Yang, J. (2017). 西北名刹拉卜楞寺——甘南草原上的“金色宫殿”. *China Construction*, 2, 54-59.
- You, S. (2015). Chiang Kai-shek and the Independence of Outer Mongolia, 1945-1952. *抗日战争研究*, 1, 124-141.

- Zanna, M. P., & Rempel, J. K. (1988). Attitudes : A new look at an old concept. In *The social psychology of knowledge* (p. 315-334). Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Zhang, L., & Wang, Z. (2017). 中国族际居住隔离空间特征及影响——基于 2000 和 2010 年人口普查数据的分析. *中国人口科学*, 6, 69-81.
- Zhang, S., & Zeng, M. (2005). The distributional change and migration situation of the ethnic population : An analysis of the data from China's fifth census of 2000. *民族研究*, 1, 17-25.
- zhayaluosangpuchi. (2004). 藏汉标点符号流变及异同比较. *西藏研究*, 1.
- Zhou, Q. (2006). Language and ethnic identification. *中国社会科学院研究生院学报*, 2(152), 133-136.
- Zhou, S. (2017). “八年抗战”为何改为“十四年抗战”-新华网. *新京报*.
- Zhu, C. (2003). Bilingualism and the system and teaching mode of bilingual education of ethnic minorities in China. *Journal of research on education for ethnies minorities*, 14(59), 72-77.

Textes officiels chinois

- Archives centrales du Parti communiste chinois. (1989). 关于“国际帝国主义与中国和中国共产党”的决议案[中国共产党第二次全国代表大会文件（一九二二年七月）]——中共中央文件选集第一册. In *中共中央文件选集第一册（1921—1925）*. Central Party School Press.
- Constitution de 1954*, (testimony of Assemblée nationale populaire de Chine). Consulté 6 novembre 2020, à l'adresse http://www.npc.gov.cn/wxzl/wxzl/2000-12/26/content_4264.htm
- Constitution de 1975*, (testimony of Assemblée nationale populaire de Chine). Consulté 7 novembre 2020, à l'adresse <https://www.hrichina.org/chs/zhong-hua-ren-min-gong-he-guo-xian-fa-1975nian>
- Loi nationale sur la Langue et l'Écriture communes de la Chine*, (testimony of Assemblée nationale populaire de Chine). Consulté 2 novembre 2020, à l'adresse http://www.gov.cn/ziliao/flfg/2005-08/31/content_27920.htm

Loi sur l'autonomie régionale des ethnies minoritaires de la République populaire de Chine, (2001)
(testimony of Assemblée nationale populaire de Chine).
<http://www.lawinfochina.com/display.aspx?id=d4c49093aae0fa0bbdfb&lib=law>

Bureau de la statistique de Gannan. (2020). *Annuaire statistique de la préfecture autonome tibétaine de Gannan en 2019*. Borui Yinshuachang.

Bureau d'éducation de la province du Gansu. (s. d.). 省级语言文字规范化示范校评估工作流程图.
Consulté 7 juillet 2022, à l'adresse
<http://jyt.gansu.gov.cn/jyt/c107247/202106/fd2e65a35f3b45fb9c8d52ce354ce6dc.shtml>

Planification d'approfondissement de la province du Gansu sur les points de bonus du concours d'entrée à l'université, (2020) (testimony of Bureau d'éducation de la province du Gansu).

Bureau national des statistiques de la République populaire de Chine. (s. d.). *Rapport sur les statistiques essentielles du septième recensement national de la population de la République populaire de Chine*. Consulté 21 juillet 2021, à l'adresse
http://www.stats.gov.cn/tjsj/zxfb/202105/t20210510_1817176.html

Bureau national des statistiques de la République populaire de Chine. (2012). *Sixième recensement national de la population de la République populaire de Chine*. Edition des statistiques de Chine. <http://www.stats.gov.cn/tjsj/pcsj/rkpc/6rp/indexch.htm>

Bureau national des statistiques de la République populaire de Chine. (2019). *China Statistical Yearbook 2019*. China statistic press. <http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/2019/indexeh.htm>

Cabinet du ministre de l'éducation nationale. (1991). 国家教委办公厅转发《五省、区藏文教材协作会议纪要》的通知. <http://www.elinklaw.com/zsglmobile/lawView.aspx?id=87252>

Classement des élèves du Gansu aux concours d'entrée à l'université en science. (s. d.). Consulté 1 juin 2022, à l'adresse https://gaokao.eol.cn/gan_su/dongtai/201906/t20190623_1665768.shtml

Comité Central du Parti communiste chinois. (s. d.). 中共中央关于《划分右派分子的标准》的通知. Consulté 6 novembre 2020, à l'adresse http://guoqing.china.com.cn/2012-09/07/content_26746778.htm

Comité de College English Test. (2016). *全国大学英语四、六级考试大纲*.

<https://cet.neea.edu.cn/res/Home/1704/55b02330ac17274664f06d9d3db8249d.pdf>

Comité d'histoire locale de la préfecture autonome tibétaine de Gannan. (1999). *甘南藏族自治州志*.

Maison d'édition de minzu.

Comité du Parti communiste chinois de Diebu, & Mairie de Diebu. (2019). *Présentation des écoles d'enseignement obligatoire de Diebu*.

Règlement sur les langue et écriture tibétaines de la préfecture autonome tibétaine de Gannan, (1996)

(testimony of Comité permanent de l'Assemblée générale du Gannan).

<https://baike.baidu.com/item/%E7%94%98%E5%8D%97%E8%97%8F%E6%97%8F%E8%87%AA%E6%B2%BB%E5%B7%9E%E8%97%8F%E8%AF%AD%E8%A8%80%E6%96%87%E5%AD%97%E5%B7%A5%E4%BD%9C%E6%9D%A1%E4%BE%8B/18577387?>

Commission de compilation de l'annuaire statistique du district de Diebu. (2018). *Annuaire statistique du district de Diebu (1991-2010)*. Zhong Zhou Gu Ji.

Cadre de référence pour le putonghua, (1992) (testimony of Commission de la langue nationale et de ses caractères).

Commission des affaires ethniques et religieuses de la province de Guangdong. (2007). *什么是大汉族主义和地方民族主义?* .

http://mzzjw.gd.gov.cn/mzzjw/dtyw/zwgk/zcjd/content/post_3112859.html

Commission des annuaires scolaires du Ministère de l'Education. (1948). *第二次中国教育年鉴*. 商务印书馆.

Mesures administratives pour l'enregistrement de l'appartenance ethnique des citoyens chinois,

(2015) (testimony of Commission nationale des affaires ethniques de la République populaire de Chine & Ministère de la sécurité publique de la République populaire de Chine).

Testimony of Conférence consultative politique du peuple chinois. Consulté 6 août 2021, à l'adresse

<http://www.cppcc.gov.cn/2011/12/16/ARTI1513309181327976.shtml>

Constitution de 1982, (testimony of Congrès national des représentants du peuple de la République populaire de Chine). Consulté 6 août 2021, à l'adresse http://www.npc.gov.cn/wxzl/wxzl/2000-12/06/content_4421.htm

Congrès national des représentants du peuple de la République populaire de Chine. (2011). 共同纲领与我国的根本政治制度. http://www.npc.gov.cn/zgrdw/npc/zt/qt/dfrd30year/2011-02/18/content_1621159.htm

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Conseil des Affaires de l'État de la République populaire de Chine. (s. d.). 中共中央 国务院关于新时代推进西部大开发形成新格局的指导意见. Consulté 7 novembre 2020, à l'adresse http://www.gov.cn/zhengce/2020-05/17/content_5512456.htm

Constitution de 1982. Consulté 2 novembre 2020, à l'adresse http://www.npc.gov.cn/wxzl/wxzl/2000-12/06/content_4421.htm

Département de l'éducation supérieure du Ministère de l'éducation de la République Populaire de Chine. (2007). *大学英语课程教学要求*. Shanghai Foreign Language Education Press.

Fonds des Nations unies pour l'enfance. (2016). *Ethnic Minority Children in China* (p. 7).

Gouvernement de la République Populaire de Chine. (s. d.-a). *Groupes ethniques de Chine*. Consulté 21 juillet 2021, à l'adresse http://www.gov.cn/test/2005-07/26/content_17366_3.htm

Testimony of Gouvernement de la République Populaire de Chine. Consulté 6 août 2021, à l'adresse http://www.gov.cn/test/2005-07/29/content_18338.htm

Gouvernement de la République Populaire de Chine. (s. d.-b). 中国人民政治协商会议第十三届全国委员会. Consulté 4 août 2021, à l'adresse <http://www.gov.cn/guoqing/rmzx/347258601.htm>

Gouvernement de la République Populaire de Chine. (2005). 中国的民族区域自治. http://www.gov.cn/zwgk/2005-05/27/content_1585.htm

Institut de linguistique de l'académie chinoise des sciences sociales. (2016). *Dictionnaire du chinois moderne* (7^e éd.). The Commercial Press.

Institut des langues de l'académie chinoise des sciences sociales, Institut de l'anthropologie de l'académie chinoise des sciences sociales, & Université municipale de Hong Kong. (2012). *Atlas des langues de Chine*. 商务印书馆.

Institut des recherches sur les transports. (1994). *Normes nationales de la République Populaire de Chine sur les panneaux de signalisation et les marquages routiers*.
<http://www.ahjtpx.com/downloads/pdf2.pdf>

Loi sur l'autonomie régionale des ethnies minoritaires de la République populaire de Chine. Consulté 2 novembre 2020, à l'adresse http://www.npc.gov.cn/wxzl/wxzl/2001-03/03/content_4447.htm

Mao, Z. (1957). 关于正确处理人民内部矛盾的问题 (讲话稿) . Consulté 6 novembre 2020, à l'adresse <https://www.marxists.org/chinese/maozedong/marxist.org-chinese-mao-19570227AA.htm>

Mao, Z. (s. d.-b). 新民主主义论. Consulté 2 novembre 2020, à l'adresse <https://www.marxists.org/chinese/maozedong/marxist.org-chinese-mao-194001.htm>

Mao, Z. (1945). 论联合政府. <https://www.marxists.org/chinese/maozedong/marxist.org-chinese-mao-19450424aa.htm>

Mao, Z. (1951). 毛泽东选集第四卷. 人民出版社.

Maury, J.-P. (s. d.). *Republique populaire Chine, Constitution chinoise, 1982*. Consulté 9 septembre 2021, à l'adresse <https://mjp.univ-perp.fr/constit/cn1982.htm>

Ministère de l'éducation de la République populaire de Chine. (s. d.-a). 全国高等学校名单. Consulté 29 mai 2022, à l'adresse http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/s5743/s5744/A03/202110/t20211025_574874.html

Ministère de l'éducation de la République populaire de Chine. (s. d.-b). 教育部关于贯彻落实《中共中央国务院关于进一步加强民族工作加快少数民族和民族地区经济社会发展的决定》做好民族教育工作的通知—中华人民共和国教育部政府门户网站. Consulté 7 novembre 2020, à l'adresse http://www.moe.gov.cn/s78/A09/s7046/201006/t20100609_171611.html

- Ministère de l'éducation de la République populaire de Chine. (2011). *Normes du programme pédagogique de la langue anglaise pour l'enseignement obligatoire*. Beijing Normal University Publishing Group.
<http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201112/W020220418401378728645.pdf>
- Ministère de l'éducation de la République populaire de Chine. (2016). *Protocole du travail de l'école maternelle*.
http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5911/moe_621/201602/t20160229_231184.html
- Ministère de l'éducation de la République populaire de Chine. (2017a). *Guide pour l'enseignement de l'anglais en contexte universitaire*. <https://flc.ahnu.edu.cn/info/1044/6562.htm>
- Ministère de l'éducation de la République populaire de Chine. (2017b). *Normes d'enseignement de l'anglais au lycée*. Renmin Edition.
- Secrétariat des conférences académiques sur la normativisation du chinois moderne. (1956). *现代汉语规范问题学术会议文件汇编*. 科学出版社.
- Sénat provisoire de la République de Chine. (1912). *Constitution provisoire de la République de Chine*. The Shanghai Commercial Press. <https://www.deliwenku.com/p-2440046.html>
- Staline, J. (1913). *Le marxisme et la question nationale*. <https://karlmarx.fr/wp-content/uploads/2019/01/staline-1913-question-nationale>.
- Staline, J. (1974). *Le marxisme et les problèmes linguistiques*. Éditions en langues étrangères.
https://www.pcrf-ic.fr/IMG/pdf/staline_problemes_linguistique.pdf
- Sun, Y. (1912). *Inaugural Address of the Provisional President* (C. C. Heselton, Trad.).
<https://confuciusinstitute.unl.edu/Week%205.2%20-%20Sun%20Yat-sen%20-%20Inaugural%20Address%20of%20the%20Provisional%20President%28January%201%2C%201912%29.pdf>
- Sun, Y. (1920). 修改党章的说明——在上海中国国民党本部会议的演说. Musée de Sun Yat-sen.
<http://www.sunyat-sen.org/index.php?m=content&c=index&a=show&catid=46&id=6796>
- Zhou, E. (1984). 关于人民政协的几个问题. In *周恩来统一战线文选*. 人民出版社.
<https://www.marxists.org/chinese/zhouenlai/226.htm>

Zhou, E. (1997). 论中国的法西斯主义——新专制主义. In *Œuvres choisies de Zhou Enlai*. People's Press. <https://www.marxists.org/chinese/zhouenlai/025.htm>

Index des cartes, figures, schémas

Figure 1-1. Carte de la dynastie Qing en 1800 (Rowe, 2009, p. 8-9).....	14
Figure 1-2. Drapeau de cinq couleurs de la République de Chine entre 1912-1928.	14
Figure 1-3. Zones autonomes des minzu minoritaires en Chine	20
Figure 1-4. Répartition de la population Han en 2000 (5 ^e recensement national) et en 2010 (6 ^e recensement national).....	26
Figure 1-5. Division administrative de la Chine	27
Figure 2-1. Système d'éducation au Tibet dans les années 1990 (Ma, 2001, p. 118).	41
Figure 2-2. Politique linguistique et éducative en direction des minzu minoritaires : aperçu historique	44
Figure 3-1. Zones principales peuplées par les Tibétains en Chine (Leclerc, 2008).....	49
Figure 3-2. 30 consonnes du tibétain avec la translittération Wylie (Claude, 2017).....	51
Figure 3-3. Quatre voyelles combinées avec la consonne nulle « ཨ a » (Claude, 2017).	52
Figure 3-4. Exemple de la structure d'une syllabe tibétaine (Min & Geng, 2005, p. 4).	52
Figure 3-5. Phrase en tibétain pour dire : Quand es-tu arrivé ? (Min & Geng, 2005, p. 68).....	53
Figure 3-6. Devinette en tibétain sur le serreur (Min & Geng, 2005, p. 453)	53
Figure 3-7. Vœux de mariage publiés sur le réseau social Wechat par une amie tibétaine.....	53
Figure 3-8. Répartition des trois variétés de tibétain (Institut des langues de l'académie chinoise des sciences sociales et <i>al.</i> , 2012, p. 46).....	55
Figure 3-9. Localisation et division administrative de la préfecture autonome tibétaine de Gannan ...	56
Figure 3-10. Proportion des Tibétains dans la ville de Hezuo et les autres sept districts de Ganan (Bureau de la statistique de Gannan, 2020).....	57
Figure 5-1. Proposition pour une modélisation complexe du processus de minoritarisation ↔ majoritarisation = valuation des contacts sociaux (Blanchet, 2005, p. 33& Blanchet, 2018, p. 130)... ..	92
Figure 8-1. Panneau d'indication routière bilingue chinois-anglais.....	116
Figure 8-2. Panneau d'indication routière monolingue chinois	117
Figure 8-3. Panneau d'indication routière monolingue chinois avec la transcription phonétique	117
Figure 8-4. Panneau routier bilingue chinois tibétain.....	118
Figure 8-5. Carte satellite du district de Diebu.....	119
Figure 8-6. « Président Mao à Diebu », statue sur la place Civilisation de la nouvelle ère de Diebu (Commission de compilation de l'annuaire statistique du district de Diebu, 2018).....	120
Figure 8-7. Onze bourgs du district de Diebu	120
Figure 8-8. « Bienvenue à Diebu » en bilingue tibétain-chinois.	121
Figure 8-9 . Parquet populaire de Diebu	122
Figure 8-10. École secondaire de l'ethnie tibétaine de Diebu	122
Figure 8-11. Poste de Chine à Diebu.....	122
Figure 8-12. Salle pour le service d'impôts à Diebu.....	122
Figure 8-13. Enseigne trilingue tibétain, chinois et anglais de China mobile dans le jour	123
Figure 8-14. Enseigne bilingue tibétain, chinois d'un restaurant fast-food dans le jour	123
Figure 8-15.. Enseigne trilingue tibétain, chinois et anglais de China mobile dans la nuit.....	123
Figure 8-16. Enseigne trilingue tibétain, chinois, anglais d'un restaurant fast-food dans la nuit.....	123
Figure 8-17. Exemples des panneaux d'indication routière à Diebu.....	124
Figure 8-18. Panneaux d'affichage sur la Place Civilisation de la nouvelle ère	124
Figure 8-19. Nombre d'écoles primaires et secondaires à Diebu.....	126
Figure 8-20. Murs du « rêve chinois » dans l'École primaire de tibétain de Diebu.....	131
Figure 8-21. Promotion du chinois à l'École Primaire de tibétain de Diebu.....	131
Figure 8-22. Répartition des élèves inscrits dans l'Association en fonction de niveaux de classe	135
Figure 8-23. Répartition géographique des écoles fréquentées par les élèves inscrits à l'Association	136
Figure 8-24. Nombre des élèves inscrits dans chaque cours de soutien scolaire	137

Figure 9-1. Nombre des questionnaires recueillis en fonction des langues utilisées par les élèves. ...	143
Figure 10-1. Disparité sexuelle des élèves tibétains de l'Association.....	155
Figure 10-2. Répartition des élèves de l'Association dans les onze bourgs de Diebu	155
Figure 10-3. Répartition des élèves tibétains de l'Association par âge.....	156
Figure 10-4. Répartition géographique des écoles fréquentées par les élèves tibétains de l'Association	157
Figure 10-5. Nombre d'élèves tibétains utilisant le chinois avec les grands-parents, les parents et les frères et sœurs.....	158
Figure 11-1. Milieux d'utilisation des langues chinoise et tibétaine	179
Figure 12-1. Configurations de l'état civil des élèves tibétains de l'Association	216
Figure 12-2. Répartition des prénoms tibétains bouddhistes et des prénoms tibétains non bouddhistes	217
Figure 12-3. Caractéristiques syllabiques des prénoms tibétains et des prénoms han des élèves tibétains	217
Figure 12-4. Composition syllabique du prénom tibétain : Gan Dan Cai Rang.....	228
Figure 13-1. Répartition des élèves tibétains de Diebu dans trois modalités de scolarisation	234
Figure 13-2. Elèves tibétains suivant une éducation minzu dans le district de Diebu	236
Figure 13-3. Participation de l'enseignement du tibétain à la transformation des représentations sociales de cette langue dans une situation contraignante.	237
Figure 13-4. Préférence pour l'éducation non minzu dans une situation non contraignante	238

Index des tableaux

Tableau 2-1. Modalités d'éducation bilingue élémentaire.	39
Tableau 2-2. Education bilingue élémentaire et secondaire.	40
Tableau 3-1. Répartition des Tibétains dans les 27 provinces et quatre municipalités (en rouge) de la Chine continentale (Bureau national des statistiques de la République populaire de Chine, 2012).....	48
Tableau 3-2. Autorités autonomes tibétaines en Chine et leur répartition.	49
Tableau 3-3. Différences phonétiques des trois variétés de tibétain (Lingmu, 2016, p. 3)	54
Tableau 3-4. Variétés de tibétain parlées dans la préfecture autonome tibétaine de Gannan.....	57
Tableau 3-5. Heures hebdomadaires d'enseignement des langues pour la classe du chinois dominant (Comité d'histoire locale de la préfecture autonome tibétaine de Gannan, 1999, p. 1419).	59
Tableau 3-6. Heures hebdomadaires d'enseignement des langues pour la classe du tibétain dominant (Comité d'histoire locale de la préfecture autonome tibétaine de Gannan, 1999, p. 1419).	59
Tableau 5-1. Huit situations de sécurité/insécurité linguistique (Calvet, 1999, p.169).....	83
Tableau 5-2. Définition du bilinguisme individuel (Cavalli, 2005, p.10-11).....	86
Tableau 8-1. Répartition des différentes classes dans les écoles du district de Diebu	127
Tableau 8-2. Répartition de différents modèles d'enseignement dans les milieux urbain et rural de Diebu	128
Tableau 8-3. Informations principales des enseignants bénévoles de l'Association.....	133
Tableau 8-4. Emploi du temps de l'Association en janvier 2019.....	134
Tableau 9-1. Conventions de transcription.....	145
Tableau 9-2. Présentation des données recueillies	150
Tableau 10-1. Répartition des élèves tibétains de l'Association dans les trois types de classe.....	156
Tableau 10-2. Lieu de scolarisation des élèves tibétains de l'Association.....	157
Tableau 11-1. Mots clés sur les raisons de l'intérêt développé par les élèves tibétains pour l'anglais	166
Tableau 11-2. Mots clés sur les raisons de l'antipathie développés par les élèves tibétains sur l'anglais	166
Tableau 11-3. Disciplines du concours d'entrée à l'université dans la préfecture de Gannan en 2019.	167
Tableau 11-4. Exercices de l'examen d'anglais pour le concours d'entrée à l'université en 2019....	171
Tableau 11-5. Trois niveaux pédagogiques de l'enseignement de l'anglais en contexte universitaire de Chine (Département de l'éducation supérieure du Ministère de l'éducation de la République Populaire de Chine, 2007).	175
Tableau 11-6. Mots clés dans les représentations des élèves tibétains sur la langue chinoise	178
Tableau 11-7. Mots clés dans les représentations des Tibétains qui ne s'intéressent pas à la langue chinoise.....	179
Tableau 11-8. Quatre composantes d'exercices du Test de niveau en putonghua (Cadre de référence pour le putonghua, 1992).....	188
Tableau 11-9. Occurrences des expressions utilisées pour qualifier l'apprentissage du tibétain.....	194
Tableau 11-10. Occurrences des expressions utilisées pour expliquer l'antipathie pour l'apprentissage du tibétain.....	194
Tableau 12-1. Caractéristiques des prénoms et des noms de famille pour les Tibétains et les Han....	215

Liste des annexes volume II

Sommaire.....	III
Annexe 1. Articles de lois et documents administratifs originaux en chinois.....	1
Annexe 2. Questionnaire bilingue chinois-tibétain destiné aux élèves de l'Association : pratiques langagières des élèves secondaires du district de Diebu.....	3
Annexe 3. Traduction en français du questionnaire bilingue chinois-tibétain : pratiques langagières des élèves secondaires du district de Diebu.....	5
Annexe 4. Guides d'entretiens semi-directifs.....	7
4.1. Pour les élèves de l'Association.....	7
4.2. Pour les enseignants bénévoles d'origine tibétaine.....	9
4.3. Pour les enseignants d'autres origines (non tibétaines).....	11
4.4. Pour le Responsable de l'Association.....	13
Annexe 5. Transcription intégrale d'entretiens semi-directifs en chinois.....	15
5.1. Entretiens avec les élèves tibétains de l'Association.....	15
5.2. Entretiens avec les enseignants bénévoles de l'Association.....	53
5.3. Entretiens avec deux personnels du Bureau d'éducation du district de Diebu.....	117
Annexe 6. Biographies langagières (écrites) des élèves tibétains de l'Association.....	125
Annexe 7. Extraits d'entretiens et de biographies langagières en chinois exploités.....	143
Table des matières.....	151

Table des matières

REMERCIEMENT.....	I
SOMMAIRE.....	III
INTRODUCTION.....	1
PREMIERE PARTIE. MINORITES MINZU DE LA CHINE : ASPECTS HISTORIQUES, SOCIOLINGUISTIQUES ET EDUCATIFS.....	9
CHAPITRE 1. LE TERME <i>MINZU</i> ET SITUATION GENERALE DES <i>MINZU</i> MINORITAIRES EN CHINE	11
1.1. <i>Origine du terme minzu</i>	12
1.2. <i>Différentes politiques inter-minzu depuis la chute de la dynastie Qing</i>	13
1.2.1. Durant la République de Chine (1912-1949)	14
1.2.2. Durant la République populaire de Chine (depuis 1949)	18
1.3. <i>Principes d'identification des minzu en République populaire de Chine</i>	21
1.4. <i>Relation entre minzu et langue</i>	23
1.5. <i>Disparités géographique, économique et sociale entre Han et les minzu minoritaires</i>	25
CHAPITRE 2. POLITIQUE LINGUISTIQUE ET EDUCATIVE POUR LES MINORITES <i>MINZU</i> : APPROCHES HISTORIQUES	29
2.1. <i>Définition de la notion de politique linguistique</i>	29
2.2. <i>Imposition du putonghua – langue commune et sa promotion à l'échelle nationale</i>	31
2.3. <i>Avènement de l'éducation minzu</i>	34
2.3.1. Promotion des langues minoritaires (1949 – 1957).....	36
2.3.2. Interdiction des langues minoritaires (1958-1977).....	37
2.3.3. Développement de l'éducation minzu et présentation de ses diverses modalités (1978 - 2011)	38
2.4. <i>Politique d'intégration accélérée (depuis 2012)</i>	42
CHAPITRE 3. <i>MINZU</i> TIBETAIN SOUS LA LOUPE.....	47
3.1. <i>Situation générale des Tibétains en Chine</i>	47
3.2. <i>Langue tibétaine et ses variétés</i>	50
3.2.1. Écriture du tibétain.....	51
3.2.2. Variétés de tibétain	53
3.3. <i>Préfecture autonome tibétaine de Gannan</i>	55
3.4. <i>Éducation minzu en préfecture autonome tibétaine de Gannan</i>	58
DEUXIEME PARTIE. CADRAGE THEORIQUE : REPRESENTATIONS SOCIOLINGUISTIQUES EN CONTEXTE DE MINORITE.....	63
CHAPITRE 4. NOTION DE REPRESENTATION SOCIALE DANS LE DOMAINE DE LA PSYCHOLOGIE SOCIALE	65
4.1. <i>Définition de la représentation sociale : entre stabilité et flexibilité</i>	65
4.2. <i>Attitude et représentation sociale</i>	68
4.3. <i>Pratiques et représentation sociale</i>	69
CHAPITRE 5. NOTION DE REPRESENTATION SOCIALE DANS LE DOMAINE DE LA SOCIOLINGUISTIQUE.....	73
5.1. <i>Définition de la représentation sociolinguistique et ses spécificités sociolinguistiques</i>	73
5.2. <i>Attitude linguistique et représentation</i>	76
5.2.1. Concepts de glottopobie et de diglossie	77
5.2.2. Insécurité linguistique	80
5.3. <i>Pratiques linguistiques et représentation sociolinguistique</i>	84
5.3.1. Clarification des différences terminologiques entre bilinguisme et parler bilingue	85
5.3.1.1. Bilinguisme individuel et bilinguisme social	85
5.3.1.2. Concept et caractéristiques du parler bilingue.....	89
5.3.2. Modèle de la dynamique de minoritarisation-majoritarisation.....	90
5.3.3. Déclin et maintien sociolinguistiques	94
CHAPITRE 6. LANGUE ET IDENTITE	97
6.1. <i>Premières approches de l'identité</i>	97
6.2. <i>Identité linguistique</i>	99
6.3. <i>Identité composite et dynamique chez Maalouf</i>	101

TROISIEME PARTIE. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET CONTEXTE DE RECUEIL DE DONNEES 107

CHAPITRE 7. ACCES AU TERRAIN : UN ENJEU DELICAT.....	109
7.1. Rencontres fortuites et recherche d'un terrain d'étude.....	110
7.2. Association bénévole de soutien scolaire de Diebu comme terrain de recherche possible.....	112
7.3. Posture complexe de chercheuse : quelques réflexions.....	113
CHAPITRE 8. PRESENTATION DU TERRAIN ET DE SES ACTEURS.....	115
8.1. Se rendre à Diebu depuis Beijing : trajet et marqueurs culturels.....	115
8.2. Présentation de Diebu – district de la préfecture autonome tibétaine de Gannan.....	118
8.2.1. Paysage linguistique pluriel du milieu urbain de Diebu.....	121
8.2.2. Place des langues (chinois, tibétain et anglais) en milieu scolaire.....	126
8.3. Présentation du terrain d'enquête : Association bénévole de soutien scolaire de Diebu.....	129
8.3.1. Profils des enseignants bénévoles et cours assurés au sein de l'Association.....	132
8.3.2. Élèves inscrits pour la session d'hiver 2019.....	135
CHAPITRE 9. MODALITES DE RECUEIL DE DONNEES.....	139
9.1. Questionnaires bilingues chinois-tibétains adressés aux élèves de l'Association.....	139
9.2. Entretiens semi-directifs.....	143
9.2.1. Avec les élèves de l'Association.....	145
9.2.2. Avec les enseignants bénévoles de l'Association, le Responsable SJ_CDC et son amie KM_CDT.....	146
9.2.3. Avec deux membres du personnel du Bureau d'éducation de Diebu.....	148
9.3. Observation participante et non participante.....	149
9.4. Biographies langagières des élèves tibétains de l'Association.....	150

QUATRIEME PARTIE. IMPACT DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE ET EDUCATIVE SUR LES REPRESENTATIONS SOCIOLINGUISTIQUES DE JEUNES TIBETAINS DE LA PREFECTURE DE GANNAN 153

CHAPITRE 10. BI/PLURILINGUISME DES JEUNES TIBETAINS DE L'ASSOCIATION.....	155
10.1. Population fortement bilingue, voire plurilingue.....	157
10.2. Parler bilingue des élèves tibétains de l'Association et leur attitude vis-à-vis du parler bilingue ...	160
10.3. Représentations du bi-plurilinguisme : « te considères-tu comme locuteur bi-plurilingue ? ».....	162
CHAPITRE 11. REPRESENTATIONS SOCIALES DE JEUNES TIBETAINS AU NIVEAU DE L'USAGE DE L'ANGLAIS, DU CHINOIS ET DU TIBETAIN.....	165
11.1. L'anglaise.....	165
11.1.1. L'anglais et son rôle dans le choix de la scolarité des élèves tibétains.....	167
11.1.2. L'anglais, langue d'examen.....	170
11.1.3. L'anglais, frein d'ascension sociale pour les Tibétains de l'université minzu.....	173
11.2. La langue chinoise.....	177
11.2.1. Promotion et représentations du chinois standard en milieu scolaire.....	180
11.2.2. Valeurs symboliques attribuées au putonghua dans l'éducation familiale.....	183
11.2.2.1. Points de vue des parents d'une famille de berger.....	183
11.2.2.2. Points de vue des parents de familles de fonctionnaires.....	184
11.2.3. Perceptions du putonghua avec l'accent tibétain en milieu scolaire.....	186
11.2.3.1. En milieu scolaire endolingue tibétain.....	187
11.2.3.2. En milieu scolaire han.....	190
11.3. La langue tibétaine.....	193
11.3.1. Confrontation aux différentes variétés de la langue tibétaine.....	195
11.3.1.1. Mobilité au sein du Gannan : diglossie entre le tibétain de Diebu et le tibétain de Hezuo.....	195
11.3.1.2. Mobilité de la communauté tibétaine vers Pékin : émergence d'un tibétain véhiculaire à l'oral.....	198
11.3.2. Maintien de la langue tibétaine : jeux et enjeux de la transmission.....	199
11.3.2.1. Force et impact de la religion bouddhiste.....	200
11.3.2.2. Loyauté linguistique du tibétain dans le milieu familial.....	202
11.3.2.3. Force et impact des enseignants de tibétain.....	204
11.3.3. Déclin de la langue et de la culture tibétaines en milieu urbain.....	206
11.3.3.1. Migration de travail : regards sur les changements de pratiques langagières.....	207
11.3.3.2. Compétences en tibétain chez les jeunes ayant grandi en milieu urbain en question.....	208
CHAPITRE 12. CROISEMENTS DE REGARDS SUR LES NOMS DE FAMILLE ET LES PRENOMS DES TIBETAINS.....	213
12.1. Caractéristiques des noms de famille et des prénoms des élèves tibétains : quatre types de patronymes.....	213

12.2. <i>Regards autoréflexifs des Tibétains issus d'un couple mixte tibétain-han</i>	218
12.2.1. Cas de l'élève LSS_CS_L1 : « une fausse tibétaine »	218
12.2.2. Cas de l'élève CJC_CS_C1 : « moitié tibétaine et moitié han »	219
12.2.3. Cas d'élève LZY_CS_L3 : une appartenance tibétaine renforcée	220
12.3. <i>Regards des Tibétains issus d'une famille tibétaine sur le patronyme han</i>	222
12.3.1. Rôle de l'école et de la famille chez les Tibétains portant un nom de famille han	222
12.3.2. Attitude réservée sur la combinaison nominale tibétaine-han chez la Tibétaine KM_CDT	225
12.4. <i>Regards des Han sur le prénom tibétain</i>	226
12.4.1. Troncation des prénoms tibétains par les enseignants han	226
12.4.2. Un prénom tibétain, objet de curiosité et de critique chez les élèves han ?	228
12.4.3. Prénom tibétain comme marqueur identitaire discriminant dans le milieu non scolaire	230
CONCLUSION	233
1. Réflexions sur la politique linguistique et éducative de la préfecture de Gannan et sur son rapport avec les représentations sociolinguistiques de jeunes Tibétains de l'Association	233
2. Questions qui surgissent de cette recherche et suggestions de pistes de recherche à poursuivre ultérieurement .	241
2.1. Classe à dominante tibétaine de l'éducation <i>minzu</i> en déclin	241
2.2. Discriminations et auto-discriminations des élèves tibétains suivant l'éducation non <i>minzu</i> dès l'école primaire	243
2.3. Mise en question de la place des traditions culturelles tibétaines dans l'éducation scolaire des jeunes Tibétains d'aujourd'hui	245
3. Réflexions personnelles sur les apports de cette recherche à ma carrière d'enseignant-chercheur à l'Université des Langues et Cultures de Pékin	246
BIBLIOGRAPHIE	249
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	249
TEXTES OFFICIELS CHINOIS	259
INDEX DES CARTES, FIGURES, SCHEMAS	267
INDEX DES TABLEAUX	269
LISTE DES ANNEXES VOLUME II	271
TABLE DES MATIERES	273
RESUME	277
ABSTRACT	279

Résumé

La préfecture autonome tibétaine de Gannan, située dans le nord-est du Plateau tibétain, constitue l'une des 13 entités autonomes tibétaines de la République Populaire de Chine et rassemble la plus forte présence de Tibétains. En accord avec la politique linguistique de la Chine qui promeut le chinois standard – le putonghua – au niveau national tout en protégeant juridiquement le développement des langues minoritaires, la préfecture de Gannan a mis en place depuis les années 1980 une éducation *minzu* où coexistent plusieurs dispositifs d'enseignement : la classe à dominante chinoise avec le chinois comme langue première (L1) et le tibétain comme langue seconde (L2) et la classe à dominante tibétaine avec le tibétain en tant que L1 et le chinois en tant que L2. Par ailleurs, une éducation non *minzu* est également proposée aux jeunes Tibétains ; il s'agit de la classe standard où le chinois est l'unique langue de scolarisation, dispositif dans lequel aucune place n'est laissée au tibétain.

Notre recherche s'intéresse à l'impact de cette politique linguistique et éducative en direction de la minorité ethnique tibétaine sur les représentations sociolinguistiques de jeunes élèves de la préfecture de Gannan scolarisés dans différents dispositifs. En tant qu'enseignante de langues au sein de l'Association bénévole de soutien scolaire de Diebu (district de la préfecture), nous avons mené en janvier 2019 une étude ethnographique auprès de 227 collégiens et lycéens tibétains originaires de la préfecture de Gannan et cinq étudiants tibétains en licence de l'Université *minzu* de Chine qui y travaillent comme enseignants bénévoles. En s'appuyant sur une méthodologie de recueil de données convoquant à la fois questionnaires, entretiens semi-directifs, biographies langagières, observations participante et non participante, notre étude mobilise des analyses qualitatives et quantitatives, et s'articule autour de deux axes de représentations sociolinguistiques : les pratiques bi-plurilingues déclarées par de jeunes Tibétains au niveau de l'usage du chinois, du tibétain et de l'anglais et la composition de leur identité plurielle à partir de la politique familiale dans le maintien ou le changement des noms de famille et des prénoms.

Mots-clés : représentations sociolinguistiques, politique linguistique et éducative, contexte minoritaire tibétain en Chine

Abstract

Gannan Tibetan Autonomous Prefecture, located in the northeastern part of the Tibetan Plateau, is one of the 13 Tibetan Autonomous Entities of the People's Republic of China and has the largest population of Tibetans. In line with China's language policy, which promotes standard Chinese - Putonghua - at the national level while legally protecting the development of minority languages, Gannan has since the 1980s implemented a *Minzu* education system. In this system several teaching arrangements coexist: Chinese-dominant classes with Chinese as the first language (L1) and Tibetan as the second language (L2), and Tibetan-dominant classes with Tibetan as the L1 and Chinese as the L2. In addition, a non-*Minzu* education is also available to young Tibetans; in this standard class, Chinese is the only language of instruction, and the Tibetan language is excluded.

Our research focuses on the impact of this linguistic and educational policy towards the Tibetan ethnic minority on the sociolinguistic representations of young Gannan students enrolled in the different classes. As a language teacher at the Diebu Voluntary Tutoring Association (prefecture district), in January 2019 we conducted an ethnographic study with 227 Tibetan middle and high school students from Gannan, as well as five Tibetan undergraduates from Minzu University of China who work as volunteer teachers there. Using a data collection methodology that combines questionnaires, semi-structured interviews, language biographies, and observation (both participant and non-participant), our study mobilises qualitative and quantitative analyses. We focus on two areas of sociolinguistic representations: the bi-plurilingual practices declared by young Tibetans in the use of Chinese, Tibetan and English, and the composition of their plural identity based on the family policy related to the maintenance or change of first and family names.

Keywords: sociolinguistic representations, language and education policy, Tibetan minority context in China