



HAL
open science

”(...) Petite la France, mais la peau l’est noire!”
Contacts de langues : pratiques, enjeux, représentations ;
Enquête à l’île Sainte-Marie, Madagascar

Anne-Lise Janier-Dubry

► To cite this version:

Anne-Lise Janier-Dubry. ”(...) Petite la France, mais la peau l’est noire!” Contacts de langues : pratiques, enjeux, représentations ; Enquête à l’île Sainte-Marie, Madagascar. Sciences de l’Homme et Société. 2012. dumas-00734857

HAL Id: dumas-00734857

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00734857>

Submitted on 24 Sep 2012

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.



Université Stendhal - Grenoble III

Mémoire professionnel de Master 2
Sciences du Langage – Français Langue Etrangère

**« (...) *Petite la France, mais la peau
l'est noire !* »**

**Contacts de langues : pratiques, enjeux, représentations ;
Enquête à l'île Sainte-Marie, Madagascar.**

Présenté par Anne lise JANIER DUBRY

Sous la direction de Mme Marinette Matthey

Année scolaire 2011-2012

Université Stendhal - Grenoble III

Mémoire professionnel de Master 2
Sciences du Langage – Français Langue Etrangère

**« (...) *Petite la France, mais la peau
l'est noire !* »¹**

**Contacts de langues : pratiques, enjeux, représentations ;
Enquête à l'île Sainte-Marie, Madagascar.**

Présenté par Anne lise JANIER DUBRY

Sous la direction de Mme Marinette Matthey

Année scolaire 2011-2012

¹ Extrait de l'entretien collectif 4, Annexe 9 p.248, D191.

A Sandy, Faby et Vlady.

Ny andro iray ihaonana toy ny andro zato !

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à l'ensemble du groupe des enseignants FRAM de l'île Sainte-Marie, qui ont accepté de participer à ces entretiens, se sont accommodés de ma présence et se sont impliqués dans ce travail, sans rien attendre en retour. J'ai une très forte pensée pour eux, qui, malgré les contraintes et la rudesse de la conjoncture locale, continuent de s'investir quotidiennement dans leur travail. Je souhaite vivement que l'avenir leur sourie.

Je ne saurais exprimer suffisamment ma gratitude à Mlle Sandrine Marina Jeannette, mon amie et collègue qui m'a épaulée pendant ces 4 mois, sans qui ce travail n'aurait jamais vu le jour. Merci à elle pour ses recommandations, sa bienveillance et la richesse de ses enseignements, en espérant que ce mémoire soit à la hauteur de la qualité et de l'humanité de nos échanges.

Un immense merci aussi à Fabrice, Vlady, Emmanuella ainsi que toute leur famille pour leur accueil, leur simplicité et leur présence bienfaisante. Merci de m'avoir associée à vos joies, à vos peines, à vos vies.

Merci également à Hélène et Jean-Christian pour la pertinence de leurs conseils et l'efficacité de leurs relectures. Votre franchise et clairvoyance m'ont été d'un grand secours.

Par ailleurs, je remercie Marinette Matthey pour sa confiance et la liberté de travail qu'elle m'a permise d'adopter dans le déroulement de ce travail de sociolinguistique.

Je tiens enfin à remercier chaleureusement mon entourage et toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce travail, pour leur disponibilité, leur aide et leur patience sans faille. Merci de m'avoir encouragée dans cette aventure.

Sommaire

Introduction	8
PREMIERE PARTIE - LES LANGUES À MADAGASCAR: ÉTATS DES LIEUX	10
Chapitre 1 : Paysage sociolinguistique malgache	10
1- Les langues en présence : le contexte actuel.....	11
- <i>Le malgache</i>	11
- <i>Le français</i>	11
- <i>Des rapports diglossiques</i>	12
2- Le français à Madagascar : histoire d'une implantation	14
- <i>Les débuts de l'implantation du français</i>	15
- <i>La période de colonisation</i>	16
- <i>L'indépendance et la malgachisation</i>	16
- <i>Politiques linguistiques et conséquences pour l'éducation</i>	16
3- Sainte-Marie : contexte géolinguistique	18
Chapitre 2 : Les langues à l'école	20
1- La situation contemporaine	20
2- Structure et organisation du système de l'éducation	21
- <i>Enseignement pré-primaire</i>	23
- <i>Enseignement primaire</i>	23
- <i>Enseignement secondaire</i>	23
- <i>Enseignement supérieur</i>	24
DEUXIEME PARTIE - CADRAGE THÉORIQUE ET PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE	27
Chapitre 3 : Problématique de recherche et notions opératoires	27
1- Questionnements, objectifs et hypothèses de recherche	27
- <i>Questionnement initial</i>	27
- <i>Objectifs généraux</i>	28
- <i>Formulation des pistes de recherche</i>	28
2- Biographies langagières	39
3- Représentations et imaginaires linguistiques	30
Chapitre 4 : techniques d'enquête	33
1- Contraintes et choix méthodologiques	33
2- Intérêt pour le contexte géographique.....	34
3- Public de l'échantillon choisi.....	35
4- Méthodologie d'enquête	37
- <i>Les entretiens individuels</i>	37

- <i>La méthode focus group</i>	37
5- Remarques sur le déroulement des entretiens	39
- <i>Posture de l'interviewer</i>	39
- <i>Choix des déclencheurs</i>	39
- <i>Composition des groupes</i>	40
- <i>Organisation</i>	42
- <i>Interaction entre les participants</i>	42
- <i>Atmosphère</i>	44
6- Démarche analytique	44

**TROISIEME PARTIE - LANGUE, SOCIÉTÉ ET DISCOURS : QUELS VISAGES
POUR LE FRANÇAIS ?..... 46**

Chapitre 5 : Apprentissages du français 46

1- En famille.....	46
2- A l'école.....	48
3- La variable du « vazaha »	52

Chapitre 6 : Usages du français 54

1- En famille.....	54
2- Ville ou campagne : y-a-t-il une variable ?.....	61

Chapitre 7 : Statuts du français 66

1- Dans le secteur professionnel.....	66
2- Dans la vie quotidienne.....	70
3- Dans le secteur culturel.....	71
4- Dans les imaginaires collectifs. Peut-on (encore) parler de langue étrangère ?	71

Chapitre 8 : Facteurs de choix de langue 78

1- En fonction de la nationalité de l'interlocuteur.....	79
2- En fonction du statut de l'interlocuteur.....	80
3- En fonction du lieu de pratique (et de l'interlocuteur).....	81

Bilan de la troisième partie 83

**QUATRIEME PARTIE : CONTACTS DE LANGUES : NORMES ET
APPARTENANCES IDENTITAIRES 85**

Chapitre 9 : Le discours mixte 85

1- Pratiques saint-mariennes	86
2- La crainte du discours mixte	89
3- Français / saint-marien : quelles limites ?.....	94

Chapitre 10 : Société et normes langagières 96

1- Phénomènes de variation	98
2- Normes phonologiques	100
3- De la notion d'effort.....	102
4- Peut-on parler de norme endogène ?.....	103
5- Références normatives	104
6- Ambivalence des rapports normatifs.....	105
7- Appréciation du bi-plurilinguisme	108
Chapitre 11 : Sécurité et insécurité linguistique	110
1- Définitions.....	110
2- Problèmes de face	112
3- Relations au dictionnaire.....	115
Chapitre 12 : Enjeux identitaires des langues	119
1- Parler saint-marien et identité	120
2- Images de langues » et « images de locuteurs »	124
3- Le mythe du Jourdain.....	126
4- Faut-il sauver le saint-marien ? Attitudes vis-à-vis du régiolecte.....	129
Bilan de la quatrième partie	135
Conclusion.....	137
Références bibliographiques	139
Annexes	145
Annexe 1 : Conventions de transcription des interviews	146
Annexe 2 : Glossaire des signes utilisés.....	148
Annexe 3 : Carte ethnique de Madagascar	149
Annexe 4 : Carte des dialectes malgaches	150
Annexe 5 : Carte de Madagascar.....	151
Annexe 6 : Guide d'entretien	152
Annexe 7 : Transcriptions des entretiens individuels.....	153
Annexe 8 : Déclencheurs proposés aux interviewés	215
Annexe 9 : Transcriptions des entretiens de groupe	216

Introduction

Dans le cadre du master 2 *Français Langue Etrangère* de l'université Stendhal-Grenoble III, j'ai eu l'opportunité d'effectuer un stage professionnel² à l'Alliance française de Sainte-Marie – petit île au large de la côte est de Madagascar – durant lequel j'ai contribué principalement à l'élaboration d'une formation de déblocage linguistique pour les enseignants de l'école primaire attenante à l'Alliance, module que j'ai également animé.

Le travail présenté dans ce mémoire est le fruit de l'analyse d'un corpus d'entretiens – individuels et collectifs – mettant en scène les discours d'un groupe d'enseignants du secteur primaire public malgache. Alors que le contexte de l'Alliance française semblait difficilement exhiber une vision objective de la réalité éducative³, j'ai, dans un souci d'objectivité, choisi de travailler avec une population extérieure à ce cadre, à mon sens plus représentative.

Sous l'égide française pendant plus de 200 ans, l'île Sainte-Marie a construit des rapports privilégiés avec sa grande sœur occidentale, préservant ainsi un intérêt singulier pour la langue et la culture françaises. Compte tenu de cette histoire particulière⁴, cette étude visait, en premier lieu, principalement à étayer la réflexion concernant les rapports au français des enseignants saint-mariens, en relation avec leurs trajectoires personnelles et professionnelles. Toutefois, nonobstant ce contexte original, l'établissement des fonctions du français dans la communauté saint-marienne ne saurait se laisser réduire à l'analyse seule des statuts et usages de la langue française. Elle est aussi, et peut-être surtout, la prise en compte des rapports qu'elle entretient avec les autres langues en présence, amenant notamment la question des appartenances identitaires.

De par ce brassage linguistique constant entre français, saint-marien et, dans une moindre mesure, malgache officiel, le contexte local offre un terrain particulièrement fertile pour la recherche, contribuant lui-même à l'intérêt de la problématique. Pour autant, malgré cet attribut notoire, aucun travail de ce nom n'a été publié à ce jour, laissant ainsi la situation saint-marienne inexplorée. En ce sens, dans une optique parallèle aux recherches de Babault (2006 : 10), le présent travail visera « à combler en partie ce vide en proposant un tableau aussi précis que possible [autant que le permet l'analyse de corpus] des pratiques et attitudes langagières d'un groupe social spécifique », à savoir les enseignants FRAM⁵ des écoles publiques de l'île Sainte-Marie. Du reste, il est à souligner la ressource particulièrement limitée en matière de bibliographie récente sur le sujet, ce qui, dans une certaine mesure, nous obligera à nous référer relativement fréquemment aux mêmes auteurs.

Partant de la problématique générale des contextes plurilingues et de leur impact sur le rapport aux langues, à partir de l'ensemble de ces réflexions, il sera tenté de mettre en lumière

² De février à mai 2012.

³ Ce point sera développé *infra*, voir p.35.

⁴ Voir p.13 pour plus de précisions.

⁵ Ce terme sera développé *infra*, p 36.

le rôle des imaginaires linguistiques dans les usages langagiers des locuteurs et leur influence sur les rapports aux langues. Il conviendra en ce sens d'éclaircir les relations entretenues par les langues en présence et d'essayer de déterminer dans quelle mesure elles peuvent parfois se positionner en situation de complémentarité, ou, au contraire, de conflit.

Le choix distinctif de réaliser deux types d'entretiens dans ce travail s'explique par la volonté de confronter les messages individuels aux discussions collectives, procédé permettant d'observer la dynamique des représentations sociales dans le discours. Nous verrons que les entretiens de groupe présentent l'avantage de plonger les participants dans des situations s'apparentant aux conversations « naturelles », favorisant la manifestation des paramètres habituels de la communication et de fait, rapprochant les propos des interviewés de ceux pouvant être recueillis au cours d'observations directes.

Reposant fondamentalement sur l'analyse des données de terrain, notons en outre que l'interprétation s'est vue guidée par le cadrage théorique, mais aussi et surtout par les discours des enseignants, dans un souci de retranscrire le contenu du corpus aussi objectivement et précisément que le travail d'interprétation le permet.

Fruit de l'examen attentif du catalogue discursif de l'ensemble des entretiens, ce travail est ainsi divisé en quatre grandes parties. La première présentera un état des lieux des langues à Madagascar, tirant successivement le portrait du paysage sociolinguistique et de la situation scolaire. La deuxième définira les concepts théoriques sur lesquels s'appuie ce travail, et exposera la manière dont se sont élaborés et déroulés les entretiens sur le terrain. Quant aux axes trois et quatre, ils examineront chacun un élément de l'analyse du corpus. Alors que la troisième section détaillera les différentes facettes du français sur l'île Sainte-Marie, la quatrième partie s'attardera sur les rapports des interviewés à une norme prescriptive, l'impact des contacts de langues et les appartenances identitaires qu'ils suscitent.

Partant, ce travail s'inscrit dans la volonté de porter un regard sur un contexte qui, bien qu'il soulève de nombreux questionnements, reste jusqu'à présent vierge de toute publication, là où il pourrait apporter un éclairage sur la situation linguistique malgache et de ce fait, apporter des éléments à l'élaboration de nouvelles politiques linguistiques pour l'enseignement / apprentissage des langues à Madagascar.

PREMIERE PARTIE - LES LANGUES À MADAGASCAR : ÉTATS DES LIEUX

Chapitre 1 : Paysage sociolinguistique malgache

1. Les langues en présence : le contexte actuel

Comme le fait remarquer Babault (2006 : 5), « le terme de *contacts de langues* n'est pas un vain mot à Madagascar, terre marquée depuis les débuts de son peuplement par un vaste brassage d'hommes et de cultures ». Bien que les données archéologiques ne permettent pas d'expliquer avec exactitude les conditions d'arrivée des premiers occupants, le peuplement initial de l'île est estimé entre -300 et +200 (Deschamps, 1961 cité dans Babault, 2006). Il résulte d'une migration indonésienne, suivie de divers déplacements bantous, l'arrivée de ces derniers faisant vraisemblablement suite aux importations successives d'esclaves issus de la côte est africaine, plus particulièrement de Zanzibar. Au carrefour de l'Asie, de l'Afrique et de l'Océan Indien, Madagascar est indéniablement le lieu de métissages multiples. Pour autant, force est de constater que les groupes bantous et austronésiens sont arrivés à une véritable « osmose culturelle » (*ibid*), faisant de la Grande Ile⁶ une terre à la fois Une et Plurielle, notamment de par son métissage linguistique.

Aujourd'hui, le paysage sociolinguistique de Madagascar s'articule autour des rapports entre trois pôles : la variété officielle du malgache, les autres variétés dialectales et le français. De par l'histoire politique relativement agitée du pays, ces langues – et *a fortiori* leurs locuteurs – entretiennent des rapports complexes et « malgré l'apparente homogénéité assurée par la variété officielle, la situation linguistique du pays est loin d'être simple » (Babault, 2003).

- *Le malgache*

Sur le plan politique, d'après l'article 4 de la Constitution, le malgache est la langue nationale du pays. « Contrairement à certains pays vivant ou ayant vécu une situation de diglossie où la langue maternelle (ou bien la variété 'basse', selon la notion de Ferguson) est souvent une langue orale, ne connaissant pas de normalisation écrite, Madagascar a sa « langue », le malgache [dit « officiel »], depuis plus d'un siècle⁷ (...). Langue co-officielle avec le français et l'anglais⁸, il occupe un statut de langue nationale unique. Perçu comme une entité qui constitue l'identité et l'unité nationales dans la mesure où il est partagé par l'ensemble de la population, il permet une intercompréhension relative entre les différentes provinces, en dépit des variations sociales et géographiques indéniables » (Razafindratsimba, 2010 : 136). Par opposition à beaucoup de pays d'Afrique noire, Madagascar possède en effet

⁶ Expression fréquemment utilisée pour désigner l'ensemble de l'île de Madagascar. De même pour le terme « Grande Terre ».

⁷ En effet si l'on considère les caractéristiques typologiques d'une langue, ce dernier répond aux critères d'autonomie, de vitalité, d'historicité, d'instrumentalisation et de norme

⁸ Madagascar a adopté le plurilinguisme officiel depuis la révision de la Constitution en 2007.

une langue à valeur unificatrice, aujourd'hui enseignée dans l'ensemble du pays à travers le système éducatif. Pourtant, bien qu'elle favorise parfois une certaine intercompréhension entre les différents groupes ethniques, les valeurs d'unification et d'appartenance identitaires de la variété officielle sont néanmoins à relativiser. A l'origine en effet, cet idiome était « un dialecte parmi d'autres : le dialecte merina. Son émergence est liée à la politique hégémonique du pouvoir royal merina du XIX^e siècle, et au travail linguistique des missionnaires anglais » (Rambelo 1991a : 43). Dans la mesure où sa pratique n'est pas accessible à l'ensemble des Malgaches, ces politiques ont eu pour effet de creuser un peu plus le fossé des inégalités entre les locuteurs des Hauts-Plateaux⁹ et les autres groupes ethniques.

Cependant, malgré la volonté unificatrice des pouvoirs politiques, le malgache ne peut se résumer à sa variété officielle. Quantité de variétés régionales cohabitent en effet sur le territoire, réparties selon les différentes ethnies dont ces régiolectes portent le nom¹⁰. Leur proximité est toutefois relative et si « certaines variétés sont très proches et partagent une grande partie de leur vocabulaire de base, (...) d'autres sont à la limite de l'intercompréhension » (Bibauw, 2006).

- *Le français*

De façon générale, le français a une valeur instrumentale : c'est la langue de l'administration, de l'enseignement et de la promotion sociale. Il est cependant de moins en moins pratiqué à mesure qu'on descend dans l'échelle administrative ou qu'on s'éloigne des centres urbains où les communications se font presque exclusivement en malgache. En effet tout comme la variété officielle de malgache mais à un degré différent, le français est à la fois un facteur d'inégalité et de promotion sociale. Associée à l'idée de modernité et de performance, c'est la langue de l'ouverture culturelle et économique sur le monde moderne.

Si la population a majoritairement pour langue première une variété régionale du malgache, la vernacularisation du français est très limitée (réservée à quelques familles bourgeoises) et sa fonction véhiculaire se cantonne quant à elle principalement à la sphère urbaine. En contexte rural, son utilisation est presque exclusivement effective au sein du milieu scolaire, bien que, compte tenu des pratiques de certains enseignants, il faille toutefois relativiser cette information¹¹. Malgré l'apparente étroitesse de ces répartitions, l'usage du français à Madagascar s'offre sous diverses facettes. C'est une « francophonie différentielle » dira Gueunier (1994 : 299-316) ; c'est une « francophonie malgache » soutiendra Bavoux (1993). Et cette expression – de francophonie malgache -recouvre en fait plusieurs réalités complexes. « Outre le fait que dans un pays aussi grand (587 000 km² et plus de 11 millions d'habitants), il soit nécessaire de distinguer, comme le suggère G. Manessy (1991) plusieurs aires linguistiques, la langue française ne se présente pas, à Madagascar, sous la forme d'une variété linguistique unique et homogène » (Bavoux, 1993). D'abord parce qu'on observe une pluralité dans les usages et les représentations des locuteurs ; ensuite, parce que le français se mélange aux autres variétés de malgache, contribuant ainsi au dynamisme d'un discours mixte

⁹ Les mérina sont les habitants des Hauts-Plateaux de la capitale, Antananarivo.

¹⁰ Voir les cartes ethniques et des dialectes en Annexes 3 et 4.

¹¹ Voir *infra*, p. 50.

en pleine expansion. On pourra donc légitimement parler d'une francophonie complexe, marquée par les différents contacts de langues et ainsi associée à la multiplicité des représentations, elles-mêmes déterminantes des pratiques des locuteurs. On ne peut en effet essayer d'apporter un éclairage sur les divers statuts du français dans une société sans examiner d'un peu plus près ses relations avec les autres langues du paysage sociolinguistique ; dans le cas de Madagascar : le malgache officiel et l'ensemble de ses variantes régionales¹².

- *Des rapports diglossiques*

Employé à l'origine par Ferguson en 1959, puis repris successivement par Gumperz (1962) et Fishman (1967), le concept de diglossie, tel qu'il a été défini par ces auteurs¹³, a suscité de nombreuses critiques, reprochant notamment aux linguistes d'avoir omis l'éventualité que les utilisateurs des deux variétés puissent entretenir des rapports conflictuels. Comme le fait remarquer, à juste titre, Babault, « dès que l'on tente de mettre en rapport les langues et leurs locuteurs, on constate un lien frappant entre les variétés valorisées (que Ferguson appelle variétés hautes) et les groupes socialement privilégiés », rejoignant sur ce point les recherches des sociolinguistes catalans. Selon leur conception (qui s'applique ici à la situation de l'Espagne des années soixante-dix), « il y a conflit linguistique quand deux langues clairement différenciées s'affrontent, l'une comme politiquement dominante (emploi officiel, emploi public) et l'autre comme politiquement dominée. Les formes de la domination vont de celles qui sont clairement répressives (telle que l'Etat espagnol les a pratiquées sous le franquisme) jusqu'à celles qui sont tolérantes sur le plan politique et dont la force répressive est essentiellement idéologique (comme celles que pratiquent les Etats français et italien) » (Congrès de cultura catalana, traduit par Kremnitz, 1981 : 65-6). Mentionnant toutefois la non-inclusion de la situation grecque dans cette précédente explication¹⁴, Kremnitz (*ibid.*) propose ainsi une définition selon laquelle, « le concept de conflit linguistique serait applicable chaque fois que deux groupes linguistiquement différenciés cohabitent dans une même organisation étatique, dès que l'un des deux a sur l'autre un avantage, en droit ou en fait ».

Outre le fait que cette situation s'apparente aujourd'hui à une majorité d'Etats, nous verrons dans quelle mesure le contexte malgache s'inscrit pleinement dans cette conception de « conflit » à la fois politique et sociale des problèmes linguistiques, qui s'emprunte à

¹² Voir la carte des dialectes malgaches en Annexe 4.

¹³ Selon Ferguson, « la diglossie est une situation linguistique relativement stable, dans laquelle il existe, en plus des dialectes primaires (qui peuvent comprendre un standard ou des standards régionaux), une variété superposée fortement divergente, rigoureusement codifiés (et souvent grammaticalement plus complexe), qui sert de support à de nombreux et prestigieux textes littéraires provenant d'une période antérieure ou d'une communauté linguistique étrangère ; cette variété est principalement apprise par le biais de l'éducation formelle, et elle est utilisée dans la plupart des événements communicatifs écrits et formels ; mais elle n'est jamais employée, par aucun secteur de la communauté, pour la conversation ordinaire » (Ferguson, 1959, traduit par Lüdi, 1990 : 308, cité dans Babault, 2006 : 31).

¹⁴ Dans laquelle « la formule 'deux langues clairement différenciées' tendrait à exclure du concept des cas comme la Grèce, où la situation entre les deux formes du grec moderne (kathareuoussa et démotique) peut bien-être caractérisée comme conflictuelle » (Kremnitz, 1981 : 66).

présenter « une vision dynamique de la diglossie » (Babault, 2006 : 32). En ce sens, Kremnitz considère ainsi la diglossie comme « une situation extrêmement mouvante, qui n'est le plus souvent explicable qu'historiquement, car les langues impliquées sont toujours des pôles d'attraction ou des pôles de refus, souvent les deux à la fois » (1981 : 71), point de vue qui, nous le verrons, est pleinement illustré par la situation malgache.

« Si l'Etat malgache reconnaît une seule langue dans sa Constitution – le malgache – en réalité le français et le malgache officiel se partagent les situations à caractère officiel, c'est-à-dire liées aux institutions de l'Etat : administration, enseignement, justice, etc. » (Babault, 2006 : 34). L'usage des langues ethniquement marquées est, la majeure partie du temps, exclu de ces situations, et ce notamment dans les domaines liés à l'écrit, bien qu'elles puissent intervenir en fonction du degré de partage de langue des locuteurs (deux locuteurs issus de la même ethnie préféreront en effet l'emploi du régiolecte à celui de la variété officielle). Cependant, « dès que l'on sort de l'usage officiel des langues et que l'on s'attache à observer les usages individuels, il devient impossible de statuer de façon tranchée sur le rôle de chaque variété » (*ibid.*). A l'obstacle linguistique découlant de la relative proximité des variétés régionales, s'ajoute celui « des phénomènes d'emprunts et d'alternance de codes, extrêmement fréquents pour le malgache, en particulier dans les zones où cohabitent plusieurs groupes ethniques, et survenant également entre les pôles malgache et français ». Il apparaît en ce sens légitime de reconsidérer l'emploi de Ferguson, faisant strictement correspondre un domaine communicatif à une variété de langue et qui, comme le précise Babault (*ibid.*), ne reflète aujourd'hui aucune situation réelle. L'emploi de langue n'est en effet pas réservé à des contextes particuliers mais s'élabore au sein même des situations de communications, dans les interactions entre les participants.

La situation malgache est caractérisée par la coprésence du malgache et du français, conséquence de l'héritage colonial. Une des particularités du pays « est le fait qu'il soit le résultat d'une imbrication de deux diglossies historiquement différenciées. La première est celle qui s'est mise en place au XIX^e siècle entre le malgache officiel et les dialectes, et qui est liée à la politique hégémonique du pouvoir royal méridional. L'autre diglossie a été générée par la situation coloniale et s'est traduite par un rapport langue dominante / langue dominée entre le français et le malgache » (Rambelo, 1991a : 64). On parlera ici de ce que Calvet (1999 : 47) qualifie de « diglossies enchâssées », des diglossies imbriquées les unes dans les autres, fréquentes dans les pays récemment décolonisés. A Madagascar il y a donc dans un premier temps diglossie entre la langue héritée du colonialisme, le français, et la langue nationale, le malgache officiel ; mais il y a aussi dans un second temps diglossie entre ce même malgache officiel, qui n'est la langue maternelle que d'une partie de la population (héritée de l'ethnie dominante méridionale) et les différentes variétés régionales de malgache. En d'autres termes, le français est à Madagascar une forme « haute » face au malgache officiel qui est lui-même une forme « haute » face à ses variantes régionales.

Comme le fait remarquer Babault (2006 : 35-36), « le terme de *complexus diglossique* proposé par Philippe Gardy (1985), consistant en la vision globale de fonctions diglossiques multiples au sein d'une communauté, paraît ainsi approprié au cas de Madagascar ». On peut

effectivement parler de conflit relationnel entre le malgache officiel et ses variétés régionales, qui, faisant suite à la prise de pouvoir de l'ethnie mérina sur l'ensemble du pays au début du XIXe siècle, est encore aujourd'hui bien visible. Ce conflit initié politiquement par la domination d'une population sur une autre s'apparente de ce fait en conflit linguistique. Comme le fait remarquer Babaul (*ibid.*), « il a connu son apogée à l'époque de la malgachisation où l'on a pu entendre notamment à Tamatave le slogan 'malgachisation = mérisation'. Aujourd'hui, même s'il est toujours aussi ancré dans les représentations (reprenant l'antagonisme qui oppose les Mérimas aux autres Malgaches, souvent englobés sous le nom génériques de 'côtiers'), les autorités semblent chercher à le camoufler : les textes officiels actuels mentionnent uniquement les termes 'malgache' ou 'malagasy' ». Cette attribution arbitraire des statuts des langues, marquée historiquement et politiquement, est aujourd'hui au centre des conflits linguistiques et des diverses revendications identitaires.

En schématisant, on retrouve ainsi : d'un côté les variétés normalisées – le malgache officiel et le français- synonymes de prestige et de réussite sociale (« langues de communication institutionnalisées, elles sont associées aux situations publiques, officielles ou formelles, donc ressenties comme comportant une forme de contrainte - linguistique, sociale ou psychologique - » Rambelo, 1991a) ; et de l'autre, les langues ethniquement marquées, variétés régionales auxquelles sont associées des valeurs d'authenticité, de respect des traditions et d'affiliations identitaires, qui, malgré l'importance des statuts respectifs accordés aux variétés dites « officielles », continuent de s'épanouir activement dans les conversations au quotidien. La récente étude de Babault (2006 : 21) fait ainsi ressortir deux caractéristiques fondamentales de la situation linguistique contemporaine malgache :

- « un important métissage du malgache, dont le lexique provient à la fois de l'héritage austronésien et d'emprunts au sanscrit (tsara « bien », trosa « dette », lapa « palais », etc.), à l'arabe (par exemple pour les jours de la semaine : alatsinay, talata, alarobia, alakamisy, etc.) aux langues bantoues, au portugais et au hollandais (dans une moindre mesure), à l'anglais (praiministra « premier ministre », boky « livre », sekoly « école », etc.) et au français.
- une hiérarchisation sociale des principaux codes en présence – français et différents dialectes malgaches – engendrée par des actes de politique linguistique de la part des dirigeants ».

Suite à l'analyse des enregistrements, on a pu observer que les discours des enseignants laissaient transparaître de nombreux indices de ces contacts de langues / locuteurs, notions qui, en ce qu'elles font l'objet de considérations majeures chez les enseignants, semblent être intrinsèques à la situation sociolinguistique de Madagascar.

2. Le français à Madagascar : histoire d'une implantation

De façon à saisir distinctement les rapports entre les différents idiomes en présence, il apparaît important de cerner d'avantage le contexte historique et politique dans lequel s'est progressivement établie la langue française à Madagascar.

- *Les débuts de l'implantation du français*

Dès 1642, des commerçants-voyageurs francophones s'installent à Madagascar. La première colonie française est implantée à Fort-Dauphin¹⁵, suite à l'avènement d'Etienne de Flacourt¹⁶ comme gouverneur de la ville. L'île Sainte-Marie sert à l'époque de tremplin pour le compte de la Compagnie des Indes orientales et observe l'implantation de divers acteurs du commerce colonial, ces derniers assurant ainsi une présence francophone et créolophone relativement continue sur les côtes. En 1674, faute de succès dans l'essor de la colonie, les Français quittent Madagascar pour l'île Bourbon (actuelle île de La Réunion). Les années 1700 sont marquées par l'implantation de nombreux pirates sur les côtes du pays, et notamment à l'île Sainte-Marie, qui sert de lieu stratégique pour attaquer les navires venus des Indes. Nombre de ces pirates sont français ; ils se mêlent progressivement à la population avec qui ils entretiennent d'excellentes relations. De cette présence résulte alors le développement d'une population métissée, « les *malata* » qui au fil des années, a contribué à former « des foyers relativement stables de francophonie » (Bibauw, 2006)

Sous le règne du roi Radama 1^{er}, le 19^e siècle observe un rapprochement des relations malgaches et européennes, ce dernier ayant confié l'entière responsabilité du système éducatif aux missions étrangères britanniques et françaises. « En 1826, Antananarivo et les environs compt[ai]ent 30 écoles où l'anglais et le malgache étaient les langues d'enseignement. » (Ramavoarisoa, 1985, cité par Bibauw, 2006). Des suites de cette relative influence européenne, les occupants se heurtent au règne sanglant de la Reine Ravalona, célèbre pour sa haine envers les étrangers, qui fera notamment interdire toute scolarisation et christianisation occidentale (Bibauw, 2006).

Quant aux règnes suivants, « ils sont rythmés par une succession de conflits et d'ententes entre le Royaume méridional¹⁷, les anglais et les français » qui après de nombreux mouvements d'insurrection, s'imposent finalement par la force. S'ensuivent la signature du traité de protectorat le 1^{er} octobre 1895 et la loi du 6 août 1896, qui déclare en cette même date officiellement colonie française l'île de Madagascar et les îles qui en dépendent.

- *La période de colonisation*

Suite à ce nouveau statut, la langue française est imposée par le général Galliéni¹⁸ dans l'ensemble du système éducatif comme langue de scolarisation. L'apprentissage du malgache est interdit dans les écoles ; seul moyen de communiquer avec les autochtones, il reste toutefois obligatoire pour les missionnaires qui rejoignent progressivement l'île. Le français devient ainsi langue de prestige, indispensable par exemple pour travailler dans

¹⁵ Ville côtière au sud de Madagascar.

¹⁶ Nommé « commandant de Madagascar » en 1668, il arrive en renfort pour relancer l'occupation française qui s'éteint peu à peu.

¹⁷ Royaume situé sur les Hauts-Plateaux d'Antananarivo (voir carte ethnique de Madagascar en annexe 3), berceau de l'ethnie méridionale qui dès le XVII^e siècle imposera sa suprématie linguistique et culturelle sur l'ensemble du pays. Qu'il soit utilisé en tant que nom ou adjectif, compte tenu de l'origine malgache de ce terme, il ne sera jamais accordé. Il est à noter que dans ce travail, cette règle sera observée pour l'ensemble des vocables issus du malgache, utilisés uniquement sous leur aspect original et singulier.

¹⁸ Gouverneur général de Madagascar, de 1896 à 1905.

l'administration (Bibauw, 2006). A l'époque, comme le souligne Ramavoarisoa (1985, cité par Bibauw, 2006), « la seule manière de réussir, c'est de s'instruire, c'est-à-dire apprendre le français, comprendre les Français et lire leurs livres ». Cette situation de domination linguistique contribuera à renforcer sensiblement les écarts entre les populations urbaines, où officient les élites, et les habitants ruraux.

- *L'Indépendance et la malgachisation*

Après 64 années d'occupation française, les Malgaches obtiennent l'Indépendance le 26 juin 1960. En mai 1972, suite à des revendications estudiantines, la deuxième République voit le pays basculer dans une révolte qui se propage peu à peu à tous les secteurs. S'en suivent de fortes revendications identitaires et une malgachisation généralisée de l'enseignement, soit, pour reprendre les termes de Rambelo (1991a), « l'adaptation des méthodes et des programmes d'enseignement aux besoins et aux objectifs nationaux, la revalorisation du patrimoine culturel [et] l'utilisation de la langue nationale comme langue d'enseignement ». Le français est ainsi remplacé par le malgache officiel, qui devient la langue majoritaire au sein du système éducatif.

Pourtant, au terme de vingt trois années, faute de volonté politique et de résultats tangibles, la malgachisation s'avère être un échec cuisant. Le bilan est très lourd pour le pays et la population. La baisse du niveau général des enseignants, déstabilisés dans leurs pratiques, a entraîné la baisse du niveau des élèves ; les taux d'abandon et de redoublement augmentent subitement, particulièrement en troisième année de maternelle¹⁹. De ce fait, par souci du maintien de l'unité nationale et de la réduction des inégalités sociales, le gouvernement réinstaura officiellement le français comme langue d'enseignement en 1995, et ce dès la troisième année de primaire (Cours Élémentaire).

- *Politiques linguistiques et conséquence pour l'éducation*

Au cours de la période de malgachisation²⁰, le régime socialiste en place tente d'élaborer un malgache commun, « version remaniée du malgache officiel prenant en compte les variétés régionales » (Delas & Martin-G., 2010 : 192). Selon certains observateurs, « tout cela s'est réalisé dans la précipitation et avec un fanatisme idéologique aveugle. La langue malgache d'enseignement n'était pas encore bien établie que déjà les professeurs se mettaient à produire des manuels que les enseignants des écoles, collèges, lycées ne savaient pas utiliser, tellement le vocabulaire était disparate »²¹ (Père Rémy Ralibera, cité dans Delas & Martin-G., 2010 : 192). En résulte une fuite des apprenants vers les écoles privées, « dont le principal avantage aux yeux du public est d'avoir conservé l'usage du français » (*ibid.*). Les populations dont les

¹⁹ Au niveau de la classe de 11^{ème} (CP1), le taux de redoublement est de 47% en 1987, il ira jusqu'à 50% en 1990-1991 au niveau de la classe de 11^{ème} (source : <http://www.refer.mg/cop/nature/fr/reem/index12.htm>).

²⁰ Il est à noter que le français conserve tout de même 5 heures d'enseignement en T5 (classe de fin de cycle primaire, équivalent au CM2) et reste la langue d'enseignement à l'entrée en T10 (seconde).

²¹ Père Rémy Ralibera, (2006 : 151), « La formation des élites à Madagascar depuis l'indépendance » in *Madagascar Fenêtres*, n°2, CITE.

moyens ne permettent pas le paiement des frais du privé sont les premières touchées, ce qui ne fait que renforcer l'écart avec les élites, dont les enfants sont, paradoxalement, pour la plupart toujours scolarisés en français. Comme le souligne Gueunier (1994 : 306, citée dans Babault, 2006 : 63), « la malgachisation a souvent été comprise comme une stratégie de la classe dirigeante pour confiner les enfants de la majorité dans une école au rabais, tandis que les privilégiés, capables de scolariser leurs enfants dans les établissements français, à Madagascar ou en France, se réservaient l'accès au français, seule clé du pouvoir ».

Après l'échec global de la malgachisation, le retour du français dans les années quatre-vingt dix²² est source de fortes inégalités au sein du système scolaire. On observe en effet un « décalage considérable entre les compétences linguistiques requises pour l'utilisation du français comme médium d'enseignement et celles qu'on réellement les élèves ». (Babault, 2003). Ainsi, « les instructions ministérielles concernant les langues d'enseignement à utiliser dans les établissements scolaires malgaches prévoient que la majorité des disciplines soient enseignées en français à partir de la troisième année de l'école primaire (...) ». En réalité les pratiques diffèrent considérablement des textes officiels et on observe de façon générale un usage mixte du malgache et du français dans les classes : alors que le malgache est réservé au verbal, le français est principalement utilisé pour les traces écrites, pratiques souvent symptomatiques de compétences disparates chez les élèves.

Ci-après, le tableau proposé par Randriamasitiana met en relief les dates marquantes du statut des langues partenaires à Madagascar :

Documents de référence	Statuts des langues partenaires
Décret royal du 25 mars 1823	Langue méridionale : langue officielle
Circulaire du 5 octobre 1896	Le français : langue officielle et langue d'enseignement
Constitution du 29 avril 1959, article 2, paragraphe 7	Le malgache et le français : langues officielles de la République
Charte de la Révolution socialiste (1975)	Bilinguisme de circonstance
Constitution de 1992, article 4	Le <i>malagasy</i> est la langue nationale ; bilinguisme institutionnel
Constitution de 1998, susmentionné	Idem

De fait, on observe globalement une inconstance, qu'il s'agisse des politiques linguistiques en matière de choix de langue(s) pour l'enseignement ou du/des statut(s) officiels accordé(s) aux langues malgache et française. Ces changements incessants sont l'illustration de

²² 1990 pour le secondaire, 1992 pour le primaire.

l'instabilité politique et économique chronique dans laquelle est plongé le pays depuis plusieurs années. Après l'échec de la malgachisation, la politique de relance du français s'est vue justifiée par un nécessaire besoin de développement, notamment suite à la régression économique initiée dans les années quatre-vingts et les « mesures d'ajustement structurel imposées par les institutions financières internationales²³ » (Rambelo, 1991b : 75). Dans le secteur éducatif, les nombreuses tentatives de réinsertion ou au contraire, d'élimination du français des programmes, a considérablement fragilisé l'ensemble du système, ceci ayant eu, et ce point sera développé *infra*, des conséquences incontestables sur les différents acteurs du milieu scolaire.

« Ainsi, pratiquement à chaque grande étape de la politique malgache, le français, sa place et sa fonction a toujours fait l'objet d'une discussion dans les plus hautes sphères de l'Etat » (Soa, 2002 : 110), justifiant ainsi la place bien particulière qu'il occupe aujourd'hui dans les imaginaires collectifs, qu'il fasse l'objet de représentations mélioratives, ou qu'il soit, au contraire, sujet à des jugements dépréciatifs. Après cet état des lieux de la situation à Madagascar, venons-en maintenant à considérer le contexte si particulier de l'île Saint-Marie, dans lequel ont été effectués la totalité des entretiens présentés dans ce travail.

3. Sainte-Marie : contexte géolinguistique

Aux yeux des Malgaches comme des étrangers, l'île Sainte-Marie est réputée pour son authenticité. Située au nord-est de Madagascar, elle n'est qu'à une petite dizaine de kilomètres des côtes²⁴. Découverte par des navigateurs portugais le jour de l'Assomption (d'où elle tire son nom), l'île a possédé pendant de nombreuses années un statut particulier à l'égard de la France. Ancien repère de pirates, Nosy-Boraha, de son nom malgache, fut jadis possédée par un des leurs, qui obtint pour le compte du Roi de France la souveraineté totale de l'île le 30 juillet 1750. Elle ne fut en effet pas colonisée mais « donnée » à la France par le caporal Jean Onésime Filet, célèbre pirate du XVIII^e siècle et n'a pas en ce sens pas fait partie de la décolonisation. Or il n'existe aujourd'hui aucun document officiel prouvant que la France ait « rendu » la petite île à la grande. Juridiquement et administrativement, ce sujet épineux n'a officiellement jamais été tranché²⁵. Officiellement française pendant plus de deux-cent ans, - l'île a toujours entretenu des rapports particuliers avec la France. Jusqu'en 1960, les Saint-Mariens disposaient en effet d'un statut spécifique qui leur conférait la qualité de citoyens de droit commun français. De là provient sans doute qu'on y parle plus facilement le français et que les Saint-Mariens tirent quelque fierté d'avoir eu si longtemps un destin commun avec ce pays, jusqu'à se battre aux côtés des Français pendant les révoltes de l'Indépendance. A l'issue de cet épisode historique, les Saint-Mariens ont ainsi eu la tâche d'opter soit pour la nationalité française, soit pour la nationalité malgache, ce qui, on l'imagine assez bien, n'était pas sans conséquences et ce quel que soit leur choix. Alors que les Saint-Mariens ayant opté

²³ En l'occurrence, la Banque Mondiale et le FMI. Le programme est initié en 1989, suite à la grave crise financière traversée par le pays, initiant notamment un prêt d'un montant de 30 millions d'UCF. Source : http://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Project-and-Operations/ADF-BD-IF-99-266-FR-MA_DAGASCAR-RAP-PROGRAMME-DAJUSTEMENT-STRUCTUREL-PHASE-I.PDF

²⁴ Pour situer l'île, voir carte de Madagascar en Annexe 5.

²⁵ Source : *Le guide du Routard 2012, Madagascar*.

pour une identité « nationale » se sont vus considérés comme traîtres, ceux ayant choisi une option plus « internationale » ont été sommés de quitter expressément le pays. De fait, bien que la France peine parfois à reconnaître cette spécificité de l'Histoire, tous les Saint-Mariens nés avant 1960 ont toujours ce droit à la nationalité française. Les enfants de parents restés français peuvent conséquemment réclamer de droit cette nationalité, et l'on ne peut (ne devrait pas ?) la refuser.

Au niveau du peuplement, l'île Sainte-Marie présente aujourd'hui une mosaïque ethnique qui s'est forgée au cours des diverses influences extérieures, métissage initié dès l'arrivée des marchands francophones au XVIIe siècle. L'identité des Saint-Mariens est de ce fait caractérisée par une double dynamique. Le contact permanent entre des cultures différentes a, d'une part, entraîné une sorte de symbiose, de métissage, que l'on retrouve tant sur le plan anthropologique que linguistique. Fruit du métissage, la variété de malgache appelé saint-marien, qui s'apparente au dialecte Betsimsaraka, porte ainsi les traces d'influences française, mais aussi bantoue, anglaise et indonésienne. Nous verrons l'importance que les habitants accordent à cette variété dialectale, qui définit de façon fondamentale les appartenances identitaires saint-mariennes.

Sur le plan des pratiques observées sur l'île, de la même façon que sur la Grande Terre, le français est parlé majoritairement dans les situations de communication institutionnelles, commerciales ou à caractère touristique. Dans l'enceinte de l'Alliance française, qui abrite une des écoles privées majeures de l'île, il sert ponctuellement de langue véhiculaire entre le personnel, les professeurs, les parents d'élèves et/ou les élèves. A l'extérieur, il est utilisé par quelques familles (malgaches ou d'autres nationalités) qui l'ont choisi comme (une des) langue(s) vernaculaire(s) du cercle familial. De façon majoritaire, c'est la variété régionale de malgache (le parler saint-marien) qui domine dans les communications quotidiennes. Pourtant cette stricte répartition n'est qu'apparente et nous verrons *infra* que les usages dépendent de multiples facteurs, particulièrement influencés par les imaginaires des locuteurs.

Ainsi marqué par la complexité des relations entre variétés normalisées et dialectes régionaux, le paysage sociolinguistique malgache s'articule autour de ces différents pôles, que caractérise la pluralité des situations observables. Compte tenu de l'homogénéité du statut socioprofessionnel des interviewés – qui rappelons-le, sont tous enseignants de français dans les écoles publiques de l'île - un domaine fera cependant l'objet d'une attention particulière : la sphère éducative.

Chapitre 2 : Les langues à l'école

1. La situation contemporaine

Après de nombreuses années d'instabilité en matière de politique linguistique, Babault (2006 : 141) précise qu'aujourd'hui, pour l'ensemble du pays, « les instructions ministérielles concernant les langues d'enseignement à utiliser dans les établissements scolaires malgaches prévoient que la majorité des disciplines soient enseignées en français à partir de la troisième année de l'école primaire ». Bien que ces recommandations fassent officiellement l'objet de

considérations étatiques, l'auteure observe toutefois « un décalage considérable entre ces instructions, qui visent à accorder une place quasi-exclusive au français comme langue d'enseignement, et leur mise en œuvre sur le terrain ». On remarque dans la majorité des classes des pratiques bilingues d'un aspect singulier, semblant cantonner l'usage des deux langues à des domaines préétablis : « le français est utilisé à l'écrit (non seulement dans les cahiers et travaux écrits des élèves, mais également au tableau) et pour la partie magistrale des cours, tandis que le malgache entre très souvent en jeu dès que l'enseignant engage une séquence pédagogique moins formelle, notamment lorsqu'il fournit des explications sur le contenu des cours (soumis à la libre appréciation de chaque enseignant, ce schéma général est sujet à de fortes variations : selon les enseignants, leur établissement, la matière qu'ils enseignent, leur public, selon aussi que l'enseignant et les élèves partagent ou non le même vernaculaire, une place plus ou moins grande sera accordée au malgache, dans ses formes officielles ou dialectales) » (*ibid.*). Du fait de ce net partage, on pourrait ici parler de « digraphie » (terme emprunté à Delas & Martin G., 2010 : 196) : « au malgache le verbal, au français les traces écrites »

Ainsi comme les précédents sociolinguistes, il sera fait ici l'état de trois constats. Premièrement, la scolarisation publique connaît aujourd'hui à Madagascar un niveau anormalement bas²⁶ et la « qualité linguistique » des élèves est très médiocre. Tout se passe comme si le bilinguisme existant dans ce secteur était plus un handicap qu'un avantage, et qu'au lieu d'encourager le développement d'une compétence plurilingue, on cantonnait les apprenants à un apprentissage fastidieux, s'apparentant pour le français, à celui d'une langue morte. Deuxièmement, la qualité des maîtres et des professeurs de l'enseignement privé est globalement supérieure à celle des maîtres et des professeurs du secteur public, ce qui ne fait qu'accroître un peu plus les inégalités au sein du système scolaire²⁷. Enfin, et ce troisième constat rejoint le précédent, « les querelles idéologiques sur le choix de la langue d'enseignement et les choix aveugles qu'elles ont entraînés ont abouti à sacrifier deux générations d'élèves, celle d'une malgachisation, suivie de celle d'une francisation mal dominées l'une et l'autre ». Les inégalités sont ainsi maintenues, l'école publique ne permettant manifestement pas au plus défavorisés l'obtention des clés de la réussite sociale, les plus aisés continuant quant à eux de fréquenter les établissements privés, et ainsi de parfaire leur maîtrise du français. A Sainte-Marie, les frais d'écologie élevés de l'école privée

²⁶ D'après un constat de l'UNESCO en 2010, la qualité de l'enseignement est encore loin d'avoir atteint un niveau satisfaisant. Les taux de redoublement sont élevés : en 2007, 19,7 % pour le secteur primaire ; 12,9 % pour le premier cycle du secondaire et 13 % pour le second cycle secondaire la même année. Du fait d'un ratio élève/maître élevé, les taux de survie scolaire sont très bas : sur 1000 élèves entrés à l'école primaire en 1987, 275 seulement ont atteint la classe de terminale T5 en 1991, soit près de 30 %. En 1999-2000, le taux de survie pour les élèves du quatrième degré était de 46 %. Pour 2007-08 le ratio élèves par enseignant était de 47. (Source : UNESCO, 2010, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Madagascar.pdf)

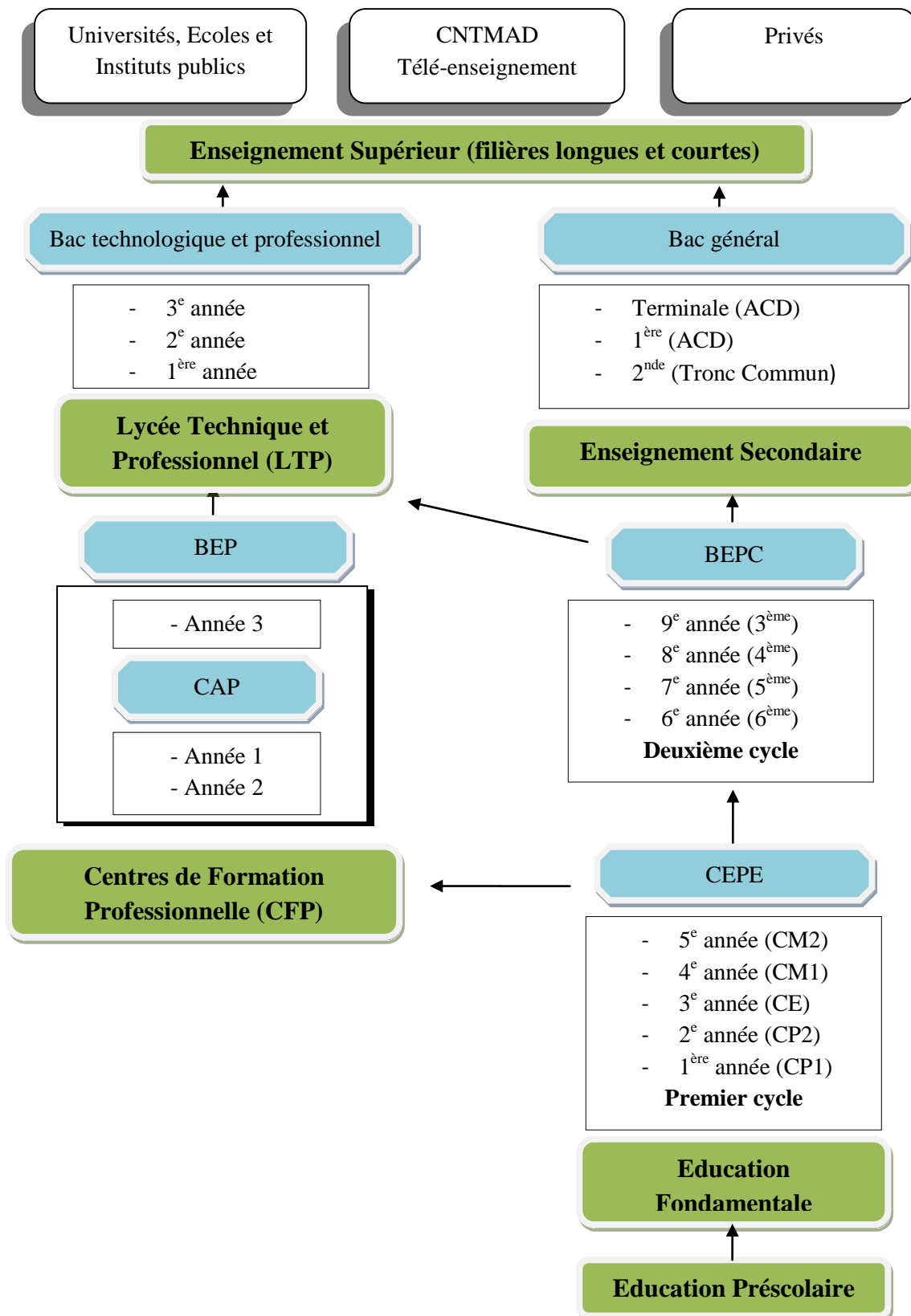
²⁷ L'étude concernant le secteur public citée dans la note *supra* recense entre autres un nombre important d'enseignants peu qualifiés et absentéistes, des pratiques de « classes échelonnées », correspondant au niveau des écoles à l'organisation de « plusieurs vacations par jour afin de pouvoir enseigner séparément à des petits groupes d'élèves de différentes années d'études ». Véritable fléau, « cette pratique entraîne une forte réduction du temps d'apprentissage qui n'est plus que de 20 heures par semaine au lieu de 27 heures et 30 min (MENRS, février 2008) » (UNESCO, 2010 : 6).

de l'Alliance française ne permettent pas aux familles les plus modestes d'accéder aux enseignements dispensés par cette instance, reléguant inéluctablement les strates sociales inférieures vers le secteur public. En ce sens, les années de scolarisation renforcent dès le départ les disparités sociales déjà existantes, éloignant un peu plus les classes les unes des autres et confortant un ordre déjà établi.

2. Structure et organisation du système de l'éducation

De façon à se représenter d'une meilleure façon l'organisation interne du système éducatif malgache, il a semblé pertinent de proposer un schéma récapitulatif recensant la structure du système de l'enseignement général, s'étendant de l'éducation préscolaire à l'enseignement supérieur :

Madagascar : structure du système de l'enseignement général et professionnel (2007)²⁸ :



²⁸ Source : UNESCO, 2010, disponible à l'adresse : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Madagascar.pdf

Ce schéma présentant le squelette des rouages éducatifs à Madagascar s'apparente indéniablement à celui du système français, à la différence que les classes des différents cycles ne portent pas la même dénomination. Les particularités de chacun des secteurs de l'enseignement public malgache sont examinées ci-dessous :

- *Enseignement pré-primaire*²⁹

Bien qu'il existe toutefois des activités pour les enfants de moins de 6 ans, l'école maternelle du secteur public telle qu'elle est prévue dans la loi n°94-033 de 1995 (obligatoire et réservée aux enfants âgés d'au moins 3 ans) n'est pas encore entièrement mise en place. Ce service est toutefois disponible dans le privé, où la prise en charge des enfants commence pour certaines instances – et c'est le cas de l'école de l'Alliance à Sainte-Marie – dès la classe de Très Petite Section (enfants acceptés à partir 1 an).

- *Enseignement primaire*

L'enseignement public malgache débute ainsi en classe de Cours Préparatoire première année. Le secteur primaire comprend 5 ans d'études, est obligatoire et l'âge officiel d'accès est de 6 ans. La fin du cycle est sanctionnée par l'examen du CEPE, le Certificat d'études primaires élémentaires, qui permet l'entrée au collège. Concernant les langues d'enseignement, ce dernier est exclusivement dispensé en malgache, sauf pour le français, au cours des deux premières années d'étude. A partir de la troisième année (classe de 9^{ème} ou CE), l'enseignement est bilingue : le calcul, la géographie et les connaissances usuelles sont également dispensés en français.

Le tableau ci-après permet de faire état du volume horaire hebdomadaire assigné aux matières qui nous intéressent dans ce travail, à savoir le malgache (sous-entendu officiel) et le français. Conformément aux directives ministérielles selon lesquelles le malgache disparaît peu à peu des communications orales pour laisser place au français, sa durée d'enseignement se voit progressivement diminuer, de la classe de CP1 à celle de CM2 :

Enseignement primaire : horaire hebdomadaire pour le français et le malgache³⁰ :

Matière	Classe			
	11 ^e (CP1)	10 ^e (CP2)	9 ^e (CE)	8 ^e (CM1) et 7 ^e (CM2)
Malgache	8h	7h	6h	6h
Français	6h	6h	6h	6h

²⁹ Ces informations sont extraites d'une étude réalisée par l'UNESCO en 2010, disponible à l'adresse suivante : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Madagascar.pdf.

³⁰ Source : arrêté n° 5238/97-MINESEB du 10 juin 1997, modifié par la note de service n° 103-97 du 17 juillet 1997, UNESCO, 2010.

- *Enseignement secondaire*

Le cycle secondaire est divisé en deux sections : une première dont la durée est de quatre ans, qui correspond au passage en collège d'enseignement général ou technique – sanctionnée par le Brevet d'études du premier cycle (BEPC). Une seconde qui s'étend sur trois ans, correspondant à la scolarisation en lycée d'enseignement général ou technique, à l'issue de laquelle les étudiants sont évalués par le baccalauréat de l'enseignement secondaire (4 ans dans le cas du baccalauréat professionnel). Concernant l'enseignement professionnel, il est sanctionné par un Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) au bout de la deuxième année et par le Brevet d'étude professionnelle (BEP) à l'issue de la troisième année.

Les tableaux ci-dessous recensent les heures de cours hebdomadaires consacrées respectivement au français et au malgache, en collège et en lycée. Par rapport à celui prévu dans le Premier cycle, on constate une inversion du temps imparti à chacune des matières. Alors qu'entre le passage de la 7^e à la 6^e le malgache a vu passer son temps d'enseignement de 6 à 4 heures, le français a quant à lui conservé un total de 6 volumes horaires par semaine, aussi bien au collège qu'au lycée, et ce quelle que soit la filière choisie par la suite (baccalauréat scientifique (séries C et D) ou littéraire (série A)) :

Enseignement secondaire (collège, enseignement général) : horaire hebdomadaire pour le français et le malgache³¹ :

Matière	Classe			
	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e
Malgache	4h	4h	4h	4h
Français	6h	6h	6h	6h

Enseignement secondaire (lycée, enseignement général) : horaire hebdomadaire pour le français et le malgache³² :

Matière	2 nd e	1 ^{ères} (A, C, D)	Terminales (A, C, D)
Malgache	4h	4h	4h
Français	6h	6h	6h

- *Enseignement supérieur*

L'enseignement supérieur est quant à lui accessible à l'issue des deux parcours, qu'ils soient professionnel ou général. Selon la loi, l'enseignement supérieur dispense trois types de formations : une formation courte (visant à la préparation et à la qualification des techniciens supérieurs), une formation longue (organisée en cycles) et une formation à la carte dispensée suivants les besoins spécifiques des apprenants. D'une manière générale, deux ans d'études sont nécessaires pour le diplôme universitaire d'études littéraires (DUEL) et le diplôme

³¹ Source : arrêté n° 5238/97-MINESEB du 10 juin 1997, modifié par la note de service n° 103-97 du 17 juillet 1997, UNESCO, 2010.

³² (*ibid.*)

universitaire d'études scientifiques ; trois ans pour la licence ; quatre ans pour la maîtrise ; et cinq ans pour le diplôme d'études approfondies (DEA).

Dans le but de recenser les résultats d'apprentissage au niveau national, une équipe a procédé à l'évaluation des acquis scolaires des apprenants de CM1, sur un panel de 196 écoles choisies au hasard. Cette étude menée au cours de l'année scolaire 1999-2000, avait pour objectif principal l'évaluation de leur niveau de compétences en calcul, en langues (malgache et français) et en compétences de la vie courante³³, de manière à dresser un rapport national sur les niveaux de compétences suivant les provinces, les zones (rurale/urbaine), les secteurs (public/privé) et les genres. En ce qui nous concerne, on relèvera les résultats obtenus concernant la maîtrise des langues, à savoir le malgache officiel et le français. Comme en témoignent les scores obtenus, « les performances des élèves en français, qui est pourtant la langue d'enseignement en quatrième année, [sont] (...) faible[s]. Selon les données recueillies, 21 % des élèves (environ un élève sur cinq) maîtrisent cette discipline, tandis que ceux qui ont réalisé un score de moins de 50/1000 représentent 43 % des élèves ayant subi les tests. Les résultats les plus inattendus se trouvent en langue malgache, car (...) seulement 14,3 % des élèves la maîtrisent (MINESEB³⁴, 1999) » (UNESCO, 2010). De façon incontestable, qu'il s'agisse du malgache ou du français, ces chiffres attestent d'un niveau relativement faible chez les apprenants. On peut ainsi légitimement s'interroger sur les paramètres rentrant en compte dans l'apprentissage des langues, et questionner l'efficacité des réformes apportées au secteur éducatif. Une douzaine d'années après le retour du français dans les établissements, force est en effet de constater que le niveau de compétence des apprenants est loin d'être satisfaisant ni de répondre à leurs besoins de communication. Comme le soulignent les travaux de Babault (2006 : 83), « parmi la minorité d'élèves qui maîtrisent relativement bien le français, aucun ne peut se vanter de l'avoir appris uniquement dans le cadre de l'école³⁵. (...) Ce constat est extrêmement sévère pour l'Education nationale, qui est à l'heure actuelle incapable de mener les élèves vers les objectifs qu'elle a elle-même fixés³⁶. »

Ainsi, de la même façon que la chercheuse (2006 : 45), « nous retiendrons en conclusion que la compréhension du paysage sociolinguistique malgache passe non seulement par le recensement de données objectives, telles que l'évaluation de la parenté linguistique existant entre les variétés ou encore l'analyse du statut officiel des langues dans les diverses institutions de la société, mais également par l'appréhension d'un ensemble de données subjectives non mesurables, non exhaustives, soumises à une forte variation individuelle ou contextuelle, qui entrent néanmoins pour une part considérable dans la détermination des rapports entre les langues et leur place dans les pratiques langagières ». D'où la volonté dans

³³ La « vie courante » compte parmi les compétences à acquérir à l'école primaire avec notamment le calcul, le malgache et le français

³⁴ Ministère de l'Enseignement Secondaire et de l'Education de Base.

³⁵ Voir *infra* p.48 pour le traitement de ce point dans l'analyse de corpus.

³⁶ « Une analyse des programmes de français en vigueur à Madagascar révèle des objectifs très ambitieux, inscrits au départ dans le domaine de la didactique du français langue étrangère mais visant rapidement l'acquisition d'une compétence linguistique élevée, peu éloignée de celle envisagée pour les élèves de France, qui bénéficient toutefois des effets conjugués d'une appropriation linguistique en milieu naturel et institutionnel » (Babault, 2005, citée dans Babault, 2006 : 83).

ce travail de considérer à la fois des données objectives (tels que le sont par exemple les travaux de l'UNESCO) et d'autres, intrinsèquement marquée par la subjectivité, à savoir l'étude des imaginaires linguistiques à travers les discours des locuteurs. Toutefois, avant de plonger plus amplement dans l'analyse conversationnelle, il apparaît nécessaire de définir préalablement les concepts théoriques sur lesquels repose l'interprétation des données de terrain.

DEUXIEME PARTIE - CADRAGE THÉORIQUE ET PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE

Dans cette partie, il sera tenté d'apporter une définition aux concepts ayant guidé l'analyse des données concrètes, issues des entretiens individuels et collectifs. A travers la réalisation de ces interviews, il s'agissait de mener à terme un double objectif : d'abord, par le biais des entretiens individuels, dégager les éléments de la biographie langagière des participants, de manière à éclairer les rapports personnels des sujets aux langues, et plus particulièrement leurs rapports au français. Ensuite, grâce aux entretiens collectifs, confronter les données individuelles à la dynamique interactionnelle du groupe, dans le but de faire émerger d'une part, les éléments faisant consensus et d'autre part, les contradictions que traduit l'expression des imaginaires de chacun.

Chapitre 3 : Problématique de recherche et notions opératoires

1. Questionnements, objectifs et hypothèses

- *Questionnement initial*

L'objectif de la recherche s'est vu ainsi défini : étudier, dans une perspective sociolinguistique, les rapports au français d'un groupe de locuteurs partageant un même statut socioprofessionnel (enseignants) à travers leurs biographies langagières. En d'autres termes, l'intention initiale était d'appréhender le(s) statut(s) accordé(s) au français dans le contexte plurilingue saint-marien compte tenu 1) de l'histoire particulière de l'île et 2), de la présence d'autres langues – notamment le parler régional et la variété officielle malgache – en se donnant pour guide les questionnements suivants :

- Quel(s) statut(s) la langue française occupe-t-elle à l'île Sainte-Marie du point de vue de la communauté insulaire ?
- Quelle est la nature des relations qu'entretiennent actuellement les sujets avec la langue française, compte tenu de leur environnement socio-historique ?
- Quels statuts sont accordés aux autres langues en présence ?
- Quels sont les éléments de la biographie langagière favorisant l'évolution de la relation à la langue ?
- Quels sont, d'une façon générale, les facteurs endogènes et exogènes susceptibles d'influer sur les rapports au français ?

Des suites de ces interrogations, s'est posée le besoin d'une définition plus concrète du public – lequel accepterait de participer aux entretiens – à savoir s'il était préférable de sélectionner l'échantillon au sein du secteur public et/ou privé. L'étude ne visant pas *stricto sensu* à comparer les deux terrains, dans un souci de relative objectivité³⁷, le choix s'est porté

³⁷ Voir *infra* p.35.

vers le secteur public. Cette décision s'est vue passablement influencée par la présence à L'Alliance française d'un groupe de professeurs en formation. En plus de présenter l'avantage de réunir ponctuellement l'ensemble des participants dans un même lieu, ce module didactique a favorisé une intégration progressive de l'interviewer au groupe, notamment à travers la mise en place de diverses activités pédagogiques. On peut ainsi définir concrètement la population étudiée comme suit : les enseignants du secteur public exerçant dans les écoles primaires de Sainte-Marie. Bien que ce point fasse l'objet d'un développement *infra*, ce paramètre ayant eu une influence non négligeable sur la définition subséquente des objectifs généraux, il a semblé nécessaire d'apporter des précisions concernant l'échantillon choisi dès cette étape.

- *Objectifs généraux*

Sur la base des questionnements précédemment évoqués, nous avons réalisé des entretiens individuels (15 au total) dans le but de recueillir les biographies langagières des interviewés³⁸. L'analyse thématique de cette première série d'entretiens a permis la mise en lumière des sujets récurrents dans les discours des participants, et, *a fortiori*, des thèmes dont l'évocation était plus rare, faisant ainsi émerger de nouveaux questionnements. Conformément à l'exploration des discours biographiques des participants, les déclarations pouvant potentiellement susciter le débat ultérieurement ont été relevées, en vue de la préparation des discussions collectives. Partant, les objectifs de la recherche se sont peu à peu précisés, à savoir :

- déterminer les pratiques et les usages du français chez les sujets en fonction des variables sociale, professionnelle et historique ;
- saisir l'influence des représentations sur les pratiques langagières ;
- mettre en évidence les éléments de la biographie langagière déterminants du rapport à la langue et démontrer une diversité dans les parcours ;
- dégager les relations à la norme parallèlement aux situations de sécurité et d'insécurité linguistique ;
- mettre en lumière les enjeux identitaires des langues, relativement à leurs statuts dans la société ;
- enfin, contribuer à la prise en compte des répertoires plurilingues et des rapports aux langues des locuteurs, en vue de l'élaboration de nouvelles politiques linguistiques à Madagascar concernant l'enseignement / apprentissage des langues.

- *Formulation des pistes de recherche*

L'hypothèse de départ présume l'existence de divers profils linguistiques chez les enseignants des écoles publiques, caractérisés par une hétérogénéité dans les statuts socioculturels et les pratiques. En dépit de leur statut socioprofessionnel identique et de leur

³⁸ La question initialement posée étant : *pouvez-vous me parler de votre histoire avec les langues.*

appartenance à la communauté saint-marienne, il a été supposé que ces enseignants n'ont pas tous construit des relations identiques avec la langue française, ces rapports étant intrinsèquement liés à diverses variables, perceptibles dans les trajectoires personnelles de chacun. En d'autres termes, les pratiques langagières des sujets diffèreraient selon l'imaginaire que chacun d'eux se fait du français et selon l'appartenance socioculturelle des uns et des autres. Partant, à travers les discours des enquêtés, en interrogeant les facteurs permettant de comprendre les comportements des locuteurs, il s'agira de déterminer les différents éléments susceptibles d'influer sur les relations à la langue. En ce sens, il sera postulé que ces rapports sont symptomatiques des imaginaires langagiers, l'impact de ces derniers se répercutant indéniablement sur les comportements et les pratiques.

De façon à optimiser l'interprétation des données, les éléments révélés dans les trajectoires personnelles de chacun seront confrontés aux discussions de groupe, procédé favorisant l'élaboration des représentations au sein d'une dynamique conversationnelle. En ce sens, les rôles de la société, des institutions et des individus dans l'évolution des relations aux langues seront questionnés.

Ainsi, de la même façon que l'ont avancé les travaux de Bretegnier (2002 : 16), l'idée dans ce travail est de tenter de comprendre les rapports aux langues des sujets, « en regard de la façon dont les locuteurs, invités (en entretien) à décrire la situation sociolinguistique, à raconter leur propre trajectoire et histoire linguistique, disent et agissent en même temps leur représentation de la communauté linguistique et des micro-communautés qui la composent, des sphères sociolinguistiques, tracent des frontières (donc opèrent des catégorisations et des évaluations) et envisagent leur perméabilité, les considèrent comme des bornes de séparation ou au contraire des lieux possibles d'interaction avec l'autre, en définissent des modalités d'inclusion et d'exclusion, de légitimité et d'illégitimité, *placent* les uns et autres, se positionnent eux-mêmes dans l'endogène ou dans l'exogène (...) ». Pour ce faire, et ainsi tente de faire émerger, à travers la dynamique des conversations, les représentations sociales des interviewés, il apparaît pertinent de s'intéresser préalablement à ce qui regarde la sphère plus personnelle des sujets : leurs trajectoires linguistiques.

2. Biographies langagières

Comme le fait remarquer Calvet (2009), un des principes de base d'une approche sociolinguistique est que « les langues n'existent pas sans les gens qui les parlent (...). Étudier les langues, c'est s'intéresser aux gens, à leurs pratiques, à leurs idées, à leurs désirs, à leurs projets, à leurs problèmes, bref à leur vie ». En ce sens, étudier les langues, les rapports aux langues et aux locuteurs passe nécessairement par la prise en compte des expériences individuelles des sujets qui les parlent. Ceci n'est pas sans rappeler l'intérêt particulier qu'on notamment porté Perregaux (2006), Thamin et Simon, ou encore Billiez (1998) dans leurs travaux entrepris sur l'étude des biographies langagières, concept qui, faute de s'intéresser à l'intégralité de l'existence d'un sujet, s'attache tout du moins à considérer son parcours historico-linguistique. Ce genre – des biographies langagières – que Perregaux (2006) qualifie de « nouveau », consigne l'histoire et la vie des langues parlées par un individu au cours de son parcours de vie et nécessite de façon fondamentale la prise en compte de l'environnement sociohistorique de l'interviewé.

Dans *Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère*, Cuq définit la biographie langagière comme la constitution d'un capital langagier dynamique et évolutif d'un locuteur, à savoir « l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'il a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun » (2003 : 36-7). En ce qu'elles sont tributaires des expériences de chacun, les biographies langagières sont propres à chaque individu. Elles sont l'addition dynamique des éléments langagiers rencontrés par un individu au cours de sa trajectoire personnelle. Pour Thamin et Simon, elles présentent deux objectifs socio-didactiques fondamentaux :

- Pour le sujet, un retour réflexif sur sa vie plurilingue et sur son apprentissage des langues ;
- Pour les chercheurs, elles permettent de cerner les lieux de processus réflexifs, de saisir certaines traces des influences mutuelles des langues en contact et d'entrevoir certaines manifestations de la conscience plurilingue à travers les pratiques langagières déclarées, qui sont nécessairement passées par le filtre de représentations et attitudes.

En plus d'apporter un éclairage sur les parcours langagiers de chacun, les biographies langagières favorisent, grâce à leur dimension réflexive, une prise de conscience chez le sujet biographe de ses rapports aux différentes langues de son répertoire. En facilitant la mise en valeur des trajectoires linguistiques personnelles, l'étude des biographies langagières permet ainsi de saisir les rapports aux langues des locuteurs. L'analyse de ces rapports par le sujet lui-même et de fait, par l'enquêteur, guide ainsi la réflexion vers l'étude d'une autre notion récurrente en sociolinguistique : les représentations sociales. Comme le souligne en effet Perrefort (1997 : 5), la parole des participants est « profondément ancrée dans des expériences liées directement à leur vie quotidienne. L'analyse de cette parole (...) permet de remonter à d'autres discours, familiaux, scolaires, collectifs et par-là même aux schémas socioculturels dont les participants se servent pour interpréter la réalité et celle des autres ». Ainsi, « une part importante de la formation des représentations linguistiques trouve sa source dans la trajectoire personnelle de chacun – destin individuel, milieu familial, social, différentes instances de socialisation parcourues » (*ibid.* : 51). Récits langagiers et représentations sont en ce sens intimement liés.

3. Représentations sociales et imaginaires linguistiques

En matière de dénomination et de catégorisation des représentations, on ne peut que constater l'éclatement terminologique du domaine en sociolinguistique. De nombreux auteurs se sont en effet penchés sur la question, employant pour certains le terme de *représentations linguistiques* (notamment Maurer, 1997), d'autres préférant la dénomination d'*imaginaire linguistique* (A-M. Houdebine, 1982). Toutefois, selon Biloa et Fonkoua (s.d.), les notions de représentations, attitudes, imaginaires linguistiques, bien que distinctes, « semblent être étroitement imbriquées. Toutes ces notions renvoient plus ou moins de façon directe ou

indirecte à la manière dont un locuteur, ou un groupe de locuteurs perçoit(nt), juge(nt), appréhende(nt), se représente(nt) et parfois même pratique(nt) une langue (...) ».

Comme le soulignent à juste titre Dumont et Maurer (1995 : 101), « vouloir intégrer une étude des représentations à un examen du corpus n'est pas un caprice méthodologique. C'est le résultat de la prise en compte des relations existant entre pratiques et représentations : cette relation n'est pas à sens unique, les représentations étant conçues comme le reflet des pratiques. Il y a au contraire détermination réciproque par action en retour des représentations sur les pratiques. La relation entre les deux termes est dialectique, ils se déterminent mutuellement : les représentations, nées des pratiques, les informent en retour et les orientent, puis elles évoluent en conséquence et ainsi de suite. En d'autres termes, on peut dire que l'image de ce que l'on est influe sur ce que l'on fait ou est ». Partant, « tout usage linguistique est automatiquement accompagné de sa représentation et l'interaction entre les pratiques et la représentation de ces pratiques constitue un ensemble indissociable » (Perrefort 1997 : 52).

La notion de représentation est en effet aujourd'hui largement circulante dans les travaux portant sur l'acquisition des langues (Moore 2001). De façon fondamentale, les représentations influencent les comportements linguistiques des locuteurs, jouant ainsi un rôle déterminant dans l'élaboration des discours. Pour Dabène (1997), « les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue et en user ». Selon cet axe de réflexion, les représentations sociales nous intéressent « dans la mesure où leur existence est intrinsèquement liée au langage : elles émergent dans le discours et se trouvent cristallisées ou transformées par lui. (...) Le langage est ainsi utilisé plutôt comme voie d'accès aux représentations que comme lieu d'existence et de structuration » (Cavalli et al : 2001³⁹). Comme le soulignent les chercheurs, « les représentations sociales sont situées dans et par le langage. (...) Elles impliquent une dynamique que nous pouvons retrouver dans la mise en mots, bien sûr, mais également dans la dynamique des échanges langagiers de l'interaction verbale ». Partant du postulat que « la langue est à la fois véhicule et objet de représentations », l'analyse de la parole des interviewés permet en ce sens « de mieux comprendre l'importance du discours dans la construction, la transmission et le changement des représentations sociales. »

A partir de discours, de pratiques observées / discutées avec les enseignants, la notion de représentation permettra ainsi de mettre en lumière les visions diverses de la réalité des participants, principalement en ce qui concerne leurs rapports aux différentes langues du paysage sociolinguistique malgache. En ce sens, on pourra « mieux évaluer leur impact à travers la manière dont [les représentations] conditionnent en partie les interactions entre langues [et] locuteurs » (Peigné, 2010 : 135).

Partant du célèbre principe de Windisch selon lequel « n'importe qui ne fait, ne pense et ne dit pas n'importe quoi, n'importe comment, à n'importe qui, n'importe quand, n'importe

³⁹ Travaux de Cavalli, Duchêne, Elminger, Gajo, Marquillo Larruy, Matthey, Py & Serra, 2001.

où, à n'importe quelle fin et avec n'importe quel effet »⁴⁰ (Windisch 1985 : 30), nous distinguerons de fait deux dimensions des représentations :

- Une dimension sociale : pour Jodelet (1997a : 53, cité dans Peigné, 2010 : 134), elles correspondent à 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 ». Procédés d'évaluation et d'appréciation de la réalité, les représentations sont co-construites par les différents acteurs sociaux, qui, pour donner du sens à leur environnement, usent de différents processus de catégorisation sociale (dont le rôle a été notamment souligné par Tajfel, cité dans Trimaille, 2010). Ainsi revisitée par le prisme d'une vision sociale particulière, la réalité est tributaire des influences groupales diverses gravitant autour de l'individu, conditionnant de fait sa propre représentation de la réalité. En ce sens, « ce traitement de la réalité perçue, influencé par autrui, implique des réorganisations de la réalité, en raison de la prééminence accordée à certaines caractéristiques et de la sous-estimation d'autres traits » (Trimaille, 2010). En ce qui nous concerne, il conviendra de souligner les relations particulières entretenues entre l'usage langagier et l'identité sociale des locuteurs, qui, lors de situations de communication, peuvent se révéler déterminantes des affiliations ethniques et/ou sociales de l'individu (voir notamment Babault, 2006). Partant, ces représentations font écho à une identité fondamentalement marquée par le social, définie en termes d'appartenances et de références communautaires.
- Une dimension individuelle : de la même façon que les sujets construisent et reconstruisent en permanence leur identité à travers les groupes, ils nécessitent également de se définir individuellement, soulignant de fait l'unicité de l'individu. A travers cette identité personnelle, transparait une vision singularisée de la réalité, influencée non plus par les éléments du groupe, mais par les appartenances individuelles, propres à chacun. L'individu construisant ses propres représentations de l'environnement à travers sa vision de la réalité, chaque expérience est ainsi singulière. De fait, « les schèmes préconstruits qui s'offrent aux individus font nécessairement l'objet d'un remodelage, d'une utilisation personnelle » (Babault, 2006 : 12), voyant ainsi les éléments du social réappropriés par l'individuel.

Partant, dans le sens où elle « prend en compte [à la fois] les dynamiques identitaires, altéritaires, sociales, individuelles, collectives, interindividuelles et intergroupes, idéologiques, etc. » (Peigné, 2010 : 134), la notion des représentations s'inscrit dans une « perspective sociocognitive ». En ce qu'elles considèrent les aspects pluriels tout comme les paramètres particularisants de l'individu, les représentations sont ainsi inhérentes à la question identitaire.

A l'instar de nombreux sociolinguistes (voir notamment Matthey, 2000 ; Babault, 2006), il apparaît en sus fondamental de rappeler combien les représentations sont variables et

⁴⁰ Enoncé qui pour Matthey (2000), présente « de manière remarquablement synthétique les axes d'analyse du discours », qui n'est pas sans rappeler le modèle SPEAKING de Hymes (acronyme de Settings; Participants; Ends; Act sequences; Keys; Instrumentalities; Norms; Genre).

mouvantes, et ne s'apparentent pas à des petits plats préparés, attendant bien sagement d'être « dégustés » par les linguistes. Pour reprendre les propos de Babault (2001 : 141), les attitudes ne sont pas que « des fruits mûrs à cueillir » mais se forgent progressivement, sous leur forme actuelle en fonction des différentes prises de parole et font l'objet d'une constante négociation. Les représentations ne sont ni stables, ni figées, mais le résultat de multiples processus. Tendances en constante évolution, elles trouvent leur actualisation dans la dynamique des communications, paramètre auquel nous apporterons un soin particulier dans les observations de discours ci-après.

Suite à ces éclairages terminologiques, il convient à présent d'exposer plus en détails l'élaboration, la mise en œuvre et l'analyse des entretiens individuels et collectifs, et tenter de montrer dans quelle mesure ils s'insèrent dans le cadrage théorique précédemment exposé.

Chapitre 4 : Techniques d'enquête

1. Contraintes et choix méthodologiques

Il est certain que « l'observation des pratiques langagières effectives se heurte à de sérieux obstacles méthodologiques pouvant mettre en jeu sa validité, voire sa mise en œuvre » (Babault, 2006). Il n'est en effet pas aisé d'intenter de dégager les statuts occupés par la langue française chez des locuteurs, sans risquer soit de trop empiéter sur leur vie privée, soit de rester trop en retrait et ainsi passer à côté d'éléments capitaux. Le statut de l'enquêteur, sans parler de la présence de ses instruments d'enregistrement, influence fortement le comportement des locuteurs, entraînant le « paradoxe de l'observateur », bien connu depuis les travaux de Labov. (*ibid.*) Dans le cadre de cette recherche il est évident qu'une interlocutrice extérieure à la communauté des enseignants, de surcroît française, avait toutes les chances de perturber les participants lors des entretiens et ainsi modifier de façon remarquable leur comportement langagier. Il n'existe bien entendu aucune technique miracle pour faire émerger les représentations de façon objective. D'ailleurs, comment parler « objectivement » de représentations ? La technique du magnétophone, dissimulé à l'insu des participants, aurait pu compter parmi celles envisagées ; cette solution présente néanmoins deux problèmes majeurs. D'abord, observer des personnes à leur insu et sans leur accord préalable (pour assurer une objectivité maximum) pose incontestablement un problème d'éthique. Ensuite, cette méthode est relativement chronophage dans le sens où elle requiert quantité de bandes d'enregistrement, avec une garantie très aléatoire de résultats. Enfin, du point de vue de cette enquête en particulier, elle était quasiment irréalisable dans le sens où les participants ne s'expriment quasiment jamais en français de façon spontanée, hors cadre pédagogique. Guetter la manifestation de représentations dans le discours de la population choisie sans amener explicitement le débat relevait donc de l'utopie.

Par ailleurs, un élément de taille s'est imposé du fait de l'organisation préalablement définie : le temps. Les participants venant de toute l'île, ils ne se retrouvaient réunis qu'une

seule fois par semaine à l'occasion d'une formation organisée à l'Alliance française⁴¹. La formation se terminant le 5 mai, le temps était donc compté. Il est cependant apparu nécessaire de respecter une certaine progression dans l'intégration de l'interviewer au groupe ; ainsi, le respect d'une période d'« apprivoisement » mutuel s'est naturellement imposé. Comme le rappelle Kaufmann (1996 : 51), « par rapport à ses interlocuteurs, le chercheur est censé adopter une position 'inférieure' : c'est l'informateur qui est en vedette ». C'est en écoutant les acteurs, en apprenant d'eux, voire en participant à ce qu'ils font, que le chercheur s'efforce de pénétrer le monde vécu des acteurs. La posture idéale est celle d'un chercheur qui prétend ne pas savoir ce qui se passe et qui est prêt à devenir « l'apprenti » des individus qu'il examine. (Angermüller, 2006 : 229). Ainsi, participer ponctuellement à la vie du groupe lors de sa formation hebdomadaire à l'Alliance française en organisant notamment des activités de types pédagogique a permis à chacun de s'apprivoiser au fil des semaines et, tout en renforçant les rapports humains, d'optimiser les futures conditions d'entretien. Pour encourager cette relation de confiance, il a paru préférable de ne pas mentionner d'emblée la préparation d'une enquête, et ainsi éviter aux participants de se sentir les « cobayes » d'une entreprise qui leur était au départ totalement extérieure.

De manière à recueillir les biographies langagières des enseignants, il est apparu nécessaire d'entreprendre des entretiens individuels. Nous verrons *infra* que les entretiens de groupe, moins intimidants qu'un face à face, ont sans aucun doute permis de libérer la parole des participants. La présence d'un co-enquêteur saint-marien a d'abord été envisagée, au cas où les discussions individuelles se seraient révélées infructueuses, donnant ainsi aux sujets la possibilité de s'exprimer dans leur langue première en générant une sorte de complicité. Ceci n'ayant pas été le cas⁴², les entretiens ont été réalisés dans leur ensemble par un seul interviewer, locuteur natif francophone.

2. Intérêt pour le contexte géographique

Tout comme la majorité des anciennes colonies française, Madagascar partage une histoire singulière avec la langue de l'ex-occupant dont il est impossible d'ignorer les traces. Au sein de l'actuel paysage sociolinguistique malgache et comme nous l'avons précisé *supra*, particulièrement à Sainte-Marie, le français occupe une place importante et il n'est pas toujours aisé d'apprécier ses multiples statuts, partagés entre officialité et officiosité.

Dans le contexte postcolonial actuel, Sainte-Marie entretient un passé privilégié avec la langue française, dont les répercussions sont apparentes dans les situations de communication quotidiennes. Majoritairement bilingues, les autochtones mélangent naturellement le français et le parler saint-marien dans leurs échanges. Contrairement à la Grande Terre⁴³ où l'usage de

⁴¹ Ce point sera développé *infra*, p 35.

⁴² Les entretiens ayant lieu en même temps que la formation (le samedi matin), pour des raisons de temps et de disponibilité, la présence d'un co-enquêteur n'aurait pas été envisageable. Pour la majorité des entretiens, les participants n'ont pas rencontré de difficultés majeures dans l'expression. Même si certains auraient sans doute été plus à l'aise en langue saint-marienne, dans un souci d'équité, tous les entretiens ont été réalisés de la même façon, à savoir avec un interviewer natif francophone.

⁴³ Voir l'expression « Grande-Ile » p.9.

la langue pourrait se voir cantonné aux sphères institutionnelles, il est de ce fait légitime de se demander à quel degré et de quelle façon le français influence encore l'île sur le plan linguistique.

Concernant le terrain d'investigation, l'école privée attenante à l'Alliance ne saurait proposer une vision objective de la réalité. Les cours y sont dispensés exclusivement en français par des professeurs de niveau B1 à C1, formés par une enseignante émérite à l'origine de l'ensemble des programmes de l'école allant de la classe de Petite Section au CM2. Le matériel est conséquent, et permet d'offrir aux enfants une qualité de travail digne d'une ville occidentale. L'école fonctionnant uniquement par des financements privés, les tarifs y sont assez élevés pour le pays : 75.000 ariary par mois, (environ 25 euros), soit tout de même beaucoup plus cher que l'école publique (qui demande de faibles droits d'inscription), ce qui oriente certainement la fréquentation vers les sphères de la population les plus aisées. Ainsi, dans le but d'ancrer cette enquête autour des pratiques de locuteurs susceptibles de représenter un modèle *lambda*, le champ d'action s'est vu (re)centré autour des enseignants des écoles publiques de Sainte-Marie, sujets dont les praxis sont manifestement plus représentatives à notre sens.

3. Public de l'échantillon choisi

Les individus du groupe constituant l'échantillon de l'enquête sont tous enseignants dans les écoles primaires publiques de l'île Sainte-Marie. Leur particularité est qu'ils sont des enseignants FRAM, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas reçu de formation initiale, mais bénéficient d'un plan de formation continue mis en place par différents prestataires (voir plus bas). Ils ont été recrutés des suites d'un vaste programme de renforcement du personnel enseignant, institué en 2008 par le Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique (MENRS)⁴⁴. Pour répondre à ce besoin pressant, le recrutement a été effectué directement dans les *faritany* (communautés villageoises), parmi les habitants ayant un niveau d'étude considéré comme avancé (cet élément étant bien sûr relatif, compte tenu du niveau d'études relativement bas à Madagascar⁴⁵). Pour pallier au besoin crucial de formation didactique de ces enseignants en devenir, l'Institut National de Formation Pédagogique (INFP) a mis en place une formation intensive pour assurer leur certification⁴⁶. L'Etat ne prenant toutefois pas en charge le financement de cette formation, elle est financée par les cotisations de la FRAM,

⁴⁴ Suite à une étude statistique commandée par le Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique (MENRS) on constate un net recul des effectifs enseignants sur la période 2000-2005 (voir UNESCO 2010 : 22). Déjà initié par le recrutement de nouveaux enseignants permanents, la remobilisation du personnel déjà en place et le recours à des enseignants non-permanents (notamment pour les matières à caractère professionnel), le renforcement du personnel enseignant constitue ainsi un des objectifs prioritaires du secteur éducatif.

⁴⁵ Voir *supra* p.35 et le rapport de l'UNESCO pour 2010, disponible à l'adresse : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Madagascar.pdf

⁴⁶ Dès 2008 un vaste programme de formation intensive – prévu sur une période de deux à quatre ans- a été mis en place pour assurer la certification de l'ensemble des enseignants FRAM (s'élevant à 30.600 pour cette année). En plus des enseignants déjà en poste, il était prévu le recrutement de 2000 nouveaux enseignants FRAM par an, intégrés dans le dispositif de formation continue deux ans après leur prise de service (MENRS, février 2000).

acronyme malgache pour APEL, l'Association des Parents d'Elèves. Elle s'inscrit dans un plan national d'amélioration des compétences générales des enseignants et concerne différents domaines (français mais aussi mathématiques, histoire, etc.). Pour la session relative aux compétences en français, c'est la Délégation Générale des Alliances Françaises d'Antananarivo qui a été choisie comme prestataire de service. Mise en place le 3 décembre 2011 et répartie selon différents modules, la formation s'est étendue sur 80 heures au total. Elle a pris fin le 5 mai dernier.

Répartis géographiquement dans l'ensemble des écoles de l'île, les enseignants se réunissaient ainsi chaque semaine à l'Alliance française pour les besoins de cette formation. Avantage pratique non négligeable pour l'enquêteur⁴⁷, cette soudaine proximité géographique ne demandait qu'à être mise à profit. Alors que l'école privée de l'Alliance n'offrait qu'une vision embellie de la réalité scolaire saint-marienne, travailler avec ces enseignants permettait en effet d'avoir un aperçu plus représentatif du contexte local, dans le sens où, pour des raisons principalement économiques, la majorité des enfants de l'île sont scolarisés dans les écoles du système public. Le niveau de français des professeurs de l'Alliance leur permettant de s'exprimer avec une aisance relative, choisir des professeurs au sein même de l'Alliance aurait sans doute permis une certaine fluidité dans la communication. Cependant, il apparaissait beaucoup trop orienté d'interroger des professeurs travaillant au sein d'une institution qui diffuse la langue et la culture française sur leurs rapports avec cette même langue. Dans un souci de représentativité et d'objectivité, les enseignants FRAM des écoles publiques de Sainte-Marie constituaient le public idéal.

Bien qu'ils ne se connaissent que depuis quelques mois, le groupe est particulièrement soudé. On sent globalement les enseignants motivés et intéressés par cette formation, espace qui leur permet notamment d'échanger avec leurs pairs au sujet des difficultés rencontrées sur le terrain. Il est également à noter que les conditions matérielles et financières sont relativement précaires⁴⁸, ce qui valorise d'autant plus leur assiduité. Au sein du groupe, les membres ont pour point commun d'appartenir à la génération 1960 - 1983, touchée pour la majorité par le retour de l'enseignement « tout » en français dans les années 70. L'ensemble des sujets possède un répertoire langagier bi-plurilingue, et a un niveau de formation homogène (ils sont tous détenteurs du BEPC ou d'un diplôme équivalent ; aux tests de l'Institut National de Formation Pédagogique, leur niveau global oscille entre A2 et B1). Comme le fait remarquer Thamin (2007), ce bagage scolaire sensiblement identique favorise une observation plus fiables des divergences et des convergences au niveau des relations à la langue française, dans le sens où les processus cognitifs d'acquisition et d'apprentissage des langues sont plus proches qu'en mélangeant des profils de niveaux de formation plus disparates, alors plus difficiles à comparer.

⁴⁷ Ce regroupement permettait ainsi de voir réunis les enseignants en un même lieu, réduisant de ce fait considérablement la démarche d'abord et les déplacements de l'enquêteur.

⁴⁸ Ne pouvant compter sur les transports en commun, beaucoup d'entre eux se rendent à l'Alliance à bicyclette, parcourant parfois plusieurs kilomètres sur des pistes en très mauvais état. De plus, le temps de formation est pris sur leurs congés, qui, faut-il le rappeler, ne sont pas payés.

De la même manière que les enquêtes de Py (1995 : 25), « la particularité du projet réside dans la composition du public (...) dans la mesure où même un énoncé unique peut être hautement significatif s'il fait avancer notre connaissance des faits ». Nous pensons en effet que les discours subséquentement analysés peuvent être considérés comme représentatifs d'une partie de cette population particulière. Par rapport à celles d'un questionnaire, les informations données ont ainsi une valeur d'argument, puisque révélées lors d'un entretien.

4. Méthodologie d'enquête

- *Les entretiens individuels*

Pour conduire ce projet à terme, nous avons d'abord mené une série d'entretiens individuels semi-directifs à visée exploratoire et compréhensive (voir guide d'entretien en Annexe 6). D'une durée d'environ 15 minutes, cette première séquence de bref entretiens a permis de recueillir les biographies langagières des participants à des fins interprétatives. Faute de matériel disponible, les premières interviews ont d'abord été enregistrées à l'aide d'un microphone, fixé sur un pied statique. En plus de fournir une qualité de son relativement modeste, cette méthode présentait le gros désavantage de la présence d'un dispositif d'enregistrement massif et imposant. Les entretiens suivants ont tous été réalisés avec un dictaphone, permettant à la fois l'avantage de la discrétion et d'une haute qualité sonore.

A l'aide d'un guide d'entretien réalisé en amont, les participants étaient invités à parler de leur histoire avec les langues, à savoir celles qu'ils avaient apprises depuis leurs plus jeune âge, jusqu'à aujourd'hui. Avant le passage en individuel, une brève présentation des objectifs de l'enquête a été proposée aux participants. Avec l'aide de la formatrice⁴⁹, certains points ont été traduits en malgache afin de s'assurer de la compréhension de l'ensemble du groupe. Peu habitués à parler en français et de surcroît à une enquêtrice française, il s'agissait principalement de rassurer les participants sur les objectifs des entretiens, la plupart redoutant visiblement de se voir évalués dans leurs pratiques. Consciente, dans de tels entretiens, de l'intérêt à laisser parler et à écouter son interlocuteur, un point d'honneur a été mis à interrompre le moins possible les participants, sauf quand ceux-ci manifestaient un souci évident de compréhension ou s'écartaient tangiblement du thème abordé.

En outre, il est à noter que des questionnaires ont été distribués dans un premier temps aux participants de manière à faciliter le recueil écrit des données les concernant. Préalables aux entretiens individuels, ils ont permis de brosser un premier portrait d'ensemble des parcours de formation des enseignants, sans toutefois rentrer dans les détails.

- *La méthode du Focus group*

Sur la base de l'analyse des récits individuels, des groupes de 3 à 4 personnes⁵⁰ ont ensuite été formés, en vue de l'instauration de discussions collectives. Animés à l'aide de déclencheurs, les entretiens ont été réalisés selon la méthode du *focus group*, technique de

⁴⁹ I.e. : la coordinatrice pédagogique de l'Alliance française de Sainte-Marie.

⁵⁰ Voir page 40 pour les remarques concernant la constitution des groupes.

recherche qualitative développée initialement au Etats-Unis⁵¹. Cette technique originale, qui permet de collecter des informations sur un sujet ciblé, m'a été conseillée par Mme la Professeure Marinette Matthey, qui assure la direction de ce mémoire. Par opposition aux enquêtes quantitatives reposant sur un questionnaire, le focus group fait partie des techniques d'enquête qualitatives⁵². On retrouve des enquêtes menées selon ce principe chaque fois que l'on s'intéresse aux représentations et/ou comportements des acteurs sur tel ou tel sujet, tout en s'intéressant aux mécanismes de la communication. Comme le fait remarquer J. Kitzinger (2009), « les *focus groups* constituent une méthode appropriée de recueil de donnée lorsque l'on s'intéresse aux représentations sociales car ils sont fondés sur la communication et celle-ci est au cœur de la théorie des représentations sociales ». Avec cette technique, et comme c'est le cas dans cette recherche, on donnera une importance fondamentale à l'idée que les représentations ne sont pas des objets immatériels rangés dans le cerveau des acteurs et prêt à être ressortis tels quels devant un chercheur venu les cueillir, mais que représentations et communication, plus précisément « conversation » ou « discours » sont indissociables. Comme le soulignent Duchesne et Haegel (2005 : 35), « cette méthode (...) semble plus particulièrement intéressante pour tous ceux qui mettent au premier plan de leur système théorique le fait que la pensée n'est pas déjà donnée, qu'elle résulte d'un processus de construction qui s'effectue via la parole, dans un contexte social, c'est-à-dire dans un cadre collectif et contradictoire. L'intérêt de l'entretien collectif paraît alors évident : il est de saisir les prises de position en interaction les unes avec les autres et non de manière isolée. Il permet à la fois l'analyse des significations partagées et du désaccord, grâce à la prise en compte des interactions sociales qui se manifestent dans la discussion ». Ceci rejoint la précédente conception des représentations, qui, loin de former un ensemble stable et préconstruit, trouvent leur élaboration dans la dynamique des interactions⁵³.

Par ailleurs, comme l'a remarqué à juste titre Matthey (2009), dans les activités langagières menées par un groupe autour d'un thème de discussion, se jouent les identités des acteurs. En ce sens, il importe plus pour les participants de donner une image positive au reste du groupe « que de persuader ses interlocuteurs de la justesse de ses vues. Il y a donc des phénomènes d'influence sociale qui se jouent dans les focus groups, phénomènes qui sont en principe absents d'un entretien compréhensif enquêteur-enquêté classique. On peut faire l'hypothèse que ces phénomènes sont représentatifs de ceux qui se passent dans la vie de tous les jours dès que plusieurs personnes se mettent à discuter d'un thème. De ce point de vue, les focus groups s'approcheraient davantage de la 'circulation naturelle' des représentations que les entretiens compréhensifs entre chercheur et enquêté ».

Moscovici (1984) (cité dans Kitzinger, 2009), précise que « nous pensons avec nos bouches ». En ce sens, la formation d'idées, de croyances et d'opinion – *a fortiori* l'élaboration de représentations du monde – a lieu dans et par la communication. Selon l'auteur, « nous devons étudier les conversations dans la société car elles permettent de mieux

⁵¹ A l'origine, cette méthode est appelée *focused interview*. Voir notamment les travaux en psychologie sociale de Lewin sur la dynamique des groupes, de Merton (1956) et Lazarsfeld (1969) au début de la seconde guerre mondiale.

⁵² Source : Matthey, 2009, cours de méthodologie *Focus group et déclencheurs*.

⁵³ Voir *supra*, p 31.

saisir comment les interlocuteurs s'investissent dans un sujet, pourquoi ils sont passionnés ou inquiets et comment ils expriment leurs préoccupations. » Les conversations informelles, ou « rassemblements non-officiels » favorisent la spontanéité de la parole, libérant les modes de pensée et l'expression. Les *focus groups* constituent ce genre de « conversations de café ou de club » et peuvent, de ce fait, permettre de se rapprocher des situations d'interaction « naturelles ». Au final, les focus group peuvent être considérés comme « une société pensante en miniature » (Farr, Tafoya, 1992) dans le sens qu'ils permettent d'analyser comment les représentations sociales sont « construites, transmises, transformées et soutenues dans les processus communicationnels » (Linell, 2001).

En outre, plutôt que de réserver au modérateur la tâche de poser des questions, une série de déclencheurs a été proposée aux participants, affirmations qui constituent le fil rouge de l'entretien. Il s'agit toujours de mettre en place « un dispositif d'interlocution à des fins de recherche » (Blanchet et al. 1985), mais surtout de repérer ce qui semble faire l'objet d'un consensus au sein du groupe, ou, au contraire ce qui est sujet à discussion. Comme le souligne Matthey (2009), « cette méthode des déclencheurs a le mérite de casser le rythme question-réponse qui dicte trop souvent le cadre conversationnel des entretiens de recherche. La parole circule ainsi davantage, plus spontanément ».

Somme toute, le cumul dans une même enquête d'entretiens individuels et collectifs se justifie aisément, du fait de la complémentarité des deux types d'interview. Alors que les entretiens individuels favorisent sans aucun doute le recueil d'informations plus personnelles, touchant aux trajectoires intimes de tout un chacun, les entretiens de groupe favorisent quant à eux l'expression de la dimension sociale et collective des imaginaires linguistiques. Cette conception rejoint en ce sens les dimensions individuelles et groupales considérées *supra*, associées à la fois aux représentations et à l'identité.

5. Remarques sur le déroulement des entretiens collectifs

- Posture de l'interviewer

Volontairement, le choix a été fait de ne quasiment pas intervenir pendant les discussions, sauf lors d'un blocage ou d'une incompréhension manifeste, ou si bien sûr, la sollicitation venait des participants eux-mêmes. Pour préserver une certaine authenticité dans la communication, les conversations étant déjà très ciblées par les déclencheurs, il était en ce sens préférable de ne pas intervenir à répétition. Cela a permis de préserver la dynamique dans le groupe, qui ainsi progresse par lui-même et emmène la discussion sur des terrains parfois insoupçonnés.

- Choix des déclencheurs

Les débats sont provoqués à l'aide de quelques déclencheurs⁵⁴ (affirmations, maximes) plus ou moins contradictoire entre eux, « de telle sorte que les participants étaient amenés à se situer individuellement ou collectivement par rapport d'une part à ces déclencheurs, d'autre

⁵⁴ Voir Annexe 8 pour la liste complète des déclencheurs, telle qu'elle a été présentée aux participants.

part à ce que disaient leurs interlocuteurs » Py (2000 : 10). Les entretiens individuels constituent la source principale d'inspiration pour la sélection des déclencheurs. L'analyse des biographies langagières permettait en ce sens d'injecter dans la discussion des propositions pouvant susciter le débat, elles-mêmes mentionnées au préalable par un ou plusieurs participants. De cette façon, les sujets abordés dans les affirmations soulevaient inmanquablement des problématiques concernant de près les participants, qui retrouvaient pour certains un extrait de leur parole confronté à l'avis du groupe. Il s'agissait alors de vérifier si ces déclencheurs faisaient ou non consensus au sein du groupe. Les autres déclencheurs ont été inspirés librement du cours de Mme Matthey (2009), présentant majoritairement des occurrences à valeur universelle. Volontairement, deux séries de quatre déclencheurs ont été présentées aux participants, de façon à limiter les possibilités de choix d'une même phrase par plusieurs personnes au sein d'un groupe.

- *Composition des groupes et participants*

Une des bases concernant la composition des groupes de discussion consiste à associer les gens suivant l'intérêt qu'ils ont à discuter ensemble. Suite à l'analyse thématique des entretiens individuels, les points convergents et divergents émergents de ces discussions en face à face ont pu être mis en évidence. Comme le suggère Py (2000 : 10) une attention particulière a été apportée à l'alliance à la fois d'éléments d'homogénéité et d'hétérogénéité : « l'homogénéité facilite en effet le dialogue, alors que l'hétérogénéité, en suscitant des obstacles, crée des conditions favorables à l'argumentation et à la négociation, donc à une élaboration minimale ». Néanmoins, étant donné le niveau de français relativement faible des participants (correspondant selon les tests au niveau A2 du CECRL⁵⁵), il a fallu tenir compte de la capacité à s'exprimer de chacun, et ce de façon primordiale. Avec l'aide de la formatrice hebdomadaire prenant en charge la formation des professeurs FRAM à l'Alliance française, nous avons de ce fait établi des groupes prenant à la fois en compte le niveau objectif de langue et la personnalité de chacun. La formatrice ayant à son actif plus de 50 heures de formation avec le groupe, elle avait l'avantage de bien connaître les participants, avec qui elle avait notamment partagé de nombreuses activités pédagogique d'expression orale. Les professeurs étant au total 15, nous avons choisi de former trois groupes de quatre et un groupe de trois personnes, ce dernier ne devant pas renfermer de personnalité trop effacée au risque de réduire la discussion à un dialogue entre deux participants. Une enseignante s'étant absentée lors de l'enregistrement de son groupe, les répartitions se sont vues quelques peu modifiées, comme l'illustre le tableau ci-après :

⁵⁵

I.e. : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

Entretien collectifs : répartition des participants par groupe :

Groupe	Membres	Date / lieu	Durée (min)
1	Francis ⁵⁶ , Lidwine, Jérôme	Samedi 28/04/2012, AF de Sainte-Marie	35.07
2	Laurence, Maurice, Eléonore, Fiona	Samedi 28/04/2012, AF de Sainte-Marie	28.45
3	Alphée, Simon, Phoebe	Samedi 05/05/2012, AF de Sainte-Marie	36.07
4	Fabricia, Donald, Emérencienne, Patricia, Nadine	Samedi 05/05/2012, AF de Sainte-Marie	66.36

Comme en témoigne leur entretien⁵⁷, le groupe 4 (composé de cinq personnes suite à l'absence de Nadine lors de l'enregistrement de son groupe) a été particulièrement dynamique. Foncièrement concernés par les problématiques soulevées, les participants se sont livrés à un véritable débat, en prenant soin de passer en revue l'ensemble des déclencheurs à leur disposition, non sans une détermination étonnante. Donald, le seul garçon du groupe a endossé avec un plaisir non dissimulé le rôle d'esprit contradictoire, ce qui n'a pas échappé à ses collègues :

EG 4⁵⁸

I232 : (...) c'était un beau débat en tout cas ! (*éclat de rire général*) bravo {D : oh un débat !} / bravo bravo / c'était bien le fait que vous soyez: 5 / il y avait vraiment un: / du répondant et tout non c'était bien !

F233 : **et on a: euh garçon !** (*en montrant donald du doigt*) (*elle rit*)

D'ailleurs, ce groupe a été le seul à demander à garder les descripteurs à la fin de l'entretien pour avoir à nouveau l'occasion de débattre à propos de ces sujets et ainsi poursuivre la discussion amorcée. Il semble qu'ils se soient visiblement sentis concernés par ces problématiques qui touchent à leur quotidien, n'ayant d'autant plus pas forcément l'opportunité de s'exprimer à leur sujet. Les lignes suivantes reflètent cette volonté d'investissement, particulièrement palpable chez les participants du groupe 4 :

Em265 : les ? (*m'interrogeant du regard alors que je récupère les listes de déclencheurs*)

⁵⁶ De façon à préserver l'anonymat des participants, les noms et prénoms de ces derniers ont été modifiés. Les prénoms initiaux des interviewés étant relativement proches voire similaires (malgré le petit nombre d'enquêtés, il y avait plusieurs homonymes au sein du groupe) il a semblé nécessaire d'attribuer un nouveau prénom à chacun d'entre eux. Pour des raisons de commodité cependant, tous les prénoms réattribués commencent avec la première lettre du prénom original de chaque interviewé.

⁵⁷ Voir *infra* Annexe 9.

⁵⁸ Codification utilisée pour les entretiens (EG : Entretien de Groupe ; EI : Entretien Individuel).

- I266 : **vous voulez les: / les feuilles ?**
 Em267 : oui
 I268 : pas de souci / hop / donald vous voulez une feuille aussi ?
 D269 : bien sûr
 I270 : j'ai plus euh / la feuille découpée / ça vous va ?
 Fa271 : merci beaucoup
 D272 : **ça pour faire débat:**

- *Organisation*

A compter des sessions d'entretiens de groupe, les participants ont déjà tous préalablement pris part à un entretien individuel. Ils ont donc tous vécu au moins une fois cette expérience, qui peut sembler plus complexe étant donné la situation de face à face et la présence seule de deux personnes dans l'interaction. Dans l'optique d'optimiser au maximum la discussion de groupe, deux tables sont agencées l'une contre l'autre, de façon à placer les participants tout autour. Ils sont ainsi installés de manière à se retrouver les uns en face des autres, leurs interlocuteurs principaux étant cette fois-ci leurs pairs et non l'interviewer. Ce dernier choisira de se placer un peu à l'écart, à l'écoute, toujours disponible mais extérieur au débat. Son rôle sera ainsi uniquement de répondre aux questions éventuelles des membres du groupe ou de relancer l'interaction si le besoin s'en fait ressentir.

Pour mettre à l'aise les participants, une petite discussion préalable aux enregistrements est organisée avant chaque session. C'est l'occasion pour l'animateur d'expliquer le déroulement de l'entretien, tout en insistant sur le fait que les participants doivent avant tout discuter entre eux. Pendant quelques minutes, chacun a alors accès à l'ensemble des déclencheurs (avant de recevoir une seule série –A ou B- pour émettre son choix). Cette démarche permet à tous de se familiariser avec l'ensemble des phrases et de régler ainsi préalablement la majorité des questions de vocabulaire. De cette façon, la lecture de l'ensemble des déclencheurs permet d'éviter de trop longs moments d'incompréhension et/ou d'hésitation au cours des entretiens. Enfin, chaque participant est invité à dévoiler le déclencheur de son choix à l'ensemble du groupe, avant de dire, en justifiant son opinion, s'il est ou non d'accord avec cette occurrence. Il doit ainsi se situer par rapport à la phrase énoncée et également réagir aux interventions de ses camarades de groupe.

- *Interaction entre les participants*

« Ce que l'on nomme *focus group* est parfois utilisé comme un moyen simple et pratique de recueil d'informations provenant de plusieurs personnes en même temps (chacun répond, simplement, à tour de rôle dans le groupe). Cependant, une discussion réelle entre les participants apporte beaucoup plus et prêter attention à l'interaction produite entre les participants constitue une spécificité non négligeable de la méthode ». Comme le fait remarquer ici Kitzinger (2009 : 239), la particularité du focus group ne réside pas seulement dans le fait qu'il permet à plusieurs personnes d'exprimer leur opinion sur un sujet. Cette méthode est intéressante dans le sens où elle favorise, au fur et à mesure que l'entretien progresse, la mise en place d'une véritable discussion entre les participants, qui confrontent

alors leurs positions *en même temps*, créant alors une situation de débat les poussant à aller plus loin dans leur argumentation. Et c'est cette interaction entre les participants qui, si la consigne a été bien comprise, doit se construire petit à petit au fil de la discussion.

Lors des entretiens de groupe, les participants ont en effet bien saisi la requête de l'animateur concernant l'organisation de l'interaction. Contrairement aux entretiens individuels, ils ne devaient pas s'adresser directement à l'interviewer, mais parler entre eux, de manière à mettre en place une véritable discussion, un débat au sein du groupe. A plusieurs reprises et tout au long des entretiens, les participants ont joué volontiers le jeu des questions/réponses en s'interviewant mutuellement, poussant ainsi leurs pairs à approfondir leurs idées. En témoigne notamment l'extrait suivant, où Lidwine endosse naturellement le statut d'interviewer :

EG 1

Ld23: **tu es d'accord** {F : non} **ou pas d'accord ?** (*il rit*) {L : hein ?}

F24 : je ne suis pas d'accord avec ça {L : **mais pourquoi ?**} c'est pas une menace {L : **ah oui ?**}

Par ailleurs, des variantes ont été observées concernant les stratégies d'intervention et les prises de parole. Nous l'avons vu, la consigne initiale était de présenter au groupe un déclencheur choisi parmi la liste à disposition, puis de donner son opinion tout en précisant sa position (d'accord/pas d'accord) et en la justifiant. Certains participants ont volontairement choisi d'adopter une méthode divergente: après avoir énoncé le descripteur à l'intention des autres membres du groupe, ils requerraient ensuite l'opinion de leurs pairs avant de donner leur avis sur le sujet :

EG 4

D19 : à mon avis je suis d'accord avec ça au B deuxième / deuxième à madagascar il n'est pas nécessaire de savoir parler français je suis pas d'accord avec ça / au contraire même à madagascar il n'est pas nécessaire de savoir parler en français / **avant que je donne mon avis / est ce que vous êtes d'accord ou ?**

E20: je ne suis pas d'accord / à madagascar / on utilise beaucoup / le: / on utilise beaucoup le la langue français

D21 : **pourquoi ? pourquoi ?**

En plus de jouer le rôle d'interviewer, certains participants revêtent ponctuellement celui de correcteur. Ici, l'interaction facilite l'inter et l'auto-correction :

EG 4

E80 : les enfants ils parlent bien en malgache parce que malgache est une langue {D : natale} **natale / maternelle** une langue maternelle {D : **ah maternelle pas langue natale**} /

- *Atmosphère*

Au cours des entretiens, de nombreuses annotations apparaissent dans les discours mentionnant des rires lors de(s) la prise(s) de parole. Et ce particulièrement pour les entretiens de groupe, où on observe une hilarité récurrente chez les participants. Ces rires, qui peuvent parfois masquer une sorte de gêne dans l'expression (surtout dans les situations d'entretiens individuels) témoignent majoritairement de la bonne ambiance régnant au sein des groupes. Un sentiment de confiance et d'empathie est palpable, que ce soit au niveau du groupe restreint déterminé pour les besoins de l'enquête, qu'au niveau plus large du groupe initial constitué par les enseignants FRAM. En formation à l'Alliance depuis septembre 2012, ces enseignants ne s'étaient pour la plupart jamais rencontrés. Une réelle dynamique de groupe s'est créée pendant ces quelques mois et lors de mon arrivée à Sainte-Marie, c'est un groupe soudé et complice que j'ai rencontré. Cette complicité entre les membres a d'autant plus renforcé la décision d'intégrer le groupe progressivement et préalablement aux entretiens. Partager des activités pédagogiques a permis en ce sens de faire connaissance tout en générant des conversations de type informel, qui favorisent le contact et créent une relation de proximité. Il est indéniable que la bonne ambiance qui a régné tout au long du déroulement des entretiens a eu une influence non négligeable sur les prises de parole et le caractère authentique des informations. En confiance, les participants se sont ainsi livrés plus facilement et n'ont pas hésité à faire référence à des anecdotes personnelles, lesquelles ils n'auraient pas forcément mentionnées s'ils s'étaient sentis mal à l'aise ou en situation d'insécurité (linguistique, sociale ou identitaire).

6. Démarche analytique

Capitale pour la constitution des groupes, l'analyse des récits de vie a ainsi nécessité une attention toute particulière. De manière à se rapprocher le plus possible du discours parlé, tous les entretiens (individuels comme collectifs) ont été retranscrits littéralement. Cette technique permet en effet une analyse précise s'attardant aussi bien sur les éléments modaux du discours que sur le rapport du locuteur à la parole. En étant de cette façon fidèle à l'élocution, l'écriture sociologique sous-tend ainsi une « mise en altérité minimale » du locuteur (Blanchet & Gotman 2007). Dans la version finale ici présentée, quelques modifications ont toutefois été opérées de manière à faciliter la lisibilité des entretiens. Les trop nombreuses répétitions ont été supprimées, les fautes d'accord corrigées et certains termes manifestement erronés ont été remplacés.

Comme le fait remarquer Thamin (2007), il est important également de garder à l'esprit, lors de l'analyse, que l'enquêté s'exprime « en fonction de son interlocuteur ». En effet, « tout discours produit par entretien est co-construit par les partenaires du dialogue en fonction des enjeux de la communication à l'œuvre dans l'interlocution » (Blanchet & Gotman, 2007). Le discours produit par l'enquêté est ainsi le « reflet d'une réflexion évolutive qui se construit au moment même de l'entretien (...). Il semble nécessaire de prendre en compte ces facteurs au cours du recueil des données puis dans l'analyse des récits, facteurs interagissant sur la production du discours ». De façon indéniable, l'interviewer influence inconsciemment le dire de l'interviewé, ne serait-ce que par ses mimiques ou ses gestes durant l'entretien.

Involontairement, il manifeste des signes envers son interlocuteur l'invitant à poursuivre ou au contraire, à résumer sa parole.

Concernant les entretiens collectifs, les discussions étant orientées d'emblée par l'imposition de déclencheurs, l'analyse s'est dirigée naturellement vers une analyse thématique. Transcrits selon la même approche littérale, chaque entretien a été minutieusement étudié, de façon à recenser les différents thèmes abordés par les participants relativement aux déclencheurs sélectionnés au sein du groupe. Ainsi, comme le souligne Kitzinger (2009 : 242), de façon fondamentale, « ce qui caractérise ces groupes est l'impact de leur dynamique. L'analyse des sessions doit aller en ce sens et se fonder sur l'interaction entre les participants. Lorsque l'on procède au codage des discussions, il ne faut pas seulement coder des thèmes, mais, aussi, certaines formes d'énoncés comme les anecdotes, les plaisanteries, les métaphores et les métonymies. Il faut, également, s'intéresser aux types d'interaction, aux questions, aux façons de souscrire à l'opinion d'autrui, à la censure, aux changements d'avis ». L'analyse des entretiens collectifs se devra en ce sens n'être pas uniquement basée sur le contenu, mais sur les dynamiques discursives suscitées par la conversation. Les procédés utilisés (inconsciemment ?) par les participants sont autant de manifestation de leurs représentations, et se doivent ainsi de faire l'objet d'une attention particulière.

Par ailleurs, comme le fait remarquer Angermüller (2006 : 2), « le travail analytique ne doit pas être contraint par un cadre théorique dans lequel les hypothèses préétablies ne peuvent être que rejetée ou retenues. En adoptant le point de vue 'd'en bas', les approches qualitatives retracent les façons multiples dont un texte donné est compris par les acteurs dans des contextes spécifiques ». C'est ainsi majoritairement sur la base de la parole des participants que ce travail s'est construit, laissant ainsi la porte grande ouverte aux diverses manifestations des points de vue des enseignants. Comme il l'a été souligné *supra*, les questionnements initiaux se sont vus ajustés des suites de l'analyse des entretiens individuels, permettant ainsi aux objectifs de l'enquête d'être recadrés, de manière à apparaître totalement en phase avec les considérations des interviewés. En ce sens, de la même façon que Matthey et De Pietro (1997, 178-9), a été mise en œuvre une approche microsociolinguistique, basée sur l'analyse des données « concrètes » extraites des discours. De la même façon que les auteurs, il conviendra en ce sens de partir des interactions entre locuteurs, dans lesquelles se manifestent les représentations et se construisent les pratiques plurilingues.

Sur la base des notions opératoires définies *supra*, il s'agira ainsi de proposer une analyse du corpus d'entretiens, discussions favorisant l'élaboration des représentations dans les discours des interviewés. Conformément au postulat initial selon lequel le français occuperait un statut particulier à Sainte-Marie, il sera tenté, dans une troisième partie, d'éclaircir les rapports des enseignants à cette langue, en s'intéressant notamment aux divers usages et statuts recensés à travers les discours épilinguistiques.

TROISIEME PARTIE : LANGUE, SOCIÉTÉ ET DISCOURS : QUELS VISAGES DE LA LANGUE FRANÇAISE ?

Après une deuxième partie consacrée à la description de la méthodologie et des concepts marquant la circonférence de la sphère théorique, cette troisième partie visera à mettre en lumière les divers visages de la langue française à l'île Sainte-Marie. Il s'agira, à travers les discours des enseignants, de recenser à la fois les pratiques, les statuts et les différents facteurs déterminant l'emploi du français dans les situations de communication. Dans cette perspective, la présente section livrera une sorte de « cartographie »⁵⁹ à la fois des informations et des jugements apportés par les enseignants au sujet de l'apprentissage et des usages du français, afin de cerner de manière aussi précise que possible, la place occupée par cette langue dans les imaginaires des participants. Comme précisé *supra*, compte tenu de l'histoire singulière de Sainte-Marie, on imagine aisément que les locuteurs entretiennent des rapports singuliers avec la langue française, sans pour autant être en mesure de déterminer à quel niveau. De plus, du fait de leur statut d'enseignant, on peut postuler que leurs usages se verront influencés par le poids de l'institution scolaire ; ce paramètre mérite lui aussi d'être approfondi.

Chapitre 5 : Apprentissages du français

Sur l'ensemble des participants, les discours concernant l'apprentissage du français se répartissent selon deux groupes plus ou moins homogènes : d'un côté les locuteurs dont l'acquisition de la langue française a été initiée en famille ; de l'autre, ceux l'ayant apprise à leur arrivée sur les bancs de l'école. Il est cependant difficile de séparer complètement les deux groupes de locuteurs car presque tous reconnaissent avoir appris quelques mots de français dès leur plus jeune âge⁶⁰. Nous considérerons néanmoins les locuteurs comme ayant appris le français en famille ceux l'ayant explicitement précisé lors des entretiens, cet apprentissage faisant dans tous les cas suite à l'enseignement d'un des membres de la famille proche (parents, grands-parents).

1. En famille

Fabricia fait partie des participants dont l'apprentissage du français s'est fait préalablement à son entrée à l'école. Bénéficiant des connaissances de sa grand-mère et d'un père instituteur, le statut professionnel de ce dernier est sans doute une des raisons de cet apprentissage précoce :

⁵⁹ Terme emprunté à Babault, 2006 : 217.

⁶⁰ La langue saint-marienne est en effet parsemée de mots issus du français, ce point est développé *infra* p.86.

EI 11

- Fa2 : (...) j'ai appris un petit peu de : langue française / avec euh ma grand-mère euh de saluer quelqu'un et aussi euh / **mon père** et euh il appris de français il m'a parlé un petit peu en français (...)
- I3 : donc vous avez d'abord parlé le français en famille {F : oui} avant de l'apprendre à l'école ?
- Fa4 : oui euh ma **grand-mère m'a parlé en français** euh un petit peu par exemple dire bonjour (...)
- (...)
- I13 : et votre papa ?
- Fa14 : euh **il est : instituteur**

Rejoignant l'apprentissage de Fabricia avec sa grand-mère, on note chez les autres interviewés l'apparition assez fréquente d'occurrences attribuant des pratiques de qualité aux personnes âgées. Ces pratiques sont associées au niveau de français avancé des membres de l'ancienne génération, par opposition à celles des jeunes Saint-Mariens :

EG 2

- L39 : et ici aussi à sainte-marie les: comment on dit ? {E : les vieux} X **les vieilles savent parler / elles savent bien** en français oui / et aussi **ils peuvent me corriger //**

EG 4

- Fa105 : **les vieilles elles savent beaucoup le français par rapport les jeunes ! /** les vieilles savent beaucoup le français par rapport les jeunes
- (...)
- Fa 179 : / euh là bas chez nous: / **mon grand-père et: / et son frère** ils parlent beaucoup beaucoup beaucoup le français mais: **je les écoute /**

Ainsi, l'usage du français avec les membres de la famille, personnes ayant des pratiques reconnues comme normées, est principalement destiné à apprendre (elles « savent parler », « je les écoute »), à se faire corriger, et à s'améliorer.

Bien que le thème soit volontairement amené par l'interviewer, la fréquence avec laquelle les interviewés évoquent les usages familiaux n'est pas une coïncidence. Dans l'extrait ci-dessous, Eléonore exprime l'importance d'une pratique familiale efficiente, préalable à l'entrée à l'école:

EG 2

- E33 : il faut former bien comme: X **[zemãz] ça c'est pas bon ! / il faut dire bien parler [ʒəmãʒ] comme ça en famille /** quand lorsqu'il aller en classe il sait **bien parler il sait bien prononcer** même l'intonation //

Comme le soulignent Rezzoug et al. (2007), « plus l'exposition à une langue est précoce, plus son apprentissage est aisé. Il est donc préférable de favoriser la mise en place d'un système langagier double dans la période où l'enfant structure son système langagier ». Du fait de leur grande perméabilité par rapport à ceux des adultes, les réseaux neuronaux de l'enfant favorisent une acquisition rapide de la langue. Certains participants semblent en effet conscients de l'avantage que représente une exposition précoce à plusieurs langues, permettant notamment de favoriser l'intériorisation des différents codes langagiers chez l'enfant :

EG 2

L60 : (...) **les enfants s'adaptent toujours** euh n'importe quelle langue / **les enfants aussi facilitent de parler n'importe quelle langue** / c'est pour ça que: il n'est pas dangereux pour le développement de l'enfant / de grandir au niveau de plusieurs langues / même à l'anglais peut être si les enfants euh on a parlé langue anglais par exemple il s'adapte (*elle rit*)

(...)

L63 : **et ici à sainte-marie il y a: les deux langues / la langue saint-marienne et la langue française** / donc ça ce n'est pas: dangereux pour eux / **au contraire c'est bien !**

EG 4

D125 **il faut enseigner depuis: l'âge de petite:** / surtout: même: / **deux langues X** non deux langues:

Dans les différentes discussions, il apparaît que les participants prêtent une attention particulière à l'apprentissage du français au sein de la sphère familiale, qui, nous le verrons *infra*, s'apparente pour diverses raisons à un lieu de pratique privilégié. Le plus souvent prise en charge par les plus anciens, l'acquisition du français est généralement associée à une nécessaire précocité, marque de son efficacité. En vue de l'intégration du système scolaire, qui manifestement, peine à doter les apprenants de compétences suffisantes en français, l'apprentissage précoce et en famille apparaît ainsi indispensable.

2. A l'école

Quand il ne s'amorce pas en famille, l'apprentissage du français est dispensé par l'institution scolaire qui, dans le secteur public, délivre un enseignement « exclusivement » en français dès le Cours Élémentaire⁶¹. Les pratiques de classe différant sensiblement des textes, l'utilisation des guillemets semble en effet de mise. Même si à partir de cette classe les cours sont présentés comme unilingues, il est clair qu'au sein de l'institution, on observe presque systématiquement l'alternance entre français et malgache (voir notamment Babault, 2006).

⁶¹ Voir *supra* p.23.

Alphée appartient à la catégorie des participants dont l'apprentissage du français s'est fait à l'école. Pour la jeune femme, cet épisode apparaît comme une évidence, qu'elle justifie par l'origine ethnique de ses parents :

EI 7

I27 : d'accord / et donc le français vous l'avez appris à l'école ?

A28 : **à l'école** à l'école (*elle rit*) **parce que ma mère mon père ils sont malgaches hein ?** c'est à l'école quand j'étais euh chez l'orphelinat d'ici

Le critère de nationalité est ici associé de manière intrinsèque à celui de compétence et/ou de pratique langagière. Les parents de la jeune femme étant d'origine malgache, il semble qu'elle ne puisse concevoir avoir appris le français avec eux. Cette logique se rapproche d'une conception stricte des locuteurs relativement à leur nationalité, selon laquelle une origine ethnique correspondrait systématiquement à une pratique langagière particulière (ils sont Malgaches *donc* ils parlent malgache).

Par ailleurs, il est à noter que plusieurs participants relatant avoir acquis majoritairement le français en milieu scolaire qualifient cet apprentissage de « difficile ». Alors que cette qualification est absente dans les discours des locuteurs ayant bénéficié d'un apprentissage en famille, il apparaît que d'autres, en revanche, semblent avoir souffert des changements incessants de politique linguistique opérés par le gouvernement, choisissant tantôt le français ou le malgache comme langue d'enseignement. Tributaires des pratiques de leurs professeurs, les apprenants n'ont eu d'autre choix que de s'adapter :

EI 1

L4 : c'est: euh **la leçon c'est notre langue donc c'est: c'est facile pour nous** mais / et après: quand euh: je sais euh: / **en seconde ça ça commence aussi en français** {l : hmm hmm} **c'est très difficile** (*elle rit*) c'est très difficile

EI 9

Ld12 : (...) **jusqu'à / classe de troisième // les cours donc c'est en malgache** {l : uniquement en malgache ?} yeah uniquement en malgache

I13 : quand vous êtes rentrée en seconde ?

Ld14 : donc euh on revient de parler en français le cours ça c'est revient en langue française c'est difficile hein ? (*elle rit*)

I15 : qu'est ce qui était difficile ?

Ld16 : **le : quand je rentre : en seconde / surtout le :: mathématiques le : SVT c'est difficile /** pour moi oui

I17 : vous aviez l'habitude de faire ça en malgache ?

Ld18 : oui hmm // et ça en classe de seconde on commence comme le : / **on commence donc / comme euh les enfants de : les enfants de : maternelle !** hmm c'est ça (*elle rit*)

- I19 : vous recommencez au début ?
Ld20 : au début ! (*elle rit*) (...) en classe de : 4^{ème} ou 3^{ème} c'est / on parle malgache la leçon / **mais en seconde la leçon c'est en français c'est difficile pour moi** donc c'est difficile

De fait, la question du bilinguisme est soulevée : alors qu'il devrait représenter un atout pour les apprenants, il apparaît au contraire comme un fardeau dont il est difficile de s'accommoder, et que visiblement les enseignants ont encore du mal à maîtriser. En témoignent les propos de Delas et Martin-G. (2010 : 193), selon lesquels « la loi d'orientation de 1995, refusant d'utiliser les mots français et langue française, crée, par son manque de clarté, une situation très ambiguë, d'autant plus grave que les deux-tiers des maîtres, recrutés pendant la vague de démocratisation, n'ont que des connaissances limitées en français et en arrivent dans des cours, censés être enseignés en français, à faire ânonner quelques phrases du manuel pour les commenter ensuite en malgache ». Ces déclarations rejoignent les faits évoqués *supra*, constatant un déséquilibre patent dans l'utilisation des langues française et malgache en classe. Résultant du manque crucial de compétences des enseignants, cette disproportion affecte sensiblement le niveau général des élèves en français, déjà recensé comme relativement bas⁶². Pour Gueunier (1994 : 315), elle est source de production d'un discours mixte, les enseignants produisant en fait souvent des leçons « en riz-au-petits-légumes⁶³, peu efficace pour l'apprentissage linguistique ».

Dans l'extrait suivant, Eléonore évoque son expérience d'élève, mentionnant les causes qui selon elles, sont responsables des difficultés à parler français en classe :

EI 3

- E30 : les professeurs parlent bien mais / euh: à cause de: euh en **classe en classe c'est petit on parle TOUT en malgache** / ça c'est : c'est le problème

Plus loin dans l'entretien, elle en vient à évoquer ses propres pratiques d'enseignante, qui, de par son utilisation successive (systématique ?) des deux langues, sont manifestement influencées par sa précédente expérience de scolarisation :

EI 3

- E57 : moitié- moitié oui on : sauf le français seulement le français c'est français pour euh les autres disciplines c'est: bilingue / **on explique en malgache ET réexplique aussi en français**

En ce sens, les pratiques de classe des enseignants peuvent être à l'origine de certains blocages ressentis par les apprenants, finalement peu habitués à employer la langue française à l'oral (pratique faisant ici référence à l'emploi *supra* du terme de « digraphie »).

⁶² Voir *supra* les chiffres de l'UNESCO à ce sujet p 20.

⁶³ Terme correspondant à l'équivalent malgache *vary amin'anana*, variété de discours mixte mélangeant structures malgaches et lexique français. Point déveoppé *infra*, p 85.

Indirectement, il semble en effet que se soit la méthode d'apprentissage qui soit remise en cause par Nadine dans l'extrait ci-dessous :

EI 15

- I20 : hmm ! vous aussi vous avez été élève / comment comment ça s'est passé pour vous ?
- N21 : difficile / difficile le français
- I22 : difficile pourquoi ? // qu'est ce qui était difficile ?
- N23 : **apprendre euh apprendre le français c'est difficile / en malgache**

Là où l'école publique semble avoir échoué, certains apprenants ont fait le choix de prendre eux-mêmes leur apprentissage en main. C'est le cas d'Eléonore, qui a été scolarisée pendant la période de malgachisation. Comme elle le précise dans l'extrait suivant, jusqu'au baccalauréat, toutes les matières sont enseignées en malgache excepté le français. On peut ressentir une certaine frustration chez la jeune femme qui, à la fin de ses études, disait maîtriser uniquement les fonctions grammaticales de la langue française :

EI 3

- E2 : mon enfance j'étudie dans l'école publique / et la langue que j'apprends c'est la langue malgache jusqu'au baccalauréat / **QUE** le français seulement les matières français mais je ne sais pas le : la langue française (...) **le comble moi je sais un peu le grammaire le conjugaison mais le vocabulaire c'est insuffisant** (...) je ne sais pas parler : clairement en français {I : aujourd'hui vous voulez dire ? non avant hmm hmm} non avant /aujourd'hui j'ai des efforts
- I3 : ben oui donc qu'est ce qui s'est passé {E : hmm ?} entre temps ? entre le moment où vous ne saviez pas beaucoup le français {E : hmm} comment vous l'avez appris ?
- E4 : ah euh **je lis tout: le je cherche les petits livres** de des enfants / les **dia les petits dialogues je lis je lis et je :: / comment ? je retiens et je parle aussi à mes collègues** quand : on a : comment ? / à l'école ou à la route comme ça

Somme toute, il est intéressant de noter que pour certains locuteurs ayant appris le français à l'école, l'acquisition préscolaire de cette langue apparaît aujourd'hui incontournable. Bien qu'elle n'ait pas bénéficié d'un apprentissage en famille (son cas a été évoqué *supra* au début du chapitre), il semble qu'Alphée ne soit pas partisane d'une acquisition exclusivement scolaire. Avec une assurance certaine, elle compare dans l'extrait suivant l'exemple d'enfants issus des deux apprentissages, s'appuyant manifestement sur un cas de figure tiré de son expérience d'enseignante :

EG 3

- A68: c'est très / mais c'est pas comme: / c'est pas le même: / **c'est pas le même: que l'enfant qui est pratiqué toujours à la maison** / il prendra mais c'est pas:

/ y en a différent entre les deux / par exemple quand il y en a un professeur ou l'instituteur à l'école / il a posé une question en français / **y en a un élève qui parle bien à la maison / y en a un élève qui parle juste à l'école / c'est pas: pareil** / donc euh / c'est très bien qu'il parle: il avait beaucoup d'avantages qu'il parle à la maison / **l'autre il arrive mais /il arrive /en retard !**

L'apprentissage du français en milieu scolaire ne semble pas faire l'unanimité au sein du groupe. Contrairement aux observations concernant l'acquisition du français en famille, on ne relève aucune qualification positive au sujet de l'apprentissage en milieu scolaire, que les souvenirs cantonnent à son niveau de « difficulté ». Comme évoqué *supra*, les modifications politiques successives apportées à l'enseignement ont influées de façon indéniable sur le niveau général des enseignants, entraînant de fait la baisse du niveau des élèves. Compte tenu de la pluralité des situations et des pratiques de classe, il est difficile aujourd'hui d'évaluer l'impact réel de ces politiques linguistiques et on ne peut généraliser les cas de figure évoqués par les enquêtés à l'ensemble de la situation malgache. Cependant, l'insistance avec laquelle les participants revendiquent une amorce précoce et familiale de l'apprentissage est un indice non négligeable de leurs représentations à l'égard du système scolaire. Cette information est d'autant plus surprenante que les interviewés sont tous enseignants, statut qui aurait pu laisser présager des considérations moins péjoratives envers les instances éducatives. Partant, il apparaît légitime de s'interroger sur le rôle de l'école publique dans l'apprentissage du français, quand les enseignants eux-mêmes ne semblent plus croire en l'efficacité de leurs propres pratiques.

3. La variable du « vazaha »⁶⁴

Au cours de deux entretiens indépendants, Laurence et Francis semblent adhérer à une variable commune favorisant l'apprentissage du français. D'après leurs dires, le contact avec les touristes, leurs fils ou filles (sous entendu francophones) encouragerait un apprentissage efficace de la langue. Dans le fragment suivant, Laurence évoque un apprentissage réciproque : pendant que les petits Malgaches apprennent le français d'un côté, de l'autre, les petits Français se familiarisent avec la langue malgache. Convaincue des bénéfiques que procurent ces apports langagiers mutuels, Laurence évoque son intérêt pour les échanges plurilingues en situation de contact de langues :

EG 2

L63

// et aussi beaucoup de: fils / de fils ou de filles de touristes / ils comment on dit X ? {l : discutent non ?} oui **ils discutent entre eux** / euh les fils de par exemple là bas chez nous il y a des fils de vazaha **il sait parler en français et en plus il demande euh aux enfants malgaches comment ça veut dire ça en**

⁶⁴ Ce terme malgache désigne généralement les étrangers ; étant donné la situation linguistique à Sainte-Marie, il fait, dans les discours des interviewés, quasi-exclusivement référence aux ressortissants francophones (voire français). De la même façon que pour le vocable « mérina », compte tenu de la nature malgache de ce terme, il ne sera jamais accordé, étant ainsi utilisé exclusivement dans son aspect singulier.

malgache parce qu'il a besoin de parler aussi en malgache (*elle rit*) // et comme ça les enfants / **et aussi les enfants malgaches comment ça veut dire ça en français et comme ça ils s'améliorent** comme ça

Quant à Francis, il attribue son apprentissage à la fréquentation des touristes francophones dès son plus jeune âge. Habitant d'un village très fréquenté par les touristes (en grande majorité francophones) de passage sur l'île, il a profité de cette proximité pour parfaire son acquisition :

EI 8

F6 : (...) donc euh **c'est pour cela que / presque tous les petits malgaches on parle un peu** {l : hmm hmm} en français / **parce que: les touristes: aiment de jouer avec les petits** voilà / (...)

En ce sens, dans l'environnement francophone qu'offre Sainte-Marie, où touristes se mêlent aux vazaha résidents, il semble plus aisé d'acquérir la langue grâce à cette proximité avec les locuteurs natifs. Pour Francis, c'est une évidence, en ce qui concerne le contexte d'apprentissage, les Saint-Mariens sont des privilégiés. En employant un ton qui se veut rassurant, il encourage ses camarades à pratiquer d'avantage le français et surtout, à profiter de ce cadre qui leur donne tant d' « avantages » :

EG 1

F127 : **ne gêne pas de dire ! / en plus aussi nous avons des avantages !** {L : oui} / quels avantages ? euh presque tous les jours quand on rencontre / euh: comment ? / **bain de langue ici à sainte-marie / y a beaucoup de vazaha !** {L : oui} / surtout euh blocage d'intonation / prononciation / fait du bain de langue (...)

La présence de nombreux résidents francophones et l'activité touristique de l'île dynamisent visiblement les pratiques saint-mariennes, ce « bain de langue » quasi-permanent permettant à la population locale de côtoyer des locuteurs natifs au quotidien. En plus de favoriser un apprentissage avancé et inconscient – puisque ludique – chez les plus jeunes, cette promiscuité francophone encourage manifestement les usages. Pourtant, ce n'est pas ceux de la sphère publique qu'évoquent les participants au cours des entretiens, ces derniers leur préférant manifestement – et de loin – les pratiques familiales. C'est le point qui sera abordé dans la première partie du chapitre 6.

Chapitre 6 : Usages du français

Selon Bavoux (1993), « c'est dans les milieux mixtes, métisses et mêlés qu'il faut chercher les foyers malgaches de la francophonie régionale : villes de la côte Est tournées vers la Réunion voisine, groupes de jeunes scolarisés dans les 'écoles et lycées français' et dans les établissements privés catholiques (les jésuites ont formé quatre générations de francophones),

citadins entretenant des relations professionnelles ou familiales avec l'étranger ». Au large des côtes malgaches orientales, Sainte-Marie ne fait pas exception à la règle et présente de nombreux exemples de pratique du français. Au cours des discussions, un cadre particulier a cependant été mentionné à l'unanimité par les participants : la sphère familiale.

1. En famille

On ne peut qu'être frappé en effet par la fréquence avec laquelle les enquêtés disent pratiquer le français en famille, notamment avec leurs enfants. Presque tous parents ou déjà grands-parents, « l'intensité de cette préoccupation indique à quel point les [enseignants] ont conscience des enjeux qui entourent la connaissance du français » (Babault 2006 : 220), que ces enjeux concernent l'école ou la vie future de leurs enfants. Parce qu'ils voient dans la maîtrise du français un outil de promotion sociale, les parents souhaitent à tout prix que leurs enfants y soient sensibilisés avant leur entrée à l'école, rejoignant de fait les raisons évoquées *supra* pour justifier la nécessité d'un apprentissage précoce. Pour Alphée, la pratique du français avec sa petite fille n'est pas innocente et en vue de son entrée à l'école, elle tient à ce que cette dernière ait les moyens de s'exprimer dans cette langue :

EG 3

A63 : euh pour moi je suis : / je suis d'accord aussi / pour que: parler une langue en famille est indispensable pour bien connaître / et bien parler cette langue / par exemple / **quand je décide parler à ma petite fille depuis qu'elle a l'âge d'un an / en français** / peut-être: **quand elle va: à l'école** ou crèche ou chez l'alliance français **elle arrive bien parler en français** (...)par exemple je dis: euh: / 'quand tu vois quelqu'un tu dis bonjour' c'est ça que je dis à elle / quand elle voit / peut-être elle dit bonjour / oui / (...) / pour moi je suis d'accord / que parler la langue en famille est indispensable pour bien connaître et bien parler cette langue /

Alphée « enrobe » son discours de deux occurrences du déclencheur-maxime *parler une langue en famille est indispensable pour bien connaître et bien parler cette langue*, insérant entre les deux un exemple tiré de son expérience personnelle. On assiste ici à un processus de contextualisation / décontextualisation, voyant ainsi apparaître un « va-et-vient entre des énoncés-maximes, qui sont produits parfois par les interlocuteurs eux-mêmes, et l'expérience mise en mots » (Cavalli et al. 2001 : 73) Comme le soulignent les chercheurs, « les traces énonciatives de ce parcours montrent que les locuteurs hésitent souvent entre ces deux modes de présentation du réel : 'décontextualisé et généralisant' d'une part ou 'contextualisé et particulier' de l'autre » (*ibid.*). N'ayant peut-être pas les moyens linguistiques suffisants pour être en mesure de reformuler le déclencheur (on peut en effet observer ce cas de figure à plusieurs reprises dans les entretiens), Alphée choisit ainsi de se l'approprier, l'illustrant d'un exemple qui lui est propre : celui de sa nièce en l'occurrence.

Concernant l'apprentissage du français, à maintes reprises, les parents se dépeignent comme les premiers professeurs de leurs enfants. Et s'ils mettent aujourd'hui un point d'honneur à pratiquer le français avec les plus jeunes, cette tendance n'est pas sans rappeler

leur propre apprentissage. Ayant eux-mêmes été instruits par leurs parents, les enseignants n'ont pas oublié cette période souvent déterminante de leur acquisition. C'est le cas de Laurence par exemple, qui après avoir reçu les enseignements de sa mère, reproduit aujourd'hui cette expérience avec sa petite fille. En témoignent les extraits suivants, correspondant respectivement aux entretiens individuel et collectif de la jeune femme :

EI 1

- I 17: d'accord / et votre maman elle parlait malgache aussi quand elle était jeune alors ?
- L 18: oui / mais **quelques fois elle parlait un peu à nous en français** / oui
- I 19 : à quelle à quelle occasion ?
- L 20 : euh: si euh j'étais encore petit / euh j'écoute la radio mais euh quelques fois **on me rencontrait : euh les touristes** / et: je demandais à elle 'j'ai dit ça à la touriste que j'ai vu' / ' ah oui ce n'est pas ça' elle m'a elle m'a corri **elle me corrige** / ' ce n'est pas ça mais c'est ça' / comme ça (*elle rit*)

EG 2

- L43 : surtout aux enfants / **aux enfants je: j'exige bien de parler en français //**
- E44 : moi aussi / comme Laurence
- L45 : **[même ma fille maintenant elle parle bien par rapport à moi ! (elle rit) par rapport à moi elle parle bien parce que: les voisins beaucoup ils parlent souvent / elle parle couramment //**

Dans les lignes qui précèdent, l'influence de l'entourage et notamment du voisinage apparaît comme prépondérante pour Laurence, qui ne perd pas de vue les bénéfices d'un environnement francophone pour sa fille. Les pratiques en familles se voient ainsi influencées par les différents parcours d'apprentissage des locuteurs, eux-mêmes conditionnés par les politiques linguistiques familiales, qui se répercutent aujourd'hui dans leurs choix en tant que parents. Qu'ils aient ou non entendu, parlé, appris le français pendant leur enfance, la majorité des participants semble mettre un point d'honneur à favoriser une pratique précoce chez leurs enfants. Cette démarche étant bien sûr tributaire des possibilités matérielles de chacun, les locuteurs ayant un niveau de langue moins avancé ressentant, nous le verrons plus loin, le poids incessant de l'insécurité linguistique. De façon générale, c'est la mixité linguistique qui ressort des discours des enquêtés. Cette alternance dans les discours s'apparente aux pratiques de classe, passant successivement du malgache au français selon un nombre important de variables (matière enseignée, niveau de langue des enseignants et des apprenants, secteur public ou privé, degré de partage de langue entre les acteurs, etc.). Dans les lignes qui suivent, cette idée d'alternance de langues est exprimée par Fabricia, qui résume ses pratiques familiales de façon assez équivoque :

EI 11

- I 19 : (...) / d'accord ok / donc vous aujourd'hui à quel moment par exemple quelle(s) langue(s) vous parlez en famille ?

Fa20 : euh / en famille je parle : les deux euh surtout à ma petite fille {l : hmmhmm}
/ euh à la fois **parfois je parle un petit peu le français et mais : on parle tout le temps le malgache**

Passant de la première personne du singulier (« je parle un petit peu le français ») à un « on » généralisant, la jeune femme semble inscrire la pratique du français dans un processus personnel et isolé (renforcé ici par l'emploi de la locution adverbiale « parfois »), l'opposant ainsi à celle du malgache, processus collectif et permanent (« on parle tout le temps en malgache »). Ce témoignage apporte une indication intéressante quant à la place des langues au sein de la sphère familiale : le malgache est la langue de référence dans laquelle s'opère l'ensemble des communications ; le noyau familial est ainsi essentiellement malgachophone. Quant au français, il est utilisé ponctuellement, semble-t-il majoritairement pour l'éducation langagière des plus jeunes. La maîtrise de la langue française s'avérant nécessaire dans le domaine scolaire (et de fait, professionnel), l'insistance avec laquelle l'usage du français est associé à une fonction d'enseignement ou d'entraînement linguistique est notable. Suivent quelques exemples des nombreuses occurrences recueillies dans les entretiens :

EG 4

N6 : euh : moi je ne suis pas d'accord que le français est une menace pour la langue saint-marienne / parce que / euh : les saint-mariens aiment beaucoup parler en français / **même: dans la maison** surtout euh **les adultes parlent : à petits enfants**

EI 10

I13 : ok et aujourd'hui est ce qu'il vous arrive de parler le français ? en dehors de la classe ?

Fi14 : hmm un peu ! (*elle éclate de rire*)

I15 : à quelles occasions ? avec qui euh ?

Fi16 : **euh avec des enfants aussi à la maison** {l : hmm hmm vos enfants ?} oui les enfants !

I17 : hmm hmm vous leur parler en français ?

Fi18 : oui (*elle rit*) euh par exemple : 'vient ici ! ma petite fille vient ici avec moi!' (*elle rit*) et 'prenez : votre assiette rangez les / vos affaires !'

EI 15

N10 : **avec ma : petite** {l : hmm hmm} **mon fils par exemple : j'ai enseigné** par exemple 'bonjour comment tu t'appelles quel âge' avec ma petite euh avec ma petite fils

EG 4

E215 : (...) **si on parle toujours la langue: / français à la maison / les enfants /** {Fa : **déjà bien parler à dès la maison**} jusque {Fa : il va à l'école} hmm hmm //

On remarque ainsi dans les lignes qui précèdent la récurrence de l'association déjà observée entre usage du français et enseignement, le cercle familial apparaissant comme un lieu privilégié pour la pratique de la langue.

Dans l'extrait qui suit, Fabricia va plus loin, précisant à quel point elle considère l'usage du français avec les enfants comme essentiel. Un faible niveau de langue ne doit, selon elle, pas pour autant empêcher la pratique sous peine de pénaliser l'enfant avant même son entrée à l'école. Ceci dénote une nouvelle fois de l'importance accordée à la langue française dans le cercle familial, que la jeune femme souligne notamment ici avec l'emploi de l'obligation « tu dois », insistant un peu plus sur la nécessité d'une telle pratique :

EG 4

Fa 217 : (...) **peut être que tu ne sais pas bien parler le: français mais: tu dois pratiquer aux en: à ta famille** par exemple: / demande quelque chose 'donne moi euh' par exemple {D : je suis d'accord!} ou bien euh: comment ? / de dire quelque chose: aux enfants / DES à la maison ils le savent // mais: quand on: on ne pratique pas à: / un petit peu le français à la maison quand il arrive à l'école / c'est le: X

Un participant en revanche, admet ne pas pratiquer le français à la maison. Dans la section qui suit, Maurice exprime son malaise face à une pratique informelle de la langue :

EI 6

I71 : est ce que vous parlez français un peu avec eux (*vos enfants*) ?
M72 : non ! (*il rit*)
I73 : non ?!
M74 : non
(...)
I81 : et pourquoi vous ne parlez pas en français avec eux ?
M82 : (*il rit*) donc **si vous: n'allez pas en classe c'est très difficile à expliquer** {I : hmm hmm} hmm hmm donc en classe si **on fait: vérifier le dictionnaire** les termes qu'il y a à étudier donc **si euh difficile on regarde le dictionnaire**

Hors cadre scolaire, et surtout sans dictionnaire, le jeune enseignant semble ne pas être en mesure d'assumer la pratique du français qui selon lui nécessite avant tout des « explications ». Pour ce locuteur manifestement en insécurité linguistique, la pratique du français reste cantonnée au secteur institutionnel, milieu qui se veut rassurant de par la présence du dictionnaire, instrument visiblement porteur de norme.⁶⁵

Un autre thème abordé par les participants apporte un éclairage particulier sur l'impact de la culture francophone dans les familles malgaches. En programmant plusieurs émissions en

⁶⁵ Ce point sera développé *infra*, voir page 114.

langue française, la télévision malgache contribue de façon notoire à la dynamisation de l'espace francophone. En outre, l'accès de plus en plus démocratisé à la télévision par satellite (que s'offre une majorité des classes moyennes installées en ville) permet d'accéder à un large éventail de chaînes, dont la majeure partie est francophone (le fournisseur n'étant autre que *Canal Satellite*). Comme le fait en effet remarquer Razafindratsimba (2010 : 140), « les moyens de divertissement, l'environnement culturel et médiatique, les outils de communication contemporains permettent, eux aussi, (...) des contacts à des degrés divers avec la langue. Cela est rendu possible grâce aux ressources offertes par les médias et à l'omniprésence médiatique des cultures occidentales ». Conscients de l'impact bénéfique d'une exposition aux médias francophones (notamment pour améliorer les compétences d'expression et de réception), les enquêtés n'hésitent pas à en faire profiter leurs enfants dès leur plus jeune âge :

EI 1

L24 : (...) / maintenant mon fils a deux ans / commence à comprendre le français et surtout je aux **dessins animés** tout ça (*elle rit*) il a **il a évolué en français** {l : hmm hmm} oui {l : habitué} a l'habitude oui

EI 9

Ld46 : pour euh par exemple euh les petits enfants **regardent : les films euh dessins animés pour euh / euh facilite la langue orale** hmm et aussi : euh y'a des : // d'un **journal en français dans la télévision**

Pour Laurence, les pratiques familiales associées à l'exposition aux divers médias francophones sont sans aucun doute les clés de l'amélioration du niveau de langue :

EG 2

L32 : ouais / et aussi euh: dans la famille on peut si: on n'arrive pas de: / on n'arrive pas de parler / X des mots difficiles / **on peut regarder des dictionnaires / des livres** comme ça ce n'est pas bien ça c'est bien comme ça / aussi des / **des: films** des trucs comme ça / on a évolué un peu / **on a évolué à cause de tout ça / si on parle souvent dans la famille**

Par ailleurs, il est à noter que les pratiques familiales sont également dépendantes du conjoint, de ses compétences en langue et de ses exigences. Beaucoup d'étrangers, autrement dit de vazaha, majoritairement français, sont installés à Sainte-Marie. De ce métissage résulte quantité de ménages mixtes, principalement des hommes français en couple avec des femmes malgaches. Au sein de ces couples mixtes⁶⁶, on imagine la place occupée par la langue

⁶⁶ Rejoignant l'étude de Deprez (1994, citée dans Thamin, 2007 : 213) sur les enfants et les familles bilingues, le terme « couple mixte » sera ici associé à la différence de langue maternelle entre chaque élément du couple. On considèrera ainsi les « couples mixtes » comme « les personnes de langue maternelle française ayant épousé une personne de langue maternelle autre que française (...). Ce critère linguistique (...) permet de qualifier ces couples de 'couples linguistiquement mixtes', évitant ainsi toute ambiguïté ».

française. Principale langue de communication entre les membres de la famille, elle est aussi, dans la presque totalité des cas, la langue maternelle des enfants. C'est le cas d'Alphée, qui semble plus ou moins subir la langue de communication familiale imposée par son mari (« il faut parler en français »), celui-ci possédant uniquement des compétences réceptives en malgache. Une nouvelle fois, un parallèle est tiré entre usage du français et présence des enfants :

E17

- A14 : (...) depuis 2007 2008 je parle je parle : un peu à la maison en français avec ma fille et mon fils et mon mari / parce que: mon mari est un : **je suis mariée avec euh / un vieux vazaha !** (*elle rit*) {I : d'accord} mais : il veut rester chez nous donc il habite chez moi / oui donc on parle un peu français à la maison / c'est pour ça euh je suis un peu un peu parler en français / (...)
- I 15 : d'accord / et donc vous m'avez dit en famille vous parlez donc le français avec votre : conjoint c'est ça ? {A : oui} et avec vos enfants vous parlez quelle langue ?
- A16 : avec euh : mes enfants je parle un peu : malgache parce que quand ils ont petite mon mari n'est pas là / il comprend bien le : malgache **mais il faut que je parle toujours en français quand il m'a demandé** ou elle m'a demandé euh 'c'est quoi ça maman ?' (...) donc je parle sauf que mon mari il est toujours parlé en français avec euh les deux
- I17 : d'accord il parle uniquement français avec euh vos enfants
- A18 : oui oui **parce qu'il ne connaît pas les mots malgaches** (*elle rit*)

Si la sphère familiale offre incontestablement un lieu de pratique privilégié, à l'intérieur de ce même cadre, les usages sont néanmoins tributaires de diverses variables. Malgré cette présence manifeste au sein des foyers, les pratiques du français en famille restent relativement réduites, et presque exclusivement réservées aux communications avec les enfants. De fait, les locuteurs souhaitant s'adonner à des usages plus soutenus ne trouvent pas forcément d'interlocuteur avec qui pratiquer la langue. Lors des entretiens, une participante a ainsi exprimé son profond désir de pratiquer d'avantage le français au quotidien. Bien que cette volonté soit réelle, elle reste souvent incontentée étant donné l'absence d'interlocuteur. Alors que cette locutrice éprouve manifestement le besoin récurrent de s'exercer, personne (sous entendu aucun Saint-Marien) n'accepte de se prêter au jeu. Hors enregistrement, une enseignante de l'Alliance française m'a confié grandement apprécier ma présence, compagnie qui lui permettait de pratiquer la langue librement. Selon ses dires, ses collègues refusaient toutes d'utiliser le français dans les communications quotidiennes, pratique qui aux yeux des Saint-Mariens s'apparente à de la vantardise, voire de l'arrogance. De ce fait, elle ne se sentait libre de pratiquer le français qu'avec une de ses cousines, qui partageait avec elle le même amour pour la langue.

Pour reprendre les propos de Babault (2006 : 226), il semble que « ce qui est d'ordinaire valorisé dans certaines situations et face à des interlocuteurs maîtrisant relativement bien la langue outrepassé ce qui est admis, dès que la situation ne l'exige pas et sera considéré comme de la prétention, de l'impolitesse ou de la discrimination sociale ». En effet, comme le fait remarquer Perrefort (1997 : 52), « l'usage d'une certaine variété linguistique déclenche[ra] certaines images stéréotypées de la personnalité du locuteur et son comportement verbal sera jugé sur la base des règles, normes qui font partie de la conscience linguistique ». Dans la sélection ci-dessous, Fabricia livre son désir inassouvi de s'adonner à la pratique du français, regrettant notamment de ne pouvoir le faire avec certains instituteurs chevronnés :

EI 11

- Fa70 : je n'ai pas des questions mais : je suis : ravie euh de : parler face à face
comme ça mais **j'ai besoin de ça** euh dans ma vie mais : **on n'a pas de moyen / on n'a pas le : / l'occasion !**
- I71 : de de pratiquer le français ? {Fa : oui oui} vous aimeriez avoir ?
- Fa72 : de pratiquer quand on vit avec le français comme : / par exemple quand on travaille à : l'hôtel {I : oui} / **on parle tout le temps le français et c'est comme ça qu'on qu'on à mon avis**
- I75 : hmm hmm et avec vos collègues il ne vous arrive pas de : parler un peu français quelques fois ?
- Fa76 : non il nous arrive chez nous il y a : **les anciennes institutrices instituteurs** mais / il n'a pas le de parler **il n'a pas ENVIE de parler en français !**
- I77 : ils préfèrent parler en quelle langue alors ?
- Fa78 : euh langue saint-marien (...)

Ainsi, on peut dire que les représentations de l'apprentissage du français et de ses actuels usages sont conditionnées par les expériences individuelles de chacun, les participants ayant appris et pratiqué le français en famille tendant à reproduire cette conjoncture au sein de leur propre foyer. Toutefois, on a pu observer que d'autres interviewés n'ayant manifestement pas vécu cette situation souhaitaient vivement une acquisition précoce pour leurs enfants. En ce sens, on peut dire que le statut prestigieux du français dans la société, gage de réussite sociale conditionne de façon prépondérante les politiques linguistiques familiales, ces dernières étant toutefois tributaires des facilités et moyens langagiers de chacun. En plus d'être associés aux notions d'entraînement linguistique et d'essentialité, les usages en famille mentionnés dans les discours sont fréquemment assortis d'expressions telles que « tu dois », « il faut », « toujours nécessaire », mêlant ainsi la nécessité au devoir et à l'obligation (Razafindratsimba, 2010 : 146). Les locuteurs semblent ainsi subir ce « choix » de pratiquer le français, immanquablement déterminé par sa valeur sur les marchés linguistiques dominants. Si l'acquisition et les usages du français apparaissent intrinsèquement liés à la sphère familiale, les praxis relatives aux milieux urbains et ruraux ont également fait l'objet de considérations au cours des interviews. Evoqués au cours des deux modèles d'entretien, les jugements

individuels à l'égard de cette variable ont ainsi pu être confrontés à la dynamique des discussions de groupe.

2. Ville⁶⁷ ou campagne : peut-on parler de variable ?

De façon générale, les principales raisons évoquées pour déterminer l'importance du français ont un rapport avec l'activité touristique. Dans le but de répondre à cette interrogation, la plupart des participants cherche ainsi à évaluer si la présence des visiteurs étrangers est d'avantage conséquente en ville ou à la campagne. Selon cette logique, la présence ou non des *vazaha* dans un lieu donné est déterminante du poids accordé au français.

Cette idée d'association entre tourisme et place du français est exprimée dans chacune des occurrences *infra*. En témoignent les relations de cause à effet systématiquement utilisées par les candidats pour justifier leur position. Dans la première section, Francis associe ainsi le niveau de pratique de la langue à la présence de touristes :

EG1

F8 : surtout à la campagne on parle bien / **parce que y a beaucoup de: de touristes** / qui vont là /

EG 4

Em39 : pour moi / le français est plus important EN VILLE qu'à la campagne / donc je suis pas d'accord sur cette phrase là / c'est le contraire / parce que / **à la campagne** / comme euh / fabricia a dit tout à l'heure / **il n'y a pas beaucoup de: {D : vazahas!} de touristes** / il y a mais moins que / en ville / (...)

Fa40: à mon avis donc / euh / c'est important à la campagne parce que **les français aiment beaucoup se promener à la campagne** / il veut: / un guide par exemple peut-être qu'il demande aux villageois de l'aider {X : X} {Em : de faire la cuisine} / de l'accompagner (...)

Dans la dernière section ci dessus, on peut remarquer que les participantes disent exactement le contraire l'une de l'autre, sans vraiment sembler prendre conscience des oppositions que comportent leurs discours. Alors qu'elle vient d'exprimer l'opinion inverse (« le français est plus important en ville qu'à la campagne), Emérencienne intervient dans le discours de Fabricia, non pas, comme on pourrait s'y attendre, pour faire part de son désaccord, mais de manière à apporter un complément d'information à l'argument de sa camarade (cette dernière soutenant précisément que le français est plus important à la campagne). Ces revirements suscités par l'interaction mettent en évidence la mobilité des représentations dans le discours. Cette ambivalence dans les prises de parole est ici la démonstration qu'il est possible d'avoir plusieurs opinions sur le même sujet : on peut tout à

⁶⁷ Le terme « ville » est ici entendu comme les zones permettant un accès à l'eau courante, à l'électricité et aux infrastructures culturelles, économiques et/ou gouvernementales ; par opposition aux régions plus isolées de la « campagne », où les conditions de vie sont relativement sommaires.

fait exprimer un avis et dire le contraire dans la réplique qui suit, les représentations étant tributaires de multiples variables inhérentes à la situation de communication.

Il a également été observé que selon qu'ils habitent en ville ou à la campagne, les participants ont tendance à associer le poids du français à cette variable. Soutenant tour à tour une position promouvant soit le cadre urbain, soit le milieu rural, ils se placent en fervents défenseurs de leurs lieux d'habitation. Eléonore, qui habite et enseigne dans un village en brousse, en est le premier exemple :

EI 3

- I21 : et par exemple est ce que vous pensez que ça change quand on va dans la campagne dans la brousse ? {E : c'est qu ?} ou par exemple à ambodifotatra⁶⁸ est ce que est ce que le français est plus important ici ou ?
- E22 : **hmm à la campagne aussi c'est plus important le: le français / beaucoup de français à la campagne hein !** {I : hmm hmm} hmm ils euh ils euh / comment ? ils visitent la campagne avec une bicyclette tout ça une voiture ils parlent avec euh avec nous / ils demandent de l'hôtel comme ça la de la route même des bornes fontaine ils marchent à pied (...)il faut parler en français comme ça
- (...)
- I24 : donc vous **vous habitez à la campagne ?**
- E25 : **à la campagne oui** à la campagne

D'autres participants en revanche, ne partagent pas cet avis. Exprimant leur désaccord avec le déclencheur, ils défendent la position qui soutient la prédominance du français en ville. C'est le cas par exemple de Laurence, habitante d'Ambodifotatra. Son cas a déjà été évoqué au sujet des pratiques familiales, où la jeune femme disait profiter (et faire profiter ses enfants) des bénéfices d'une exposition au large réseau des médias francophones. Sa situation est manifestement loin des réalités de la campagne qui offrent des conditions de vie relativement rudimentaires. En justifiant sa position par la présence des touristes en milieu urbain, elle avance dans l'extrait suivant des arguments à la fois relationnels (les touristes prennent des informations en ville), économiques (ils vont à la « banque ») et culturels (ils se rendent dans les lieux touristiques proches de la ville). Une fois de plus, on remarque l'association assez frappante entre l'importance accordée à la langue française dans un lieu donné et la fréquentation de ce lieu par les touristes, sous-entendu ici les vazaha :

EG 2

- L8 : pour moi euh c'est le contraire de ça (*elle rit*) parce que en ville c'est: c'est en ville / vaut mieux que les gens connaissent bien parce que **en ville c'est: beaucoup de touristes** je crois / les touristes avant d'aller euh à la

⁶⁸ I.e. : Chef lieu de l'île comptant environ 2000 habitants où se situe la majorité de l'activité économique de Sainte-Marie.

campagne ils euh ils posent des questions d'abord aux gens qui habitent en ville euh //

E9 : de temps en temps les touristes viennent d'arriver euh à l'aéroport / tout de suite aller à l'hôtel à la campagne

J10 : ça dépend (*rires*) ça dépend !

L11 : et **ici en ville il y a des ban:ques / les touristes vont aussi à la banque** / c'est pour ça ici en ville aussi beaucoup d'hôte:ls ils vont aller au cimetière des pira:tes⁶⁹ (*elle rit*)

M12 : **ça dépend des touristes**

Quant à Donald, il fait le même constat que Laurence au sujet du poids accordé au français. Bien qu'issu d'un milieu rural, tout comme la jeune femme, il décrit la sphère urbaine comme lieu de règne de la langue française. Pour étayer sa position, il renforce ici l'argument économique, mentionnant deux nouveaux lieux de pratique :

EG 4

D41 : **en ville c'est très pratiqué** le français / même dans **l'hôtellerie** euh dans **le marché** X {F : X} c'est pour ça que je dis / c'est pas impor / plus important euh le français à la campagne par rapport en ville / tu es d'accord ou ?

Lorsque Fabricia évoque son opinion au sujet du déclencheur 4B, on voit nettement qu'elle hésite entre deux positions et a du mal à exprimer sa pensée de façon cohérente. Elle oscille entre deux points de vue qui s'opposent, mais qui pourtant, sont complémentaires. Pour la jeune femme, la place du français pourrait schématiquement se résumer ainsi : la langue française occupe une place importante en ville (du fait notamment des infrastructures et de l'accès aux médias francophones) mais, n'ayant pas accès aux écoles françaises, sa maîtrise représente un challenge décisif pour les habitants de la campagne (de façon à rattraper leur « retard » sur la ville). Ces deux idées sont exprimées dans les lignes suivantes :

Fa38 : je ne suis pas d'accord avec ça / euh à sainte-marie le français est plus important à la campagne qu'en ville euh si euh **en ville: y'a beaucoup de touristes par rapport à la campagne / mais à la campagne à l'enseignement les élèves / il faut qu'ils parlent bien français** / c'est pour ça que je suis d'accord / pour qu'ils (ap)prennent le français / mais: en ville euh / je suis un peu d'accord mais / j'ai pas tout à fait d'accord (*ils éclatent de rire*) parce que en ville beaucoup de : touristes / par exemple: / euh des écoles françaises par rapport à la campagne / **MAIS à la campagne / pas de : d'écoles françaises ils faut qu'ils (ap)prennent le français c'est pour ça qu'il est plus important à la campagne**

⁶⁹ Lieu touristique aux abords d'Ambodifotatra.

En effet, de la même façon que le souligne Razafindratsimba dans ses récents travaux (2012 : 147), la campagne ne permet pas l'accès aux différentes infrastructures culturelles françaises, « ni aux différents canaux médiatiques, permettant une familiarisation avec la langue ». Ce relatif isolement, amplifié par les conditions de vies sommaires des villageois (l'accès à l'électricité se fait encore rare dans les zones rurales de l'île), est évoqué par Lidwine dans l'extrait suivant :

EI 9

- Ld44 : donc euh en / **en ville donc par exemple ici il ya l'alliance française** / donc les gens de ambodifotatra viennent faire euh le cours ou : **lire les livres** dans l'alliance française MAIS **dans la campagne c'est loin** les gens donc euh restent : s'ils aiment descendent ici donc **les moyens c'est : difficile** hmm / surtout pour les gens de ambatorao ou de : ambodiatafana⁷⁰ **pour le transport** / {l : ils sont loin de} hmm oui et **surtout aussi pour le // le courant** (...) donc les gens ici donc / plus avantagés que les gens du village
- l45 : qu'est ce qu'on peut faire ici avec le courant qu'on ne peut pas faire en brousse ?
- Ld46 : pour euh par exemple euh les petits enfants regardent : les films euh dessins animés pour euh / euh faciliter la langue orale hmm et aussi : euh y'a des : // le journal en français dans la télévision / y'a beaucoup de choses beaucoup de choses qu'on fait ici (à *ambodifotatra*)(...)

EG 4

- Fa36 : euh en ville / euh par rapport à la campagne ici la campagne y'a plus de : / de :: par exemple : // euh ici il y a beaucoup de **par exemple ici l'alliance française il y a aussi d'autres écoles : beaucoup d'écoles privées ici / mais à a campagne juste écoles : publiques et : ils parlent en malgache comme d'habitude**

Evoquant lui aussi l'idée d'une nécessité de la pratique du français en milieu rural, Francis rejoint ces camarades sur ce point, mentionnant un cas de figure tiré de sa situation personnelle. Se présentant comme capitaine sportif (« le chef de notre équipe ») il se pose en figure d'autorité face aux membres du groupe. En tant qu'enseignant, il est bien placé pour connaître les nombreux enjeux de la maîtrise du français. S'en faisant le porte-parole, c'est en conseiller linguistique qu'il s'adresse à ses joueurs :

EG1

- F85 : [d'après moi / {L : (*elle rit*) hmm ?} euh c'est très intéressant (*le français*) c'est très utile par rapport en ville que à la campagne / parce que / du moment que (*il rit*) je suis : comment ? le chef de notre équipe euh : de football {L :

⁷⁰ Villages du nord de l'île Sainte-Marie, relativement isolés du fait du mauvais état des pistes et de la quasi-absence de moyens de transport pour y accéder.

hmm} **je dis euh:: à mes collègues / à mes joueurs / mieux après vous / d' apprendre beaucoup de français / même nous à la campagne / pourquoi ça ? parce que / euh: là en ville je pense que / je pense / déjà: comment ? capables** {L : capables de parler: en français} **de parler en français**

(...)

F91 : premièrement nous savons bien que / les franç euh les malgaches euh: les saint-mariens / un peu vantards (*Laurence rit*) / vous voyez ça ? {L: oui} donc quand ils viennent {L : à la campagne} **ils pensent qu'ils parlent BIEN** euh ils parlent en français / donc il faut que même nous / à la campagne / **il faut bien comprendre bien savoir la langue français** / parce que / c'est pas un: comment ? / nous sommes en France ! quand ils viennent !! voilà premièrement / (...)

Après examen des discours, la prépondérance du français apparaît difficilement attribuable à l'un ou l'autre milieu. Sa place est en effet constamment mise en relation avec la présence des touristes ; ces derniers l'étant aussi bien à la campagne qu'en ville, il n'est pas aisé de définir au sein de laquelle des deux sphères le rôle de la langue française est plus conséquent. On l'aura néanmoins compris, il apparaît nécessaire aux yeux des participants de favoriser une pratique effective en milieu rural, les locuteurs étant de fait moins exposés aux structures scolaires, institutionnelles et culturelles francophones que leurs pairs urbains.

Que les participants fassent référence aux situations d'apprentissage ou aux divers usages du français, on observe l'influence indéniable des trajectoires personnelles de chacun sur les pratiques actuelles et les choix parentaux en matière d'éducation langagière. Manifestement conditionnées par les différentes expériences d'apprentissage, les représentations à l'égard du système éducatif public agissent sur les politiques linguistiques familiales des locuteurs, dont la majorité préconise aujourd'hui la nécessité d'une acquisition hors cadre scolaire. Toutefois, bien que l'importance de ces impacts ne soit plus à prouver, le statut privilégié du français l'inscrivant dans les imaginaires comme gage de réussite sociale semble transparaître dans les discours des enseignants, et ce quels qu'aient été leurs parcours d'apprentissage. De fait, on peut dire que la valeur attribuée par le marché linguistique dominant est symptomatique de la représentation d'une langue : elle influence ainsi la catégorisation, la folklorisation ou la sublimation des langues dominantes ou dominées. Dans le cas du français, ses usages semblent ainsi se justifier de par sa cotation positive sur les marchés linguistiques, valeur renforcée par la présence de nombreux locuteurs francophones sur l'île. En ce sens, la valeur symbolique de la langue participe inmanquablement des représentations mélioratrices que lui accorde la communauté saint-marienne, rendant sa maîtrise socialement estimable et de fait, estimée.

L'usage, public ou individuel, des langues ne pouvant s'analyser sans tenir compte de la façon dont les locuteurs considèrent ces langues – leurs systèmes de pensée et de valeurs s'organisant autour d'elles (Babault, 2006 : 39) – suite au précédent recensement des praxis des locuteurs, il convient à présent d'apporter quelque éclairage au sujet des statuts accordés à

la langue française chez les enseignants saint-mariens, positions qui, tel que nous l'allons exposer *infra*, se manifestent à travers diverses perspectives.

Chapitre 7 : Statuts du français

Comme Moreau (1994 : 45) l'a fait remarquer au sujet du Sénégal, à Madagascar « comme en d'autres pays africains, le français se trouve dans une situation paradoxale : il jouit d'un statut privilégié en tant que langue officielle, langue de l'enseignement, de la presse, de l'administration, sans avoir cependant jusqu'ici réussi à se tailler une place importante dans les foyers et les échanges de la vie quotidienne. Là, en effet, le français n'est guère présent que dans les emprunts, nombreux, que lui ont fait les langues de souche africaine, et dans une certaine alternance codique, où il occupe une place certes variable suivant les situations, mais généralement minoritaire par rapport à l'espace que tiennent les langues d'implantation plus anciennes ». Bien que sensiblement différente du contexte de la Grande Ile (caractérisé par une multiplicité des situations), la conjoncture saint-marienne tend à s'apparenter aux remarques de Moreau. Sainte-Marie ayant été française pendant plus de 200 ans, on imagine bien que le français y occupe un (des ?) statut(s) privilégié(s). Toutefois, dans les échanges communautaires quotidiens, l'utilisation de la langue saint-marienne prime dans les conversations, reléguant la langue française au rang inférieur. Malgré cette seconde place, le français reste incontestablement valorisé dans les imaginaires des locuteurs, à commencer par le prestige important dont il est doté.

1. Dans le secteur professionnel

Comme il l'a été souligné *supra*, de par la valeur qu'il confère à ses locuteurs, « le français agit dans de nombreux cas comme critère de différenciation sociale et de sélection » (*ibid.*). Utilisé quotidiennement dans les communications, le français à une valeur instrumentale : il est considéré comme un outil qui favorise l'ascension sociale. Sur le marché du travail par exemple, la connaissance du français, qui est requise pour tous les emplois demandant un minimum de qualification, est fréquemment prise comme un signe de qualité du candidat avant d'être une compétence nécessaire à l'exercice de l'emploi (Soa, 2002 : 112). Comme le souligne la sociolinguiste, « dans les embauches, notamment dans les entreprises privées de la zone franche, on accorde beaucoup plus de chance aux demandeurs d'emploi qui se débrouillent mieux que d'autres en français ». Selon les observations de Gueunier (1994 : 308), « le français est revendiqué tout d'abord comme instrument de pouvoir, de prestige, et de réussite sociale, et l'enseignement en français pour tous comme gage d'égalité des chances. 'Les jeunes Malgaches seront prévenus que dorénavant, nul ne sera pourvu d'un emploi public s'il ne parle ou écrit le français et que, dans toutes les circonstances, celui qui connaît notre langue aura la préférence sur les autres indigènes', prescrivait déjà en 1896 une circulaire du général Gallieni' ». Rejoignant les propos du général, nombre de participants ont fait référence à la nécessité de parler français lorsqu'il s'agit du domaine professionnel. Les quelques exemples ci-après témoignent des nombreuses occurrences :

EG 4

- E22 : la langue française **c'est une langue internationale** (*ils rient*) c'est une langue internationale X quand on est parlé en français / **quand on ne parle pas en français on peut pas y aller au travail**
- N23 : quand tu cherches un travail il faut savoir parler en français
- E24 : même pour l'enseigner
- (...)
- F33 : parce que / euh quand on enseigne il faut faire le français / **quand on fait les demandes partout c'est le français : les demandes d'emploi**

EG 1

- F52 / par exemple aussi / si vous avez des::: des quelques chose à faire une **demande euh manuscrite comme ça / IL faut en français il faut en français //** même : vous faites en malgache mais : **c'est un grand critère** 'pourquoi il fait ça en malgache ?' / il faut français ouais

Dans les sections qui précèdent, l'emploi systématique de l'obligation impersonnelle « il faut » renforce le caractère inéluctable de la démarche. L'usage du français à l'écrit, notamment pour les demandes d'emploi, apparaît ainsi comme un « critère » indispensable, véritable marque de crédibilité aux yeux des employeurs (et des employés eux-mêmes). De la même façon que le soulignent les récents travaux de Babault (2006), on peut mettre ce type de déclaration en rapport avec « l'idée assez répandue qu'on doit parler français dans un bureau » :

EG 1

- I49 : donc pour vous il faut il faut savoir parler français à sainte-marie {F : il faut il faut} pour ? pourquoi ? (...)
- (...)
- F52 : (*il rit*) par exemple quand vous allez :: **par exemple dans un bureau //** même un saint-marien par exemple **euh le responsable / quand il parle: en français / je comprends bien comprends bien**

Etayant l'argumentation de ses camarades, Simon précise combien la maîtrise du français est condition *sine qua non* de l'obtention d'un emploi et de l'insertion dans la vie active :

EG 3

- S64 : hmm hmm / pour moi je suis d'accord aussi // puisque: quand il est grand ou quand elle est grand / grande / **quand elle travaille ou il travaille //** utilise **euh utilisera donc la langue française //** si: / elle ne connaît pas de: parler en français / donc euh / il ne fait pas du travail hein

Aux yeux des Malgaches et particulièrement des Saint-Mariens, le français jouit d'un prestige évident de par l'ouverture qu'il procure sur le monde. Écarté des programmes scolaires pendant plusieurs années, son retour dans l'enseignement a parfois été vécu difficilement par les acteurs du secteur scolaire. Naguère qualifiée « d'instrument de l'impérialisme culturel français » (Rambelo, 1991b), la langue française représente aujourd'hui celle du développement et de la promotion sociale. Rapportés par le quotidien *Madagascar Matin* du 18 février 1986, à l'aube de la réinsertion du français dans les écoles, les propos de cette mère de famille sont déjà significatifs : « (...) la langue française dénuée de toutes séquelles colonialistes quelconques, reste et restera pour la génération un moyen par excellence de mieux s'épanouir intellectuellement » (citée dans Rambelo, 1991a : 48).

Suite à un parcours scolaire difficile, et notamment lors d'échec aux examens nationaux, la pratique du français représente un atout considérable pour s'insérer sur le marché du travail. Véritable « balise de sauvetage », sa maîtrise vient compenser une non qualification académique. Après avoir raté l'examen du baccalauréat à Tamatave⁷¹, Alphée se souvient être rentrée à Sainte-Marie dans le but de chercher un emploi :

EI 7

A 8 : (...) je fais l'examen de bac deux fois / mais ça passe pas ! (*elle rit*) donc je termine mon étude et je rentre chez nous à sainte-marie / euh d'après ça je reste à : chez mon pa mes parents / euh après // je [sers] le travail [se] l'hôtel / à l'hôtel je fais comme le : la serveuse **mais je peux pas : parler : j'arrive pas à parler bien en anglais mais en français je fais le risque tou toujours**

Plus loin dans l'entretien, c'est lors de l'allusion au cas de son fils (sa fille ?) que le souvenir de l'expérience personnelle de la jeune femme prend alors toute sa portée. A travers l'évocation de l'avenir de ses enfants, sans le mentionner explicitement, Alphée fait (inconsciemment ?) allusion à son propre vécu. Dans la section qui suit, l'objet de discours n'étant pas précisément défini, on peut légitimement se demander si elle évoque ici le cas particulier de son fils, ou si elle parle en revanche des enfants en général, ce qui s'apparenterait alors à un mouvement allant du « particulier-contextualisé » à la « maxime générale »⁷²:

EI 7

I19 : alors du coup vous êtes contente que vos enfants ils soient bilingues ?

A20 : oui

I21 : ouais ? ca vous fait c'est important ici d'être bilingue ? {A : oui} à sainte-marie ? pourquoi c'est important ?

A22 : **important parce que : euh / quand il arrive pas bien à l'école peut être quand il arrive en langues euh il arrive bien pour travailler à l'hôtel / ou**

⁷¹ Ville universitaire située sur la côte est de la Grande Ile, géographiquement la plus proche de l'île Sainte-Marie.

⁷² Termes empruntés à Cavalli et al. 2001.

quand il fait le voyage il peut parler bien avec euh la voisine dans le bateau ou dans l'avion quand **il part à l'extérieur** euh / ça va pour les deux ou pour l'un

Dans la discussion de groupe qui, quelques semaines plus tard, fait suite à cet entretien individuel, le sujet est de nouveau abordé. En réponse à Patricia ayant préalablement manifesté son accord avec le déclencheur B2⁷³, Alphée se risque finalement à une généralité, amenant la « maxime générale » sous forme de justification :

EG 3

A16 : (...) et ici aussi à madagascar c'est / je suis pas d'accord que: le français euh c'est pas nécessaire **parce que / tous les hôteliers / il faut parler en français !** {S : en français} oui ! **parce que quand il y en a beaucoup de gens qui a pas de travail le salaire c'est l'hôtel qui: / qu'il a le travail** {S : oui} c'est l'hôtel

(...)

A18 : hmm hmm ! / pour moi c'est nécessaire le: le français / et après aussi à mon avis quand je bien parler en français / oui je fais le pratique à mon élève / **après peut-être il arrive bien / il va à l'extérieur pour continuer leurs études** / ça c'est aussi / pour moi c'est nécessaire // oui ///

De fait, la pratique du français apparaît comme un atout décisif pour s'insérer dans le milieu professionnel, et plus particulièrement en ce qui concerne Alphée, dans le secteur de l'hôtellerie-restauration. En rapprochant de la sorte son expérience à celle, future, de ses enfants (des enfants ?), elle avoue implicitement le rôle prépondérant tenu par la maîtrise du français dans sa recherche d'emploi. Incontestable « session de rattrapage », la maîtrise de la langue permet également une ouverture sur le monde et l'extérieur, issue envisageable vers une possible « amélioration du niveau de vie » (Lidwine, EI 9 : 66). Comme le souligne Coïnaiz, des « perspectives professionnelles » émergent ainsi de la pratique du français, « rendues possibles par le savoir », signes d'une volonté « de changer sa situation actuelle au profit d'une autre imaginée meilleure » (Coïnaiz, 2001, cité dans Razafindratsimba, 2010 : 146).

Par ailleurs, il est à noter qu'au-delà de la potentielle réussite scolaire et professionnelle, le français apparaît également comme un élément important de l'activité économique saint-marienne. Bien que ce paramètre ne soit pas évoqué explicitement par les interviewés, il est cependant à mettre en relation avec l'association presque systématique entre présence des touristes et poids du français⁷⁴. L'économie de l'île reposant quasi exclusivement sur l'activité touristique, elle est ainsi intrinsèquement liée aux visiteurs étrangers. La grande majorité de ces derniers étant francophones (voire français), la situation parle d'elle-même : tourisme et

⁷³ I.e. : *A Madagascar, il n'est pas nécessaire de parler français*

⁷⁴ Voir *supra* p.52, *La variable du vazaha*.

langue française vont donc nécessairement de mise. Cette idée invoquant l'utilité de la langue française dans les communications touristiques est exprimée dans les lignes ci-après :

Fa 40 : par exemple au sud / si ici à sainte-marie au sud y'a beaucoup d'hôtels /
beaucoup de: il y a des enfants qui vendent des: coquillages / ils ont besoin de: du français

Dans les discours des participants, il semble visiblement exister un consensus autour de l'association entre maîtrise du français et réussite sociale. De fait, une pratique effective de la langue représente pour les enquêtés un atout prestigieux, conférant assurément une certaine valeur ajoutée sur le marché de l'emploi. Ainsi, pour reprendre les propos de Calvet (1999 : 11) les locuteurs saint-mariens attachent une « valeur » à la langue française, « valeur en quelque sorte marchande, [qui] fait que les langues sont un capital, que la possession de certaines d'entre elles [...] donne une plus-value alors qu'au contraire d'autres ne jouissent d'aucun prestige sur le marché. Ces notions de « valeur » ou de « prestige » relèvent autant des représentations que des réalités, et comme le font remarquer Bilo et Fonkoua, « ces représentations nourrissent les réalités, les renforcent ».

2. Dans la vie quotidienne

La fonction instrumentale du français ne concerne pas uniquement les secteurs économiques et professionnels. Omniprésente dans l'univers social et culturel des Saint-Mariens, la langue française est décrite par certains enquêtés comme un outil pragmatique, indispensable à la survie au quotidien. Dans l'extrait suivant, Eléonore réagit à une intervention de Maurice qui, en référence au déclencheur B2⁷⁵, a mis en doute l'essentialité de la pratique du français à Madagascar. En illustrant son opinion par un exemple pratique, la jeune femme réfute vivement celle de son camarade :

EG 2

- L83 : hmm hmm / c'est toujours nécessaire / quand tu es grande par exemple: maintenant nous: a besoin tou:jours toujours et tous les jours {M : (il rit)}
- E84 : alors euh / alors euh X euh maurice / **comment expliquer à tes parents ou une personne d'autre par exemple s'il y a des médicaments devant toi ? / tu achètes les médicaments / la notice c'est écrit en malgache ?!** / {M : (il rit)}
hein ? / **c'est en français !** / il est toujours nécessaire ! {L : besoin toujours !}
(...) on a besoin toujours !
- L85 : hmm hmm / il faut que tu débrouilles ! (rires) //

Ainsi, comme le soulignent les travaux de Soa, (2002 : 122) « le français ne remplit pas uniquement que sa fonction épistémologique qui est celle de communiquer. Il remplit [également] une fonction pragmatique », inscrivant la langue comme instrument nécessaire à la compréhension d'éléments engageant la survie des locuteurs.

⁷⁵ I. e. : *A Madagascar, il n'est pas nécessaire de parler français.*

3. Dans le secteur culturel

« Dans les faits, il n'y a pas de doute, la langue française se vulgarise de plus en plus. (...) Dans les librairies, les ouvrages d'auteurs français, allant des livres éducatifs aux journaux et magazines, sans oublier les livres de poche, abondent énormément. S'il faut ajouter à ces aspects l'engouement pour les centres culturels français et le dynamisme de la coopération franco-malgache dans divers domaines : économique, social et culturel, on peut dire qu'un sacré chemin a été parcouru (...) ». Ces quelques lignes extraites du quotidien *Midi Madagascar* résument assez bien la place de la langue française dans la vie culturelle malgache. Nonobstant le fait que cette situation touche majoritairement les grandes villes (*ibid.*), elle se vérifie également à Sainte-Marie, où la présence médiatique de la langue française est relativement conséquente. Certains participants évoquent en effet l'importance du français parallèlement à son extension linguistique dans le secteur culturel :

EG 4

- N25 : même l'affiche: écrit en français si tu n'as pas parlé en français / (*elle rit*)
E26 : **même quand on voit la télé / les films / si on ne parle pas en français on ne connaît bien qu'est ce qui se passe**
F27: euh **le français c'est: prioritaire dans notre vie !** (*ils rient*)
D28 : dans votre vie ?
F29 : oui!
D30 : prioritaire ?
F31 : oui ! / prioritaire !

Cette situation est à rapprocher d'une « libéralisation de l'économie et [d'une] ouverture vers l'extérieur », phénomène contribuant « d'une certaine façon à la diffusion du français ». On observe en effet une démocratisation de la télévision, de l'accès au satellite et la prolifération de films « piratés » proposés à la location⁷⁶. La diffusion accrue de documents audiovisuels francophones contribue ainsi de façon non négligeable à assurer la présence de la langue française à Madagascar. Pour les enquêtés, sa maîtrise devient de fait nécessaire à la compréhension de ces divers éléments médiatiques et/ou culturels, leur permettant ainsi de faire partie d'une communauté en phase avec l'actualité et la modernité.

4. Dans les imaginaires affectifs. Peut-on (encore) parler de langue étrangère ?

L'exposition des variables étant fondamentalement basée sur le contenu des discours des interviewés, certains secteurs n'ont par conséquent pas été traités dans cette partie, compte tenu de leur absence dans les entretiens. Si certaines dimensions ont été (inconsciemment ?) écartées par les participants, une autre en revanche a fait l'objet de toutes les attentions : la dimension affective.

⁷⁶ Madagascar est pourtant signataire de la Convention internationale de Berne qui reconnaît les droits de propriété intellectuelle, droits d'auteur et droits voisins depuis le 1^{er} janvier 1966. Source : http://www.depot-web.com/fr_FR/la-convention-de-berne

A Sainte-Marie, la langue française est inévitable. Présente absolument partout, l'importance des bâtiments de l'Alliance française (proportionnellement au peuplement de l'île) en témoigne, bien que, suite à la crise financière, sa fréquentation ait relativement chuté ces dernières années. Comme il l'a été observé *supra* dans la première partie, nombre de traces de la période où l'île était française persistent encore aujourd'hui. Cependant, malgré la présence du français au sein de l'institution scolaire et l'importance qu'il occupe dans les imaginaires langagiers (notamment en ce qui concerne sa maîtrise en vue d'insertion professionnelle), est-il pour autant devenu une langue familière pour les insulaires? Il s'agira dans la section qui suit de s'interroger sur les rapports entre maîtrise et appropriation d'un idiome. Peut-on en effet considérer une langue comme non-étrangère malgré le fait qu'on ne la parle pas couramment ? L'éloquence conditionne-t-elle les rapports affectifs ?

Dans les discussions collectives, le déclencheur 2A - à *Sainte-Marie aujourd'hui, le français est une langue étrangère* - a suscité de nombreuses réactions, et si la majorité des locuteurs s'accordent pour réfuter cette affirmation, nous verrons que d'autres avancent en revanche des arguments en sa faveur. Pour de nombreux interviewés, la langue française occupe une place prépondérante au sein de leur communauté. Bien que dans les imaginaires cette langue se place en seconde position derrière le saint-marien (« leur » langue, signe d'appartenance identitaire), le français est, pour la plupart des participants, loin d'être considérée comme une simple langue étrangère. Au-delà de l'importance qu'elle occupe dans les divers secteurs précédemment évoqués, la langue française occupe en effet une place de choix dans les imaginaires affectifs des participants, nombreux à évoquer cet aspect de la langue. La fréquence des citations où les interviewés disent « aimer » la langue française témoigne combien elle relève, pour les enquêtés, « d'une certaine affectivité, de sympathie vis-à-vis de la langue » (Razafindratsimba , 2010 : 147).

Cet engouement généralisé pour la langue française fait écho au « renforcement du prestige » de la langue déjà évoqué par Rambelo dans les années quatre-vingt dix (1991b : 105), qui, « avec ses connotations de modernité, d'efficacité technique et de promotion sociale – associé à une soif d'ouverture, explique pour une part importante, aussi bien l'augmentation de fréquentation dans des organismes culturels français (...) que l'accroissement fort important des cours de l'Alliance française⁷⁷ dont les activités répondent aussi bien à une demande d'ouverture culturelle qu'à un besoin linguistique de promotion ». Il est d'ailleurs à noter que « cette demande n'émane pas seulement d'un public scolaire ou universitaire, elle vient aussi d'un public d'adultes en activité (agents de l'administration, personnel d'entreprises ...) », statistiques qui se vérifient dans les fréquentations recensées à l'Alliance française saint-marienne⁷⁸.

⁷⁷ « Madagascar demeure un de ces très grands pays d'Alliance avec ses 29 associations de tailles diverses qui, preuve de son incroyable vitalité, a affiché en 2011 une progression de ses activités sur ses indicateurs relatifs à l'Enseignement de la langue française (+ 31 % avec 27 947 étudiants différents). Source : <http://www.ambafrance-mada.org/7e-colloque-national-de-l-Alliance>

⁷⁸ Pour les sessions DELF/DALF de mai 2012, mis à part les enseignants de l'Alliance française, la totalité des inscrits aux examens était issue du secteur professionnel.

De par le statut particulier qu'elle occupe dans les imaginaires des locuteurs, par opposition aux autres langues étrangères, la place de la langue française à Sainte-Marie semble ne faire aucun doute aux yeux de certaines interviewées :

EG 2

I54 : (...) est ce que le français serait un danger ?

L55 : non non ! au contraire (*elle rit*) c'est au contraire de ça / surtout les saint-mariens **on a besoin toujours la langue française ici à sainte-marie** on a beaucoup de langues l'anglais l'italien tout ça mais **le français c'est la prioritaire** (*elle rit*)

EI 4

I19 : (...) quelle place il occupe le français ?

E20 : euh à sainte-marie le fran **le français pris le premier** / place ici / parce que il y a le beaucoup de touristes ici / (...) comment on nous :: / on nous parle euh avec les touristes si nous savez pas le français ? {l : hmm hmm} / **c'est le français la langue étrangère le: premier rang ici à sainte-marie** / après: l'autre je sais pas

Dans l'extrait suivant discutant la maxime 2A⁷⁹, la pratique du français est généralisée à la quasi-totalité des Saint-Mariens. Force est de constater qu'il y a ici ambiguïté sur le terme « étrangère », dont, de toute évidence, la signification comporte encore des zones d'ombre pour l'interviewé. Cet exemple mérite néanmoins qu'on s'y intéresse car la terminologie adoptée par Francis pour exprimer son ressenti face à la langue française, est, à mon sens, loin d'être anodine :

EG 1

F8 : X {l : hmm hmm} (*inaudible*) euh à sainte-marie aujourd'hui le français c'est une langue étrangère / je ne suis pas d'accord avec ça / parce que: / comment ? **presque en général majorité des saint-mariens on parle le français** / euh **mélange** (*rires*) donc euh **c'est une langue vivante à sainte-marie** langue français

Le Dictionnaire Encyclopédique Hachette 1997 définit une langue « vivante » comme un idiome « encore parlé », « toujours en usage », « par opposition à langue morte, qui n'est plus parlée ». Il apparaît ici que l'emploi opéré par Francis aille au-delà de cette simple antonymie. A travers l'usage de ce terme, le jeune homme semble vouloir insister sur le caractère dynamique du français sur l'île, par opposition aux autres langues étrangères relativement peu pratiquées par les Saint-Mariens. Ce qualificatif semble d'ailleurs faire consensus au sein du groupe puisqu'il est repris par Lidwine dans la réplique qui suit :

⁷⁹ I.e. : A Sainte-Marie aujourd'hui, le français est une langue étrangère.

EG 1

Ld9 : oui j'ai d'accord avec le: / avec ça parce que // hmm // X à sainte-marie donc beaucoup: de gens parlent en français / comme les / **la langue française donc à sainte-marie / c'est: {F : vivant!} oui c'est vivant (elle rit) /**

Plus loin dans l'entretien, la jeune femme étaye son point de vue, allant même jusqu'à rapprocher Sainte-Marie de l'ancien colonisateur par une comparaison très équivoque :

Ld15 : (...) / mais aussi à **sainte-marie c'est la petite ? / france ! (rires)**

Cette qualification s'apparente curieusement à celle attribuée par Donald dans la discussion de groupe 4. Sans concertation, les deux locuteurs en arrivent à une conclusion semblable et particulièrement évocatrice :

EG 4

D190 : (...) / **sainte-marie ça veut dire petite france / sainte-marie {F : petite la france !} petite la france! MAIS la peau l'est noire / (rires) {E : c'est la peau foncée} (rires) (brouhaha)**

Bien que les locuteurs n'aient jamais visité la France (n'ayant de fait pas vraiment de point de comparaison), cette dénomination originale souligne l'étendue des croyances⁸⁰ existant autour des ressemblances entre les deux terres. L'île ayant été française pendant plus de 200 ans, cette période a sensiblement marqué les imaginaires collectifs, ancrant ainsi profondément la langue et la culture françaises dans les identités saint-mariennes. Selon les locuteurs s'exprimant dans les lignes ci-dessus, le français est partie intégrante de Sainte-Marie, qui ne se distingue plus de sa grande sœur européenne que par la couleur de peau de ses habitants.

Alors que sa pratique soit loin d'être généralisée à l'ensemble des Malgaches, la langue française est présentée comme omniprésente sur l'ensemble du territoire. Rarement utilisée comme langue véhiculaire dans les situations de communication (les Malgaches trouvant une alternative combinant langues régionales et malgache officiel pour permettre l'intercompréhension), elle peut pourtant être entendue dans les centres urbains majoritaires :

EI 10

I59 : (...) {L : hmm hmm} donc le français pour vous ça reste une langue étrangère aujourd'hui ?

Ld60 : non pour moi donc euh **la langue française c'est la langue / de tout le monde**

I61 : hmm hmm qu'est ce que vous entendez par 'la langue de tout le monde' ?

⁸⁰ Ce terme est ici employé au sens de « connaissance ».

- Ld62 : / il faut euh // (*elle réfléchit en murmurant*) quand je viens donc à : / euh tamatave⁸¹ ou euh à : antananarivo **j'entends euh la langue française** {l : hmm hmm} donc euh **tout : le / euh les pays dans euh de madagascar parlent la langue française**
- I63 : **c'est la langue qui serait commune {L : oui} à tout le monde ?**
- Ld64 : à tout le monde la langue française

Dans la section qui précède, on peut notamment relever une légère tendance à l'hyperbole (« la langue de tout le monde »), renforçant d'autant plus ce sentiment linguistique. Rejoignant l'omniprésence de la langue sur le territoire malgache, on ne peut qu'être frappé par la fréquence avec laquelle l'ubiquité de la langue française à Sainte-Marie est mentionnée dans les entretiens. Ci-dessous sont cités les exemples à mon sens les plus parlants :

EG 2

- L60 : (...) le français: ici à sainte-marie on l'entend partout **même à la télé même dans la rue même à la musique** (*elle rit*)
- (...)
- L90 : à sainte-marie aujourd'hui le français est une langue étrangère / euh / ça: je ne suis pas d'accord avec cette phrase / **la langue français aujourd'hui c'est partout ! on parle partout** / hmm ? la langue ! la langue français !
- E91 : je suis d'accord avec laurence / à sainte-marie aujourd'hui **le français** n'est pas / n'est pas une langue étrangère / **c'est presque une langue maternelle** {L : maternelle} le français // parce que / tout le monde
- L92 : **[même aussi y en a de: de l'enfant qui ne va pas à l'école]**
- F93 : voilà !
- E94 : **parle en français / oui**

Opposé à « maternelle » le terme « étrangère » semble, dans les lignes qui précèdent, entendu dans son sens initial, à savoir « qui est d'une autre nation, qui a rapport à un autre pays »⁸². L'utilisation du qualificatif « maternelle »⁸³ est quant à elle significative du degré d'appropriation de la langue par les Saint-Mariens, qui considèrent le français comme faisant partie de leur « patrimoine collectif » (Moreau, 1994 : 48). Ainsi, si comme dit Vigneault, « le langage des gens, c'est beaucoup leur maison⁸⁴ », on peut avancer que les Saint-Mariens habitent cette maison, s'en sentant même propriétaires. Pour renforcer ce qualificatif de « langue maternelle », Laurence (L92) souligne le fait que même les enfants non scolarisés pratiquent la langue française. Encore une preuve de son intégration dans la communauté saint-marienne.

⁸¹ Ville côtière et cité universitaire la plus proche de Sainte-Marie.

⁸² Source : Dictionnaire Encyclopédique Hachette, 1997.

⁸³ *La langue maternelle* : la première langue parlée par un enfant (Dictionnaire Encyclopédique Hachette, 1997).

⁸⁴ De Robillard, cité dans Moreau, 1994.

Pour justifier sa prise de position, un enquêté avance quant à lui l'argument historique. Selon cette logique, l'ancienneté de la présence française sur le territoire malgache fait office d'argument d'autorité, inscrivant ainsi la langue dans le patrimoine historique national. Définitivement « tatouée » dans la mémoire collective, on ne peut de fait lui attribuer le qualificatif « étrangère » :

E185 : après l'indépendance: la langue française est une langue étrangère
D186 : AVANT / avant l'indépendance il y a des gens
qui parlent français des gens de sainte-marie / {E : avant de: / avant
l'indépendance} D : c'est pour ça que je dis ça / **c'est une langue ancienne /**
c'est pas une langue étrangère (rires)

D'autres participants ne sont cependant pas de cet avis. Ils considèrent le critère de la nationalité prépondérant sur celui de la langue et selon Alphée, un Malgache ne peut envisager la langue française comme part de son identité. Nous le verrons plus loin, ce faible degré d'appropriation de la langue est un indice témoignant de l'insécurité linguistique de certains locuteurs, qui considèrent la langue française comme extérieure à leur communauté. En témoigne l'exemple ci-dessous:

EG 3

A29 : hmm hmm // et aussi / le français c'est pas : / **nous SOMMES malgaches / la langue français c'est pas: / c'est toujours étranger** hein ! {P : étranger} oui !
S30 : oui étranger MAIS / on dit ici à sainte-marie AUJOURD'hui la langue français / est une langue étrangère / et c'est pour cela que je ne suis pas d'accord pour ça
A31 : pour moi je suis oui tu es pas d'accord mais pour moi je suis / j'ai: **j'ai un peu: un doute avec ça //**

Pour Simon en revanche, cet argument n'est pas recevable car l'usage de la langue française (sous-entendu par des locuteurs saint-mariens, utilisant le mot-à-mot⁸⁵) est omniprésent. Il exprime cette idée dans la suite immédiate de l'entretien :

S32 : oui j'ai dit ça euh / pour ça mais / même t'as des gens qui vont à l'école parlent en français **dans les routes / dans la boîte dans l'hôtel** oui {P : parler en mot-à-mot} oui! mot à mot oui //

Pour renforcer son opinion, on remarquera que le jeune homme ne mentionne pas des lieux de pratique institutionnels mais s'appuie au contraire sur des zones où les usages sont publics et informels (sur la route, dans les discothèques, à l'hôtel), décrivant ainsi un usage vulgarisé

⁸⁵ La technique du mot-à-mot est mentionnée à plusieurs reprises dans les productions. Elle est considérée par les Malgaches eux-mêmes comme une technique d'expression erronée utilisée couramment à Madagascar. Voir p.98 pour le traitement de cette particularité.

de la langue, ce qui renforce, contrairement à sa camarade, son degré d'appropriation de la langue.

Selon l'avis d'Alphée, le français est une langue étrangère car elle vient de l'extérieur. Dans l'extrait ci-dessous, elle prend comme exemple les enfants saint-mariens, qui, lorsqu'ils apprennent à parler, ne disent pas « maman » mais « neny ». Se rendant soudain compte que son exemple ne fonctionne pas à Sainte-Marie, elle ravise son opinion :

- I49 : et vous alors alphée et simon / vous pouvez dire pour moi le français est une langue étrangère ? /
- A50 : pour moi l'étrangère / **par exemple un homme qui est étranger c'est un homme qui vient pas d'ici** / et pour moi à mon av euh: à mon avis euh: depuis: toujours comme ça! (*elle rit*) / parce que l'étrangère c'est pas qui vient de sainte-marie hein! **qui vient à l'extérieur** / donc la langue / quand les enfants de sainte-marie / quand ils parlent **ça commence à parler / ils parlent en malgache** / DONC je pense que c'est toujours étranger (*elle rit*) le français parce que au début ce qu'elle parle ou il parle il dit / euh **il dit pas maman / il dit que: euh neny** (...) c'est ça qu'il parle euh avant / donc pour moi c'est: {P : langue étrangère} au milieu / étranger ou (*elle fait un signe de la main*) //
- (...)
- S52 : ça c'est: // comme elle a dit tout à l'heure / elle a dit que: / neny nyny (*maman*) **à: sainte-marie / {A : ça n'existe pas} n'existe pas / elle dit que maman**
- A53: oui ça c'est le malgache euh / officiel
- S54 : ça c'est français {A : hmm hmm} **maman** /// **maman papa** / camarade aussi {P : camarade, au revoir, bonjour} (*en imitant un saint-marien*) 'lui c'est mon copain ! hein c'est mon camarade !' // je crois que: / **la langue: saint-marien et: français de sainte-marie donc / un peu associées** / {I : hmm hmm} oui / mélangées un peu // à cause de ça que elle dit que / elle reste 'au milieu' (*rires*)
- A55 : **je suis au milieu** {P : au milieu !} (*rires*)

Comme l'illustre Simon dans l'exemple précédent, « neny » est un mot issu du malgache officiel ; à Sainte-Marie, les enfants utilisent pour la plupart « maman », terme issu d'emprunt au français, aujourd'hui pleinement intégré à la langue saint-marienne. La situation d'entre-deux que peuvent ressentir les locuteurs saint-mariens est ici particulièrement palpable. Même si pour certains la langue française reste extérieure, étrangère car venant d'ailleurs, elle fait, à travers le parler régional, foncièrement partie de leurs univers quotidiens. Alphée traduit ce sentiment de dualité par l'expression signifiante « je suis au milieu », qui illustre de façon relativement parlante le statut ambigu du français sur l'île.

Au cours des entretiens collectifs, la jeune enseignante synthétise inconsciemment les points de vue de ses camarades au sujet de la place du français sur l'île. Elle souligne à la fois son rôle à l'intérieur des terres (qu'elle attribue également à la présence de nombreux touristes) et la potentialité d'ouverture sur le monde extérieur qu'il offre aux locuteurs le maîtrisant :

EG 7

- A56 : euh: pour moi le la langue française euh // **c'est la langue extérieure et un peu la langue intérieure** (*elle rit*)
- I57 : est ce que vous pouvez m'expliquer ?
- A58 : euh // euh comme nous nous vient de madagascar / y'en a: **y'en a un peu de vazaha qui passe à sainte-marie qui: / qui pratiquent le français** donc ça c'est je pense que c'est interne / mais après quand j'arrive bien ou **quelqu'un qui: // qui parle bien en français / c'est / c'est plus plus rapide (de s'intégrer) aussi à l'extérieur** {l : hmm hmm} c'est ça donc le français c'est euh // euh on fait **il joue** elle joue **tous rôles !**
- I59 : tous les rôles ?
- A60 : tous les rôles ! comme le rond ! c'est ça ce que je pense ! (*elle rit*)

Les contacts quotidiens de langues et de locuteurs contribuent ainsi de façon non négligeable aux statuts accordés à la langue française, qu'il est bienvenu de définir au pluriel. Pour répondre aux questionnements précédemment exposés au début de cette sous-partie, on pourra ainsi avancer que l'éloquence n'est pas un facteur essentiel pouvant être considéré comme déterminant des rapports affectifs à la langue. Alors que la majorité des enseignants a une maîtrise relative du français (voir comme mentionné *supra* leur niveau avoisinant celui d'un locuteur A2), tous ou presque attachent une forte valeur affective à la langue française. L'ubiquité, le dynamisme et l'ancienneté de la présence du français sur l'île sont quant à elles, d'après les discours des interviewés, parmi les conditions majeures influant de façon fondamentale sur la place accordée à la langue dans les imaginaires. Marquant la complexité des statuts du français à Sainte-Marie, certains participants se situent toutefois dans une position intermédiaire, « au milieu » d'une conception conservatrice, n'accordant que très peu de place au français et d'une autre, plus moderne, s'apparentant à celle d'une jeunesse en devenir, métisse et ouverte sur le monde extérieur.

Chapitre 8 : Facteurs de choix de langue

Hamers et Blanc considèrent quatre principes qui, quand plusieurs langues sont disponibles dans les répertoires des locuteurs, gouvernent le choix d'une langue en particulier (Merabti, cité par Trimaille, 2010) :

- le principe de *compétence linguistique*⁸⁶ en vertu duquel le code choisi est celui qui maximise la somme des compétences des interlocuteurs (qui choisissent généralement la langue qui va faciliter la communication) ;
- le principe d'*affirmation ethnolinguistique* voulant que le choix de la langue employée soit d'abord réalisé par rapport à une identité ethnique et non par rapport à un degré de compétence, ce principe pouvant à l'évidence entrer en conflit avec le précédent ; ce principe soulève évidemment la question de l'identité que montre(nt) ou souhaite(nt) montrer le (les) interlocuteur(s) ;
- le choix de langue est également fonction des *intentions et attitudes* prêtées par le locuteur à son interlocuteur (face à une attitude qu'il juge hostile, un locuteur peut choisir de marquer sa distance en opacifiant son message) ;
- le choix de langue est enfin déterminé par les *paramètres de la situation de communication* (statuts et rôle des interactants, thème de l'échange, présence de tiers) et plus largement du macrocontexte sociolinguistique (statuts formels et informels des langues).

L'analyse des discours recensant les pratiques des enquêtés est en effet à nuancer suivant plusieurs paramètres. Bien que différant sur certains points, nous verrons que les facteurs conditionnant l'emploi du français dépendent fondamentalement de l'interlocuteur, presque de manière systématique.

1. En fonction de la nationalité de l'interlocuteur

En dehors de leur classe, plusieurs participants associent l'emploi du français à la présence de locuteurs francophones dans l'enceinte de l'école. Bien qu'il soit indépendant d'une utilisation à visée pédagogique (explication de la leçon aux élèves par exemple), l'emploi de la langue française reste lié à la sphère institutionnelle. Le cadre scolaire semble en effet définir un espace incitant les enseignants à faire usage du français hors de leur salle de classe :

EI 5

I81 : à quel moment vous parlez français ?

(...)

Em84 : (...) / s'il y a des : des vahiny (*invités, étrangers*) (*elle rit*) **il y a des vahiny qui passent à l'école** / les vahiny français comme les X qui viennent là bas on parle un peu en français (*elle rit*)

EI 6

I27 : et il vous arrive de parler français en dehors de:

M28 : en dehors de la classe ?

I29 : oui

⁸⁶

Mes italiques.

M30 : // ça dépend de : quelqu'un à faire à rencontrer pour faire le: le débat / donc euh on: **s'il y a un / un gens qui vient à l'extérieur pour visiter l'école donc on fait le français**

E1 8

F62 : et puis c'est comme nous les enseignants **beaucoup de vazaha : euh de visiter notre école par exemple / et profiter : de parler entre eux et nous / là aussi : /**

Comme le fait remarquer Razafindrastimba, « dans ces situations, le français est l'outil *nécessaire* pour que la communication, ou plus précisément le message, passe ». Le choix de langue est ainsi déterminé par les compétences linguistiques des interlocuteurs, privilégiant l'intercompréhension mutuelle entre les participants de la situation de communication.

2. En fonction du statut de l'interlocuteur

Toutefois, alors qu'on pourrait penser qu'une interaction engageant un professeur de français et un locuteur saint-marien impliquerait d'emblée l'emploi du français de par le statut socioprofessionnel de l'interlocuteur, cette posture n'est pas toujours la raison guidant le choix de langue. Les situations observées pendant le temps de formation montrent que les professeurs, en classe et dans le cadre d'un échange pédagogique, emploient la langue française pour s'adresser à la formatrice. Cependant, dès qu'il s'agit d'un échange moins formel, par exemple d'une demande sans rapport avec l'activité pédagogique en cours, les enseignants choisissent pour la plupart d'utiliser la langue saint-marienne. Si l'échange a lieu en dehors de la salle de classe, il semble que ce paramètre oriente d'autant plus le choix des locuteurs vers leur langue première. Hors cadre didactique (et ce même dans l'enceinte institutionnelle), la majorité des enseignants définissent la situation de communication comme unilingue, d'où l'emploi presque exclusif du parler saint-marien (ou de la langue ethnique partagée par les interlocuteurs). Ainsi, pour Alphée, ce n'est pas la qualification professionnelle de l'interlocuteur qui détermine l'emploi de la langue, mais les habitudes observées dans ses pratiques quotidiennes.

E1 6

A62 : euh pour moi je parle seulement avec des: des vazaha / et en classe et après **quand il y a quelqu'un qui même elle est malgache ou il est malgache il parle à moi en français je parle aussi en français** oui / mais le malgache à côté quand il veut parler en malgache je parle en malgache oui

I63: ça dépend de : {A : oui} de l'interlocuteur la langue qu'il va choisir ?

A64 : oui euh quand je : vois toujours sandra⁸⁷ je parle pas malgache je parle par exemple je parle

⁸⁷ I.e. : coordinatrice pédagogique de l'Alliance française et animatrice de la formation pédagogique destinée aux enseignants FRAM.

français 'bonjour sandra comment va ? comment est le bébé ?' c'est ça /
mais d'autres malgaches ils parlent en malgache je parle en malgache !

I65 : donc sandra **c'est par rapport à : quoi au fait qu'elle soit professeur de français** que vous vous adressez à elle en français ?

A66 : non / parce que avant je connais **sandra elle parle toujours en français hein !**
/ oui ! avant avant la formation elle parle toujours en français / **même elle parle à sa sœur elle parle en français**

Dans ce cas, le choix de langue est symptomatique des paramètres de la situation de communication. C'est son statut de « locutrice utilisant couramment le français » qui vaut à la jeune femme l'emploi spontané de cette langue par son interlocutrice. Habituee à entendre son interlocutrice s'exprimer en français, de surcroît dans des situations informelles, Alphée choisi de se conformer à ce modèle d'expression proposé, utilisant ainsi spontanément le français comme langue de communication.

Par ailleurs, il est à noter que le niveau de langue de l'interlocuteur est également un facteur déterminant du choix de langue. C'est une des raisons invoquées par Lidwine, lorsqu'elle pratique le français avec sa mère :

EI 9

Ld2 : (...) euh je parle aussi une langue française avec les copains {l : hmm hmm}
hmm dans notre village et surtout : les petits enfants et en même temps
donc / euh je continue de parler en français dans ma classe / pour les élèves
et pour les gens que: je vois dans la rue **et surtout pour maman / je parle :
parce que maman parle très bien le français** et moi je parle le français à
maman quand je raconte quelque [soz] en français c'est ça

Face à une interlocutrice maîtrisant le français, et de surcroît faisant partie de sa famille, Lidwine emploie volontiers la langue française. Sa mère semble ici représenter l'autorité linguistique, une valeur normative à laquelle la jeune femme peut se référer. Le principe de choix de langue est ici tributaire du degré de maîtrise de l'interlocuteur mais aussi certainement de son statut parental.

3. En fonction du lieu de pratique (...et de l'interlocuteur)

Les facteurs évoqués jusqu'ici ont tous rapport avec l'interlocuteur et comme l'indique le titre *surpa*, celui-ci ne fait pas exception. Pour certains enseignants, l'emploi du français semble être particulièrement tributaire du lieu où ils se trouvent, déterminant ainsi les contraintes linguistiques à adopter en fonction du type d'interlocuteur en présence. Cette idée est exprimée dans l'extrait suivant :

EI 13

J26 : ouais / **si vous : reste à la maison je parle en malgache** {l : hmm hmm} si vous : **je vais à l'école pour enseigner je parle malgache français** ça dépend le : ça dépend par ex hmm {l : des gens ?} **ouais ça dépend des gens !**

Chez lui, Jérôme n'utilise visiblement pas le français, ni avec ses proches, ni avec le voisinage. Il considère ce lieu comme unilingue, l'emploi du malgache (saint-marien) étant donc de rigueur. L'école apparaît en revanche comme un secteur plurilingue. Enseignant en classe de CP2⁸⁸, l'interviewé se doit de faire usage des deux langues avec ses apprenants. En ce sens, le lieu de pratique guide Jérôme dans ses choix de langue, l'école ou la maison requérant des usages prédéterminés.

Par opposition à son camarade, Alphée déclare en revanche pratiquer le français à la maison. Le cas de la jeune femme a précédemment été évoqué au sujet de ses usages du français, conditionnés par la politique linguistique familiale que lui impose son mari du fait des relatives compétences en malgache de ce dernier⁸⁹. Le « choix » de langue (peut-on vraiment parler de choix, celui-ci étant forcé) est ainsi ici symptomatique de plusieurs facteurs. Dans un premier temps, il est ici influencé par le lieu de pratique, la maison représentant l'espace où Alphée se doit d'utiliser la langue française. Les interlocuteurs intervenant dans la situation de communication n'étant autres que ses enfants et son mari, ils constituent le deuxième principe la poussant vers ce choix. Bien que la jeune enseignante mette un point d'honneur à ce que ses enfants pratiquent le français dès leur plus jeune âge, le cas contraire ne serait de toute façon pas envisageable puisque cet usage est contraint par son mari. Par ailleurs, ce dernier ne possédant pas de compétences d'expression en malgache, cette modalité impose d'autant plus à Alphée une pratique effective, le français étant par conséquent la seule langue dans laquelle les époux sont en mesure de communiquer :

EI 7

A14 : (...) depuis 2007 2008 je parle **je parle : un peu à la maison en français avec ma fille et mon fils et mon mari / parce que: mon mari est un : je suis mariée avec euh / un vieux vazaha !**

Différents paramètres exercent ainsi leur influence sur le choix de langue, imposant implicitement certains comportements attendus chez les locuteurs. Bien que, pouvant opérer indépendamment les uns des autres, les facteurs fassent chacun l'objet d'un traitement particulier dans les différents points de ce chapitre, il n'est pas rare que plusieurs d'entre eux interviennent de concert. Finalement tous dépendants de près ou de loin de l'interlocuteur (le lieu de pratique étant lui aussi déterminant des interlocuteurs en présence), les différents principes de choix de langue sont tributaires de la façon dont les interlocuteurs définissent la situation de communication (uni ou plurilingue). Alors que certains choix sont spontanés et témoignent d'une volonté d'usage propre au locuteur, d'autres sont en revanche imposés selon des paramètres divers, tel que le niveau de langue ou la nationalité de l'interlocuteur, facteurs

⁸⁸ I.e. : équivalent du CE1 dans le système français.

⁸⁹ Voir *supra* p 59.

dont le poids est plus ou moins relatif. Partant, on peut avancer que les principes influençant les choix de langue sont intrinsèquement liés à (aux) interlocuteur(s), ce(s) dernier(s) étant, dans tous les cas, à l'origine du choix du locuteur.

Bilan de la troisième partie :

Les considérations des participants à l'égard du système éducatif le confirment⁹⁰, les objectifs de l'école sont encore loin de combler les besoins en communication des apprenants, représentations d'autant plus évocatrices qu'elles sont extraites de discours d'enseignants. Malgré cet apparent échec de l'école, pour l'ensemble des interviewés la maîtrise du français représente indiscutablement un atout important pour ses locuteurs, d'où leur insistance en faveur d'un apprentissage précoce et hors cadre scolaire, « ne serait-ce que dans la perspective de l'enseignement supérieur, qui fonctionne exclusivement en français » (Babault, 2006 : 83). S'il est influencé par les parcours langagier des locuteurs, cet engouement pour le français apparaît également tributaire de multiples facteurs : géopolitique, affectif et surtout économique. En ce qu'il conditionne les présentes relations à la langue, le poids du français sur le marché linguistique et économique est indissociable des actuelles pratiques des locuteurs.

L'environnement culturel francophone apparaît lui aussi parmi les paramètres favorisant une acquisition efficace de la langue. Bien que son influence soit cantonnée aux milieux citadins, la majeure partie de l'île demeurant aujourd'hui principalement rurale, son impact est toutefois limité. Pour autant, la démarcation ville / campagne reste difficile à établir, compte tenu de la polysémie du vocable « important », pouvant être saisi à la fois comme synonyme d'influence ou d'essentialité. Cette distinction dans les niveaux de compréhension nous renseigne sur les représentations des interviewés à l'égard des locuteurs évoluant au sein de chacune des sphères. N'ayant accès ni aux infrastructures francophones, ni aux nouvelles technologies entretenant la diffusion du français, les habitants des milieux ruraux apparaissent, aux yeux des participants, en décalage par rapport à leurs pairs urbains.

Au cours des enregistrements, les locuteurs mentionnant faire usage du français n'en ont jamais une pratique exclusive mais « orientent leurs choix langagiers selon chaque réseau de communication et pour chaque type d'interaction » (Babault, 2006 : 185). Les facteurs distribuant les usages du français répondent ainsi à différents paramètres : nationalité, statut de l'interlocuteur, lieu de pratique ou encore goûts personnels. Compte tenu de l'importance accordée à la mention de la valeur affective dans les discours des interviewés, on peut en effet légitimement avancer cette même variable comme déterminante des relations à la langue.

Sur le plan des imaginaires, les différents usages de la langue évoqués au cours des discussions rejoignent la double dimension considérée *supra*⁹¹ à l'égard des représentations. Influencées par des paramètres collectifs de par leur insertion dans les rapports sociaux, les

⁹⁰ Voir *supra* p 48.

⁹¹ Voir p 32.

praxis sont également tributaires des jugements et considérations de chacun, inscrivant fondamentalement les rapports au français dans la dualité d'une perspective à la fois groupale et individuelle.

QUATRIEME PARTIE – CONTACTS DE LANGUES : NORMES ET APPARTENANCES IDENTITAIRES

Chapitre 9 : Le discours mixte

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il n'est pas inutile de préciser que dans le contenu des entretiens, les manifestations du discours mixte dans les prises de parole sont relativement rares. Sollicités en français, de surcroît par une interlocutrice francophone, la situation de communication des interviews imposait en ce sens une langue commune, ne serait-ce que pour permettre l'intercompréhension. N'ayant (moi-même) pas de compétences suffisantes en malgache pour être à même de l'utiliser en situation d'entretien, les discussions ont ainsi été menées intégralement en français, les participants étant bien entendu libres de recourir au malgache dès qu'ils en ressentaient le besoin. Dans l'ensemble des entretiens, on remarque cependant plusieurs commentaires exprimant l'utilisation effective d'un discours mixte sur l'île Sainte-Marie. Nous verrons que le français est tellement ancré dans le parlé régional qu'il est parfois difficile de distinguer parmi les deux langues. Quels éléments définissent concrètement ce parler bi-plurilingue ? A travers ce que disent les enquêtés de leurs propres pratiques, il s'agira de tenter d'apporter des éléments de réponse à l'aide d'extraits d'entretiens, les Saint-Mariens étant encore les mieux placés pour parler de ce discours métissé. En ce qui concerne la terminologie, les termes de *discours mixte* ou *métissé* (Babault 2006 : 187) seront retenus pour évoquer ces diverses formes, « dans le but de ne pas limiter l'analyse aux seuls phénomènes d'alternance de langues, qui impliquent la 'juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents' (Gumperz, 1989 : 57), mais de prendre en compte un ensemble plus vaste d'occurrences. Le terme retenu (...) permet ainsi de neutraliser la distinction entre la notion d'alternance et celle d'emprunt, pas nécessairement pertinente dans le cadre de ce corpus ». En effet, bien que ces pratiques langagières se présentent de manières différentes selon les interlocuteurs, il importe moins pour cette recherche de déterminer si elles relèvent plutôt du recours à l'emprunt ou à l'alternance codique que de démontrer les enjeux qu'elles suscitent.

Pour Ludi (1987) les marques transcodiques correspondent aux traces qui dans le discours, renvoient d'une manière ou d'une autre à la rencontre de deux ou plusieurs systèmes (calques, emprunts, transferts lexicaux, alternances codiques, interférences, etc.). Au centre de la théorisation du bi-plurilinguisme, cette notion désigne l'ensemble des phénomènes linguistiques observables dans les productions d'un sujet résultant du contact de systèmes linguistiques dans son répertoire verbal. Nous touchons ici au cœur de la situation saint-marienne, où cohabitent en permanence le parler régional et la langue française, de telle façon qu'il est souvent difficile de les distinguer l'un de l'autre. Ainsi, comme le soulignent Matthey et De Pietro, (1997 : 8) « dans le contexte d'une conversation entre bilingue, les marques transcodiques sont révélatrices du *parler bilingue* (Grosjean 1984, Lüdi et Py 1986), caractérisé par l'accès simultané à deux ou plusieurs codes du répertoire langagier ».

Quant à Babault, elle souligne le rôle communicatif du discours mixte (2006 : 204) rappelant que « de nombreuses recherches menées durant ces dernières décennies⁹² ont montré que, loin de correspondre à un comportement déviant, le discours mixte répond au contraire à des besoins communicatifs précis ». C'est précisément ce que chapitre tentera de démontrer.

1. Pratiques saint-mariennes

Nous l'avons souligné *supra*⁹³, les phénomènes d'emprunts et d'alternance de code sont extrêmement fréquents en ce qui concerne le malgache. « Ce contexte de contact entre les langues au niveau de l'individu a engendré (...) l'émergence de pratiques langagières mixtes, que l'on nomme métaphoriquement le *vary amin'anana*, faisant référence à un plat malgache caractérisé par une cuisson particulière du riz mélangé avec des brèdes » (Razafindratsimba 2010 : 135). Sur la Grande Ile, la langue française s'invite ponctuellement dans les discours, notamment dans certains milieux professionnels où l'usage unique du malgache « semble être inconcevable » (Razafindratsimba, 2010 : 145), certains termes du domaine du travail étant intraduisibles dans cette langue. Les Malgaches désignent en effet les variétés de discours mixte par l'expression imagée de *vary amin'anana* définie *supra*. Pour Gueunier (1994 : 314), « c'est là un met peu prestigieux, tout y est mélangé confusément, alors que le véritable repas malgache est normalement constitué de riz bien ferme et accompagné d'un bouillon ou d'un plat cuit en sauce, servis à part. On voit que la métaphore suggère un jugement négatif. Il n'est pourtant pas vrai que le *vary amin'anana* linguistique (l'autre non plus, d'ailleurs) soit un mélange sans règles » et ce discours mixte s'apparente en fait à l'insertion de lexique français dans des phrases de construction malgache. Par ailleurs, comme l'a observé la sociolinguiste avec Rambelo, il est à noter que « le relâchement des censures puristes a conduit récemment à une déculpabilisation du *vary amin'anana* », bien que toutefois, ce discours ait majoritairement fait l'objet de réprimandes dans les milieux instruits, les gens de la brousse continuant de glisser des mots français dans leur discours, procédé qui pour eux « est toujours resté une élégance, signe de connaissances étendues et d'ouverture vers l'extérieur » (*ibid*).

De la même façon que sur la Grande Terre, on observe à Sainte-Marie le contact entre plusieurs types d'idiomes de statut social inégalitaire. D'un côté, le français, langue dont la pratique confère un prestige social et éducatif ; de l'autre, le saint-marien, langue ethniquement marquée à laquelle sont profondément attachés les insulaires. Sur l'île, la langue française est naturellement présente dans les discours. De nombreux mots issus du français ont été intégrés au parler saint-marien, qui d'ailleurs n'ont pas d'équivalent de remplacement. De la même façon qu'on peut aisément entendre des mots français dans les conversations, le parler métissé est en ce sens très répandu, rejoignant la définition du « *vary'aminanana*, que l'on nomme parfois le 'frangasy' ou le 'frangache' », caractérisé par « le fait de mélanger les deux langues, malgache et française, dans le même discours ». (Razafindratsimba 2010 : 142). Le parler saint-marien s'apparente en effet exactement à ce type de mélange, laissant observer l'inclusion de vocabulaire français dans des phrases dont la

⁹² Voir à ce sujet les synthèses proposées par Gardner-Chloros 1983 et Haust 1993.

⁹³ Voir *supra*, p 12.

construction relève du régiolecte. En voici quelques exemples : *tsisy* problème (pas de problème) ; *misyy* réseau ? (y-a-t-il du réseau ?) ; *tsara* yaourt (ce yaourt est bon) ; *tsy misyy* réduction *kely* ? (il n'y a pas une petite réduction ?), *atoavo* pétrole deux mille francs (donne-moi/ fais-moi deux-mille francs de pétrole) ; *mila* un kilo (j'en veux un kilo) ; sac *ny* Fabrice (le sac de Fabrice) ; etc.

Bien que non évoqué explicitement par un déclencheur, le thème du discours mixte est cependant récurrent dans les conversations. On observe que ce thème est notamment mentionné lorsqu'il s'agit de définir la langue saint-marienne, processus amenant certains participants à considérer le parler métissé comme inévitable, intrinsèque au parler régional. En témoignent les exemples suivants, représentatifs des nombreuses occurrences :

EI 8

- I61 : d'accord donc **pas malgache uniquement pas français uniquement mais les deux {F : saint-marien voilà !}**
- F62 : (...) surtout ici à sainte-marie presque : **dans toutes les situations / premièrement nous mélangeons notre langue / donc y'a déjà : un peu de français**

EG 1

- F14 : (...) **la moitié: de notre langue c'est / en français / même pas bien / y a beaucoup de fautes** mais presque en français {J : hmm}

EI 13

- I11 : et là vous parlez en quelle langue quand vous êtes à sainte-marie ?
- J12 : euh : deux langues
- I13 : quelles langues ? quelles deux langues ?
- J14 : **langue : malgache / un peu de langue français**
- I15 : donc un mélange des deux ?
- J16 : **un mélange des deux !**

Hors enregistrement, une enseignante de l'Alliance française a reconnu éprouver des difficultés à mener une discussion avec un locuteur comprenant uniquement le malgache. Habitée à injecter ponctuellement des mots issus du français dans son discours (si l'on en croit les interviewés, tout simplement à parler saint-marien), elle devait faire de gros efforts pour assurer une conversation exclusivement malgachophone. La langue française est ancrée de telle façon dans les habitudes langagières de certains locuteurs que ces derniers ne peuvent se passer d'opérer un mélange. Le discours métissé s'inscrit en ce sens intrinsèquement dans les discours des saint-mariens, leur permettant à la fois de simplifier certains choix lexicaux mais également de « pallier certains manques au niveau du vocabulaire, dans l'une ou l'autre langue, et ainsi faciliter la communication » (Razafindratsimba 2010 : 150).

Par ailleurs, la numération est un exemple particulièrement parlant de l'intégration du français à la langue saint-marienne⁹⁴.

EI 9

I21 : (...) et en quelle langue alors vous comptez aujourd'hui **pour les chiffres vous comptez en malgache ou en français ?**

Ld22 : **ah en français** hmm hmm (*elle rit*)

EI 8

I37 : donc par exemple vous aujourd'hui quand vous comptez vous comptez en français ou en malgache / ou en malgache ?

F38 : **en français depuis:** (*il rit*)

EG 4

D35 : **quand nous / nous ne connaissons pas le français donc / égal perdu** (*ils rient*)
oui! **même si tu: entres au supermarché donc il y a quelques: /{X : prix} prix en français** {E : mais les prix c'est en ariary hein au supermarché} pour demander quelque chose / {E : ah bon ?} par exemple: euh poulet mille ariary

Comme le fait remarquer Gueunier (1994 : 313), on observe en effet des domaines ou de « petits systèmes particuliers, capables de s'enclaver dans le discours malgache et qui ne fonctionnent qu'en français. C'est le cas par exemple de beaucoup d'emplois des nombres. Quand il s'agit de numérotter, on n'entend presque jamais les nombres en malgache ». En quatre mois sur l'île, je n'ai pour ainsi dire jamais entendu un insulaire compter en malgache, cette pratique restant généralement cantonnée aux habitants des Hauts-Plateaux. Alors que je soulevais la question de la numération, des Saint-Mariens m'ont avoué ne quasiment pas savoir compter en malgache, handicap qui, lors de séjours à la capitale, leur causait souvent du tort. Cette technique est tellement répandue dans le pays qu'il existe de nombreuses anecdotes à ce sujet et « même quand il s'agit non plus de numérotter, mais de dénombrer, la tendance est de préférer le français ; plusieurs fois on a pu remarquer à la radio que les journalistes et même les dirigeants politiques s'embrouillaient dans les résultats électoraux s'ils les donnaient en malgache, mais retrouvaient immédiatement leur aplomb pour les donner en français » (*ibid.*). Une des plus célèbre est sans doute celle où un ancien président malgache, suite à des émeutes, avait juré qu'il se retirerait du pouvoir si les foules atteignaient un certain nombre de personnes. Lorsqu'on lui a fait remarquer qu'il y avait plus de personnes dans les rues que le nombre énoncé préalablement, il a précisé qu'il s'était trompé dans les chiffres. Personne n'a jamais vraiment su s'il avait utilisé cette excuse pour se dédouaner ou s'il s'était vraiment trompé à l'origine...

Que ses emplois soient observés sur la Grande Terre ou à Sainte-Marie, personne ne niera l'existence effective du discours mixte à Madagascar. Qualifié de *vary amin'anana*, parfois de

⁹⁴ Ce phénomène ne s'observe pas uniquement à Sainte-Marie, la majorité des populations côtières comptant presque exclusivement en français

« frangache » ou de « farangasy », il a été majoritairement évoqué dans les études concernant les pratiques des habitants des Hauts Plateaux⁹⁵. Reprochant aux termes précédents de traduire « une approche diglossique »⁹⁶, Rasoloniaina dit leur préférer la métaphore du *vary amin'anana*, plus proche à son sens d'une « approche bilinguiste ». Cependant, si dans la perspective adoptée par la sociolinguiste ce métissage linguistique est présenté de façon méliorative, au cours des enregistrements, de nombreux participants ont exprimé leurs réticences face à des pratiques mixtes.

2. La crainte du discours mixte

Indiscutablement présent dans les conversations, ce discours mixte est-il pour autant un danger ? Le déclencheur *il est dangereux pour le développement de l'enfant de grandir au contact de plusieurs langues* a permis d'introduire indirectement le débat au sein des groupes. Dans les discussions, on remarque en effet chez certains interviewés une crainte manifeste à l'égard du développement de ce discours mixte chez les enfants, pratique qui, à terme, engendrerait des compétences insuffisantes dans les deux langues. S'appuyant sur des extraits d'entretiens, une récente étude (Razafindratsimba 2010) a souligné que pour certains locuteurs, ce parler métissé « s'inscrirait dans une relation de cause à effet, comme une source possible de [la] non maîtrise [des deux langues] ». Cette attitude puriste, caractérisée par la peur des interférences entre les langues, est illustrée dans les deux extraits suivants :

EG 3

D65 : oui / à mon avis c'est oui / c'est dangereux pour le développement de l'enfant de grandir au contact de plusieurs langues / premièrement / les enfants / euh / comment dire ça ? (*il rit*) / hmm / je parle les saint-mariens surtout / **il dit: / pas exactement en français pas exactement en malgache pas exactement en: anglais / entre: les trois exemples /** quand il dit: fabricia tout à l'heure donc donne un exemple il dit [kujjɛr] [kwɛr] / c'est pour ça que les enfants / ils ne connaissent pas bien je pense cette chose / vraiment [kwɛr] ou bien / [kujjɛr] ! / c'est pour ça que je voulais dire / **ça c'est dangereux pour le développement des enfants**

(...)

F67 : je suis d'accord avec donald parce que : / euh / quand ils dès qu'ils parlent / ils parlent en saint-marien / dès qu'ils euh age de: / en parlant les enfants / ils parlent / la langue saint-marien / ils ne savent pas **ils ne savent pas / est ce qui est français est ce qui est malgache est ce qui est anglais /** c'est: un mélange / **la langue saint-marienne c'est un mélange / ils ne savent pas ce qu'ils disent / euh c'est pour ça que c'est dangereux (ils rient)**

⁹⁵ Voir notamment les travaux de Rasoloniaina : *Le variaminanana des marchands de Tanjombato, zone urbaine d'Antananarivo*.

⁹⁶ Rasoloniaina dit regretter l'emploi des termes « frangache » ou « farangasy » dans ses travaux de 1992, 1995, 1996 et 2001, expressions traduisant à son sens « une approche diglossique ».

- D68 : quelque fois ils parlent : (*en faisant un signe de la main*) 'salut!' / mais ils ne connaissent pas X
- X69 : (*brouhaha*)
- F70 : il sait le faire mais ils savent pas ce qu'il dit (*rires*) oui ils savent le faire (*en imitant un enfant*) 'salut!' / mais ils savent pas ce qu'il font (*elle rit*)

Dans les lignes précédentes, c'est la nature même de la langue saint-marienne qui est remise en question. De fait, l'entremêlement de langues qui façonne le parler régional est explicitement incriminé comme la cause initiale du danger (« c'est pour ça que c'est dangereux »). Selon les interviewés, les nombreux emprunts qui façonnent le régiolecte sont source de confusion chez les plus jeunes, qui, à force de mélanges, ne savent plus vraiment quelle langue ils sont en train de parler. De façon à illustrer ce point de vue, Donald réemploie l'exemple précédemment utilisé par Fabricia soulignant la proximité des langues saint-marienne et française. Entre [kujijɛr] et [kwɛr] la ressemblance phonétique est en effet frappante. L'argument avancé par les participants fait ici référence au processus de pidginisation. L'élément initial *cuillère* a en effet subi une transformation phonétique, laissant toutefois le terme reconnaissable par les locuteurs de la langue mère⁹⁷. Le saint-marien étant avant tout une langue de tradition orale (on apprend à écrire le malgache officiel à l'école, mais on a plus rarement l'occasion de rédiger en langue régionale), les interviewés semblent redouter les perturbations phonologiques et orthographiques pouvant être occasionnées par ce phénomène.

Dans la suite immédiate de l'échange, Donald reprend la parole et étaye son argumentation en la basant sur l'exposition d'un nouvel exemple, qu'il choisit à priori volontairement à l'extérieur de Madagascar (ou du moins de Sainte-Marie, le chinois n'étant pas enseigné sur l'île). Sans préciser si l'apprentissage se fait hors et/ou dans le cadre familial (le choix de l'âge étant toutefois significatif puisqu'il correspond à un enfant en début de scolarisation), il en arrive à la conclusion suivante :

- D73 : (...) / imaginez / enfant de trois ans qui: enseigné français / anglais / euh / ça c'est / plusieurs ou chinois X (*elles rient*) **donc c'est le trouble** / oui! il parle: / **après il parle pas bien français / pas bien anglais / pas bien chinois / il parle pas malgache donc il y a des nouvelles langues** (*elles rient*) oui c'est pour ça que je dis que c'est dangereux pour / pour lui hein / pour tous les enfants petits
- (...)
- D83 : X **entre les trois / le pas dire pas bien euh / X anglais ou en français ou malgache**

Selon le jeune enseignant, l'acquisition précoce et simultanée de plusieurs langues semble entraver l'apprentissage efficace et intégral des idiomes. Suivant cette logique, le locuteur se voit ainsi affublé de compétences disparates et composites dans chacune des langues, se

⁹⁷ Source : wikipédia.org.

retrouvant dans l'incapacité à communiquer. « Le mélange est stigmatisé comme désordre » (Kielhöfer, cité dans Matthey & De Pietro, 1997 : 16) et l'apprentissage plurilingue catégorisé comme un danger, qui, au lieu de favoriser la communication dans plusieurs langues, empêche au contraire l'enfant d'en être un locuteur compétent. Cette vision s'apparente aux courants de pensée qui, pendant de nombreuses années, ont envisagé l'apprentissage plurilingue comme une entrave au développement cognitif de l'enfant. Reposant notamment sur le mythe du bilinguisme parfait (et notamment du native-like control of languages prôné par Bloomfield, 1933), ces conceptions mettent en avant une « compétence comparable » (Siguan et Mackey, 1986⁹⁸) dans l'ensemble des langues du répertoire langagier, utilisées « avec une efficacité semblable » (*ibid.*). Néanmoins, c'est pourtant de la définition de la compétence plurilingue dont se rapproche involontairement Donald en évoquant ce cas de figure, rejoignant ainsi la conception de Ludi et Py (2007) selon laquelle « être bilingue signifie, entre autres, être capable de passer d'une langue à l'autre dans de nombreuses situations si cela est possible ou nécessaire, *même avec une compétence considérablement asymétrique* [mes italiques] ». Déséquilibrées et composites, les compétences dans chacune des langues constitutives du répertoire langagier du locuteur se démarquent par leur irrégularité.

Selon Castellotti (dans Blanchet et Chardenet, 2011) « les phénomènes d'alternance des langues chez les plurilingues relèvent ainsi distinctement d'un mode de communication bilingue, et la compétence de communication inclut aussi la capacité à faire varier son répertoire langagier le long d'un *continuum* qui s'étend entre des usages monolingues dans chacune des langues en contact, en passant par toutes les étapes intermédiaires de panachage des langues du répertoire langagier du locuteur ». D'après l'auteure, la production mixte est un phénomène naturel chez les locuteurs bi-/plurilingues. Comme le soulignent en effet Matthey et De Pietro (1997 : 10), « les locuteurs bilingues, même s'ils n'ont pas une maîtrise équilibrée des langues qu'ils utilisent, exploitent leur répertoire global afin d'atteindre certains objectifs de l'échange. Ainsi, confronté à une lacune (momentanée ou durable) dans son lexique, le bilingue pourra tenter de la combler en recourant à l'autre langue. Ce phénomène est surtout fréquent en *situation bilingue*, lorsque le locuteur est en droit de supposer que son interlocuteur possède un répertoire plus ou moins équivalent ou qu'il est en tout cas susceptible de comprendre l'autre langue (...) ». Seuls maîtres de leurs choix et usages langagiers, les locuteurs puisent dans le répertoire en perpétuelle dynamique qu'est la compétence plurilingue, et qui de fait, ne peut être considérée comme une simple addition de monolinguisms.

Devant les propos de Donald, Fabricia choisit de résumer la situation en attribuant un qualificatif évocateur au parler en vigueur à Sainte-Marie ; elle en arrive à la conclusion suivante :

D83 : X entre les trois / le pas dire pas bien euh / X anglais ou en français ou malgache / (...) {F : **c'est une langue franc-saint-marien!**}

⁹⁸ "A bilingual person has a similar competence in his/her mother tongue and in another language", (Siguan et Mackey, 1986).

En la qualifiant de la sorte, la jeune femme contribue involontairement à la légitimation de cette pratique et met finalement un nom sur ce que les interviewés ont à maintes reprises qualifié de « mélange » entre français et saint-marien. Cette appellation originale s'apparente à la construction d'un mot-valise, néologisme constitué de la fusion de deux termes existants⁹⁹, qui rappelle notamment les termes « franglais » ou encore « frangache ». Contrairement à Rasoloniaina (voir *supra*), les enquêtés confèrent à ce « dangereux » mélange une connotation négative, voyant d'un mauvais œil la proximité phonétique entre les langues saint-marienne et française :

EG 4

- D99 (...) quand les enfants utilisent plusieurs langues / on a dit que c'est beaucoup de: leurs parents / leurs parents ne savent pas qu'est ce qu'ils dit / exemple / euh quelque fois le petit enfant X dans la campagne il dit 'maman! donne-moi un petit: [pɛ̃] !' exemple / l'enfant donc / les: **les parents / ne savent pas c'est quoi le [pɛ̃]** (*elles rient*) / [pɛ̃] y'en a beaucoup en saint-marien / [pɛ̃] // les : / exemple [pɛ̃]! [pɛ̃]! (*il prononce [pɛ̃] sur différents tons, mais les prononciations sont difficilement différenciables*) [pɛ̃] (*il rit*) / **il a [pɛ̃] pour les cheveux** quelques fois (*il fait mine de se brosser les cheveux avec un peigne*) {F : peigne ! peigne} mais il connaît pas / **il ne connaît la prononciation** et / [pɛ̃]! c'est [pɛ̃] c'est quoi ? c'est pour ça que / c'est dangereux pour les: enfants
- F100 : les saint-mariens ils parlent pas
/ il ne dit pas
- D101 : il dit [pɛ̃] [pɛ̃] et [pɛr] [pɛr]
- F102 : non les saint-mariens ne dit pas [pɛ̃] à [pɛr] {D : attention hein !}/ il dit toujours (*deux filles en coeur*) [pɛr] !

Semblant pourtant déterminé dans l'exposition des précédents arguments, un peu plus loin dans la discussion, Donald se ravise. Contre toute attente, le jeune enseignant revient sur son opinion préalablement exprimée au sujet des dangers potentiels d'un apprentissage plurilingue précoce, évoquant le cas des enfants saint-mariens :

- D125 : d'un X côté je suis pas: contraire de ça / ça (*très vite*) il est dangereux pour le développement des enfants de grandir au contact de plusieurs / je ne suis pas d'accord avec ça / d'un autre côté / parce QUE ici c'est un ville de touristique normalement **depuis X enfant on a enseigné: / à petit à petit des langues de plusieurs langues surtout le français / même l'anglais** / (...) depuis la classe de CP1 on enseignait: malgache seulement / mais quand l'est arrive au CE tout de suite on enseignait des: français surtout presque toutes les matières / donc / X à **mon avis ça c'est: / c'est pas dangereux hein / il faut enseigner depuis: l'âge de petite: / surtout: même: / deux langues** X non deux langues: bon //

⁹⁹ Source : wikipédia.org.

est ce que vous êtes d'accord ou pas ? {F : oui oui je suis d'accord} ah bon! (*il rit et tape sur la table*)

E126 : en général c'est dangereux

D127 : **oui dangereux mais quelques fois: / au contraire**

(...)

D129 : surtout à sainte-marie on parle le français //

L'extrait précédent est ainsi un exemple frappant de la mobilité des représentations dans le discours. En favorisant l'interaction et l'échange d'arguments sur un même sujet, la discussion collective permet d'observer différentes dynamiques. Alors que certains déclencheurs induisent presque immédiatement le consensus au sein du groupe, d'autres sont en revanche sujet à débat, en ce sens qu'ils suscitent l'émergence d'opinions contradictoires. L'interaction se voit ainsi orientée vers une dynamique de déstabilisation, permettant l'observation *in-vivo* de la pensée en cours d'élaboration. Les discussions sont ainsi le théâtre privilégié de l'instabilité chronique des représentations, objets qui, comme évoqué *supra*, sont trop souvent considérés comme des fruits en attente de cueillette, bien rangés dans les imaginaires des interviewés.

Cependant, il est peut probable que ce revirement de situation au beau milieu de la conversation soit une coïncidence. Les diverses prises de position de Fabricia et Donald font suite à l'intervention d'Emérencienne, qui précédemment dans la discussion avait exprimé son désaccord avec ses collègues. Elle illustre son argument avec un exemple concret :

Em71 : pour moi / euh c'est pas dangereux // parce: quand on a: visité / **euh à l'école / préscolaire de maternelle / les enfants PARlent bien en français** / par exemple à la X les enfants de / 3 ou 4 ans / ils parlent beaucoup hein / en français {F : oui c'est} mais quand on y vient à la maison (*elle tape dans ses mains deux fois en les tournant*) (*ils rient*) (*brouhaha*) à la maison on parle pas en français

Dans la discussion de groupe 2, Eléonore retrouve sa camarade sur ce point, évoquant à son tour une position favorable envers des pratiques plurilingues précoces :

EG 2

E62 : (...) la langue ne dérange pas la croissance de l'enfant mais / mais plusieurs langues / euh les informations / **les plusieurs langues ont des / l'amélioration des connaissances de l'enfant / on le facilite** le: / on facilite (*elle cherche ses mots*) **pour aller à l'école //**

Ainsi, on remarque que pour certains interviewés, les pratiques métissées saint-mariennes sont source de rejet. Manifestement hantées par le mythe d'un bilinguisme parfait – s'apparentant à l'addition de plusieurs monolinguisms – les identités linguistiques des locuteurs sont marquées par la crainte du développement de compétences langagières déséquilibrées chez les plus jeunes. Pourtant, c'est bien de l'addition de compétences

composites et asymétriques qu'est constituée la compétence bi-/plurilingue, et si certains redoutent des conséquences néfastes dans son épanouissement, d'autres en revanche, semblent persuadés de son ostensible utilité. L'ambivalence des propos de certains participants est néanmoins la preuve qu'on ne peut réduire les opinions à ces deux points de vue, illustrant ainsi la mobilité des représentations dans le discours. Considérées comme symptomatiques de confusion et de perturbations phonologiques, les proximités phonétiques des langues saint-marienne et française sont, aux yeux de certains participant, source de méfiance. Le contact permanent entre les deux langues – *a fortiori* avec d'autres langues ethniques – ne pouvant que favoriser ces productions métissées, la partie ci-après tentera de déterminer dans quelle mesure français et saint-marien entretiennent une relation de contiguïté.

3. Français ou saint-marien : où est la limite ?

Compte tenu de leurs proximités phonétique et lexicale, il n'est pas toujours évident, et ce même pour la population insulaire, de cerner la limite entre français et saint-marien. De nombreux termes s'apparentant à du lexique français étant aujourd'hui complètement intégrés au parler saint-marien, il en devient difficile de définir leur exacte provenance. Il s'agit la plupart du temps de termes empruntés au français, parfois créolisés, comme en témoigne l'extrait ci-dessous :

EG 4

F11 : **euh la langue française et saint-marien**
c'est presque: pareil / mais la prononciation ça a peu échangé / par exemple
 : une [kujɛr] par exemple / en malg en saint-marien c'est une [kwɛr]¹⁰⁰ (*ils riant*) euh assiette / c'est [lasete]¹⁰¹ / c'est pour ça que: **la langue saint-marienne vient du mot français**

(...)

E135 : oui le français et le saint-marien c'est X / **c'est parallèle**

F136 : **c'est juste que la différence c'est la prononciation**

Pour d'autres locuteurs, l'insertion de termes étrangers est presque « inné » au parler saint-marien et le mélange est décrit comme « automatique » :

EI 8

F54 : (...) même y'a des : quelques fois des: locutions ou des vocabulaires {l : hmm
 hmm} **automatiquement y'a des langues étrangères entrer dans leurs**
paroles {l : hmm hmm ? y'a un mélange ?} **mélange ! voilà mélange**

(...)

¹⁰⁰ koera en saint-marien.

¹⁰¹ lasety.

F58 : euh /// comment on dit ça ? parce que : / les saint-mariens / comme ce que j'avais dit tout à l'heure / comment ? **c'est inné c'est inné on parle en français on mélange plutôt on mélange**

Compte tenu de ce mélange permanent, la limite entre français et saint-marien est ainsi sujette à débat. Suite à une plaisanterie lancée par Donald au cours de la discussion collective 4, ce dernier a alors un doute sur l'origine d'un terme. En cherchant à connaître l'opinion de ses camarades, il va réaliser à quel point le sujet est ambivalent :

EG 4

- D143 : je vais poser une petite question hein ? / **'serviette moi' c'est la langue française ou langue saint-marienne ?**
- F144 : c'est une langue française (*elle rit*) / 'serviette' c'est pas une langue saint marienne
- D145 : mais ça c'est contraire hein !
- F146 : moi c'est pas une langue euh saint-marienne
- D147 : **tout à l'heure vous dites / français et mal / français et comment ? langue français et langue saint-marien c'est la même** {F : hmm / presque la même} vous dites ça tout à l'heure
- (...)
- D155 : c'est une langue : langue saint-marienne ça hein ! X c'est une langue saint-marienne / c'est une langue saint-marienne
- F156 : c'est pas une langue saint-marienne ! {P : non} HE! hé ! **une langue saint-marienne on a dit tout à l'heure c'est un sens** {P : donald !} une langue par exemple cuillère / en saint-marien c'est [kwɛr] / c'est même pas / mais juste la prononciation / X

Les deux langues on atteint un tel niveau de proximité qu'il en est devenu difficile, voire impossible¹⁰², pour les locuteurs de déterminer la provenance de ces termes. Ces interrogations suscitant un climat de doute sont probablement à l'origine de la crainte motivant certains participants concernant la pratique du discours mixte chez les plus jeunes. Eux-mêmes incertains quant à la langue qu'ils utilisent, ils reportent ce sentiment d'insécurité sur leurs enfants, de peur que l'apprentissage de ces derniers s'en voie entravé.

La limite entre français et saint-marien est ainsi relativement floue et bien que « sur le plan morpho-syntaxique, la plupart des occurrences montrent (...) une nette tendance à l'intégration dans le système malgache » (Babault, 2006 : 213), il ne demeure pas évident de déterminer si ces termes sont des emprunts – et ainsi intégrés lexicalement au parler saint-marien – ou des mots strictement français associés à une structure malgache – ce qui correspondrait à des cas d'alternance codique.

¹⁰² Voir l'article de P. Auer, *From codeswitching via language mixing to fused lects : Toward a dynamic typology of bilingual speech*, disponible à l'adresse : <http://ijb.sagepub.com/content/3/4/309>

Il semble clair toutefois que ce métissage linguistique soit intrinsèque au parler saint-marien, qui, aux yeux des locuteurs, ne saurait fonctionner sans le recours ponctuel au français. Les représentations ambivalentes à son sujet en sont le principal témoin, et bien que certains participants restent réticents à son utilisation, ils reconnaissent cependant qu'elle est, du moins en ce qui concerne le contexte saint-marien, inévitable. Concernant le plan pragmatique, comme pourrait le laisser présager – à tort – la métaphore du *vary amin'anana*, le discours mixte ne fait pas l'objet d'usages aléatoires et dénués de règles. Ses emplois répondent au contraire « dans de nombreux cas à des stratégies discursives » (Babault, 2006 : 213), pour pallier une absence de vocabulaire, donner un effet stylistique ou encore choisir un terme plus approprié à la situation. On parlera ainsi d'un usage « optimisé » (*ibid.*) du répertoire langagier des locuteurs, qui, loin de s'adonner à des pratiques approximatives dans l'une ou l'autre langue, mettent à profit l'ensemble des ressources à leur disposition, de manière à exprimer une idée le plus habilement possible.

Comme le précisent en effet les travaux de Razafindratsimba (2010 : 143), « la coexistence des langues et le contact entre ces dernières dans la société sont source de pratiques plurilingues et plurielles (...). Suivant le contexte, l'enjeu de la communication et la richesse de son répertoire linguistique, le locuteur choisit d'utiliser soit une langue, soit une autre, soit d'alterner les deux langues ». En ce sens, « cette notion de pratiques plurilingues et plurielles renvoie plutôt à l'idée de compétence plurilingue empruntée à la didactique du plurilinguisme (entre autres Coste, Moore et Zarate, 1997 ; Moore et Castellotti, 2008) qui promeut notamment un modèle de la pluralité où les langues se situent plus en complémentarité qu'en conflit ». (*ibid.*: 144). Et c'est bien à cette notion de complémentarité à laquelle font référence les locuteurs lorsqu'ils évoquent le « parallélisme » entre saint-marien et français, les deux langues ne semblant pas subir une situation d'affrontement, mais paraissant au contraire entretenir des rapports de solidarité. Rejoignant la définition de la compétence plurilingue du Conseil de l'Europe (2011 : 11), les acquis linguistiques de l'individu se dotent ainsi « d'une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent ».

Si le nombre de segments métissés dans les entretiens est relativement peu élevé, en revanche, les discours évoquant les rapports à la norme sont omniprésents et font l'objet de multiples traitements par les interviewés, références qu'aborde le chapitre ci-après.

Chapitre 10 : Société et normes langagières

Les travaux menés par Bavoux (1993) soulignent combien « il est difficile de parler d'une norme régionale en l'absence de légitimation explicite de la part des locuteurs ». D'après l'auteure, « il s'est même trouvé des hommes de lettres et des linguistes pour soutenir que la question d'un usage local n'avait pas de sens, ce qui signifie clairement qu'à leurs yeux le français parlé à Madagascar ne se distingue pas du français standard, si ce n'est par la qualité des productions. Pourtant, un important corpus de particularités a pu être recueilli dans un

thésaurus¹⁰³. La situation du français à Madagascar est donc ambiguë. (...) La communauté francophone définit une norme centrale qu'elle nomme, en l'occurrence, le 'français de France', par opposition au français venu des Mascareignes. Mais cette représentation hyper normative est elle-même bien évidemment une construction subjective. Quant à la variété populaire, bien présente dans son corpus, elle ne donne pas lieu à un discours explicite de légitimation. On assiste à Madagascar à un blocage du discours sur la norme endogène et on doit se contenter d'interpréter des attitudes ».

Hors enregistrement, des propos illustrant le point soulevé ici par l'auteure ont pu être recueillis. Questionnés au sujet de l'existence de termes spécifiques au français de Madagascar, voir de Sainte-Marie, les enseignants sondés (extérieurs à l'échantillon FRAM) ont toujours apporté des réponses négatives. Il semblait que l'interviewer – francophone – connaisse déjà l'ensemble du vocabulaire utilisé qui, selon les dires de ces enseignants, ne soit d'aucune façon caractéristique de l'île (de la petite ni de la grande). Ces comportements témoignent de l'absence d'une reconnaissance des normes endogènes. De nombreux termes employés n'existent néanmoins pas en métropole et témoignent d'un développement particulier du français à Madagascar, caractéristique d'un français *de* Madagascar. C'est le cas par exemple des termes *depuis-depuis* (depuis longtemps, depuis toujours) *combien combien ?* (combien coûte la pièce ?) ; *gargotte* (petit restaurant bon marché) ou encore *il est 8 heures moins* (il est presque 8 heures)¹⁰⁴. Plus récemment, Babault (2006 : 157-8) a, lors de recueil de témoignages, également observé cette tendance à nier l'existence d'un français local, comme en témoigne cette interview extraite d'un corpus-enseignants :

- E90 *y-a-t-il des mots en français que vous utiliseriez et que moi je ne comprendrais pas ?*
 I91 *ah je ne pense pas /*
 E92 *non ? /*
 I93 *non / non non non*
 E94 *je connais tout sur le vocabulaire qu'on utilise à madagascar en français ?*
 I95 *sûrement / sûrement*

Bien que les particularités de la variété linguistique locale soient loin de faire l'unanimité chez les locuteurs malgachophones, il suffit à « l'observateur le plus distrait de lire la presse quotidienne pour s'apercevoir que le français de Madagascar ne peut être confondu avec le français central. C'est ce hiatus entre une réalité linguistique, vivante et originale, et ses représentations sociales, elles, très figées dans un refus de légitimation d'un usage local, qui caractérise (...) de la façon la plus frappante ce qu'il convient d'appeler *la francophonie malgache* [mes italiques] » (Bavoux, 1993). Cette francophonie malgache est donc bien présente, et se manifeste majoritairement à travers la norme langagière prescriptive imposée à l'usage du français. Les perceptions et représentations des phénomènes de variation sont en effet très marquées et même si certains locuteurs affirment pratiquer librement la langue avec

¹⁰³ I.e. : Bavoux, C., 2000, *Le français de Madagascar, contribution à un inventaire des particularités lexicales*, Bruxelles, De Boeck et Larquier.

¹⁰⁴ L'ouvrage de Bavoux (2000) recense les nombreux exemples, voir note *supra* p. 96.

« beaucoup de fautes », nous verrons que l'interlocuteur joue toutefois un rôle fondamental dans le choix de norme partagée.

Comme le fait remarquer Soa (2002 : 111), « la société malgache présente, comme caractéristique irréductible de sa culture, le souci de la norme associé à l'attachement au groupe. La société malgache est une société fortement policée, d'une manière générale. Ainsi, il est difficile de se soustraire aux recommandations des ancêtres défunts sous peine d'encourir de graves sanctions dont les retombées entraîneraient des conséquences néfastes pour le fautif mais aussi pour le groupe (...). Cet aspect de la culture religieuse et sociale s'observe également au niveau de la culture linguistique où on note la production d'un langage normé, avec des mots dosés et réfléchis ». De ce fait, « cette spécificité culturelle » se répercute sur les pratiques langagières, les locuteurs redoutant de transgresser la norme à laquelle ils sont attachés. Tandis que l'usage d'un français ressenti comme normé suscitera des jugements positifs, l'usage d'un français ne répondant pas aux critères de normativité sera source de représentations dépréciatives et de dérision. « Une faute de conjugaison ou d'accord est vite décelée pour servir de matière à réflexion qui se transformera rapidement en objet de moquerie rabaisante. Cette réalité linguistique, que l'on rencontre auprès de beaucoup de Malgaches, constitue un blocage énorme dans l'usage courant du français à Madagascar. 'Effectivement, il y a beaucoup d'élèves qui arrivent à rédiger convenablement, mais quand il s'agit de discuter, d'exprimer leurs idées en paroles, ils éprouvent des difficultés (...) fait observer la revue éditée par le Secrétariat d'Etat aux Affaires Culturelles, *Madagasikara antsary* (1995). Plutôt que de risquer de faire des fautes, dans le sens grammatical du mot, les personnes chez qui la peur de faire des fautes bloque justement, préfèrent garder le silence ». (Soa, 2002 : 111)

A l'instar de Py (1993 : 138), il sera par ailleurs fait « une mise en garde méthodologique » : les données ayant été obtenues par un interviewer natif francophone est sans doute significatif. Ce dernier en effet « incarnait peut-être l'autorité normative aux yeux de certains informateurs », influençant de fait les usages des locuteurs. En outre, il est indéniable que les déclencheurs « thématisent » sensiblement les thèmes abordés, insistant « délibérément » sur certaines questions et, par conséquent, en occultant d'autres. Il est ainsi « tout à fait possible que, en dehors de la situation d'entretien, les informateurs accordent globalement moins d'importance qu'il n'y paraît ici au respect des normes et aux questions linguistiques » (*ibid.*).

1. Phénomènes de variation

Ainsi, à plusieurs reprises dans les entretiens, les interviewés font référence à l'usage d'un français ressenti comme non conforme à la norme, évoquant les pratiques de locuteurs qui, selon cette logique, sont loin de parler « parfaitement français ». Reconnue comme une pratique courante, cette variété « hors-norme » est ici qualifiée d'agrammaticale par les participants :

EG 3

- P43 : tous les saint-mariens {A : pour moi euh} ils parlent en français / même les: les petits jusque: / jusque: aux vieilles donc ils parlent en mot-à-mot /en français de sainte-marie /
- I44 : qu'est ce que vous appelez 'mot-à-mot' ?
- P45 : euh français un peu
- S46 : mot-à-mot / mot-à-mot veut dire euh / **pas: totalement {A : correct}**
- P47 : **pas correct euh les phrases**
- A48 : même pas / ils ont pas conjugué de: un verbe mais **ils parlent / ce qu'ils veut X {S : il ne suit / il ne suit pas les: comment ?} il n'accorde pas: les: les temps ou quoi / hmm hmm**

De fait, cette technique de « mot-à-mot » donne occasionnellement lieu à des confusions et autres mélanges lexicaux, lesquels sont fortement décriés par les participants. Cette utilisation du français, impliquant « une mauvaise connaissance de la norme du français standard, entraîne des réactions de stigmatisation, donc de catégorisation, de la part des interlocuteurs » (Babault, 2006 : 242). Lors de l'évocation de ce procédé, les enseignants emploient majoritairement un ton léger et rieur ce qui témoigne en effet de leur perception stigmatisante des emplois suscités par cette pratique, qui consiste en une traduction littérale et isolée de termes au sein d'une même expression. Alors que la définition du terme ne semble pas faire l'unanimité au sein du groupe, Donald se risque néanmoins à une explication :

- E110 : comment on dit mot-à-mot ? [motamo] ?
- P111 : (*elle rit*)
- D112 : mot + mot / mot + mot est mot-à-mot
- F113 : **pas des phrases correctes**
- N114: mot-à-mot c'est : c'est bilingue / bilingue !
- D115 : exemple pour dire la pluie hein
- P116 : euh: c'est mot-à-mot pour dire en français et dire un petit euh {E : en malgache} en malgache
- D117 : non c'est pas ça le mot-à-mot / le mot-à-mot à mon avis hein / **pour dire la pluie arrive / donc il dit 'les crevettes du jour arrivent' (rires)** crevettes du jour arrivent / ça c'est le mot-à-mot /crevette orana andro crevette c'est orana / andro c'est jour¹⁰⁵ donc il dit crevettes du jour arrivent au lieu dire / la pluie arrive / ça c'est le mot-à-mot crevettes du jour (*orana andro = la pluie*)

Babault (2006 : 159) le fait bien remarquer, la « variation [est] assimilée à des déviations par rapport à une norme unique, celle de la variété standard de France (...). Ces personnes semblent avoir intériorisé une hiérarchisation stricte des variétés du français et de leurs

¹⁰⁵ En malgache, l'association de deux termes indépendants peut ainsi former un mot nouveau. C'est le cas des termes *orana andro*, qui ensemble signifient « il va pleuvoir / la pluie arrive » mais qui, pris séparément, signifient respectivement « crevette » (*orana*) et « jour » (*andro*). En situation de communication, voyant la pluie arriver, certains locuteurs voulant exprimer leurs impressions en français sont ainsi tentés de dire « les crevettes du jour arrivent ».

locuteurs, ne se reconnaissant pas comme locuteurs légitimes du français et rejetant donc hors-norme tout développement autonome de cette langue sur le territoire malgache». Dans l'extrait suivant, Eléonore exclue ainsi tout écart face à la norme, bien qu'elle ne se reconnaisse pas elle-même comme détentrice de normativité. Cette primordialité du respect de la norme est également justifiée par l'enquêtée du fait du caractère extérieur de la langue française, condamnant un peu plus tout phénomène de détournement :

EG 2

E47 : pour moi aussi je discute avec euh mes enfants et **je suis / sévère avec la prononciation mal même si je ne sais pas mais je n'aime pas la prononciation mal parce que cette langue c'est étrangère** pourquoi euh / on transforme ? **laisse / la langue /** à sa : {l : sa place} **à sa place ne change pas !** c'est comme ça / même si tu ne sais pas:: mieux comme moi / parle toujours à former la prononciation //

Soucieuse d'adhérer à un modèle standardisant, Eléonore semble apporter une attention particulière à la question de normativité phonologique. Refusant systématiquement ce qui n'est pas conforme à ce modèle, elle ne tolère aucun phénomène déviant, se plaçant ainsi en fervente défenseuse du « bon usage » de la langue.

2. Normes phonologiques

La question des normes phonétiques à adopter est en effet évoquée dans les échanges langagiers. De la même façon que Bavoux (1993 : 181), on a pu observer « la neutralisation de certaines oppositions consonantiques du français qui ne trouvent pas d'équivalent en malgache : celles de la constrictive prépalatale / ʒ / et de la fricative dentale / z /, celle de la fricative palato-alvéolaire / ʃ / et de la dentale alvéolaire / s /, par exemple dans *chaussette* réalisé /sosɛt/ ou /soʃɛt/ ou, par hypercorrection, /soʃɛt/ ». Dans l'extrait ci-dessous (déjà cité précédemment), après avoir mis en évidence une prononciation typiquement malgache, Eléonore fait état de la prononciation normée – qu'elle recommande vivement d'utiliser – manifestant par la même occasion sa maîtrise de la langue et sa conscience phonologique :

EG 2

E33 : **il faut former bien comme: X [zemãz] ça c'est pas bon ! / il faut dire bien parler [ʒəmãʒ]** comme ça en famille / quand lorsqu'il aller en classe il sait bien parler il sait bien prononcer même l'intonation //

Quant à Alphée, elle éprouve manifestement des difficultés à prononcer les phonèmes / ʒ / et / ʃ /, éléments qui, rappelons-le, n'existent pas dans le système phonologique malgache :

EI 7

A8 : (...) donc il faut que **[zə]** viens [se] ma mère habiter euh pour continuer mon étude / donc **[zə]** fais continuer un peu le le français et : le malgache / et :

après [zə] continue encore euh mon étude: / euh en ville à ambodifotatra mais [zabit] pas à vohilava ! [zabit] à nalaradra¹⁰⁶ avec euh ma cousine / je: ça euh [sez] eux [ze] commence: parler un peu français (...)/ euh après // [zə] [sers] le travail [se] l'hôtel /

A la fin de l'entretien, la jeune femme avoue souffrir de ses difficultés à s'exprimer en français. Dans l'extrait *infra*, elle fait référence à une norme unique, associée au français standard de France (« le français du vazaha ») à laquelle elle souhaiterait en vain adhérer :

E17

A72 : euh j'ai un peu de: un peu de: questions {l : allez-y} (*elle rit*) euh / euh je fais tout effort avec mon élève et: et : / comment à mon mari là avec mes enfants et ici aussi je fais la formation euh / euh est ce que / est ce que: / je penserais j'arrive bien à parler parce que je pense que j'arrive pas bien parler y'en a beaucoup de fautes peut-être ? donc euh j'analyse dans ma tête (*elle rit*) '**quand j'arrive bien pour parler comme le vazaha ? en français ?**' {l : ah QUAND est ce que ?} (*elle éclate de rire*) quand est ce que ?

Ce genre de métadiscours – du type « j'aimerais parler couramment en français » - structure de manière décisive parfois, les attitudes vis-à-vis de la langue et guident sa perception. L'exemple choisi ensuite par la jeune femme pour illustrer son propos est d'autant plus significatif qu'il touche à sa situation familiale propre. En comparant la situation de sa nièce avec celle de sa fille, elle soulève le problème de la norme véhiculée par le secteur de l'enseignement. Scolarisée à l'Alliance française¹⁰⁷, la fille de son frère est parvenue à acquérir une prononciation qu'Alphée compare à celle d'un locuteur natif. La jeune femme semble dépassée par les progrès de sa nièce, qui bien qu'elle soit en début de scolarité, maîtrise selon ses dires d'avantage la phonétique du français qu'elle :

A72 : (...) parce que y'en a quelqu'un même la petite que: **une petite fille que: qui était à l'alliance là / euh la fille de mon frère / ah ! même l'accent quand elle parle ! ELLE bien accorder !** /elle parle (*elle imite une voix d'enfant guillerette*) 'bonjour tatie !' c'est ça ce qu'elle me parle elle était chez l'alliance l'année dernière / ah ! je demande 'qu'est ce que je fais ?' elle *parle (toujours en imitant une voix d'enfant)* 'bonjour tata !' MEME euh le rigole la forme ce qu'elle a fait hein 'bonjour !' c'est ça (*elle rit*)

I73 : et vous alors ?

A74 : (*en riant*) moi j'arrive pas bien hein ! {l : vous analysez ça euh ?} oui ! j'analyse bien MEME ma fille **qu'est ce que je fais pour ma fille ?/** quand elle rentre la fille de mon frère elle rentre elle fait (*elle frappe trois coup comme si*

¹⁰⁶ Vohilava et Nalaradra : villages du sud de l'île Sainte-Marie.

¹⁰⁷ Il est à noter que la jeune femme ne précise pas cependant si sa nièce comptait parmi les effectifs de l'école privée de l'Alliance ou suivait des cours FLE en soutien d'une scolarisation à l'extérieur.

quelqu'un frappait à la porte) 'bonjour tatie !' / le [i] la elle a dit [tati] (elle rit) je pense 'quand est ce que j'arrive bien avec français ?' c'est ça ma question !

175 : mais vous quelle est votre réponse à cette question ? (...)

A76 : j'aime le français ! oui j'aime le français mais: / **y'a quelques moment je pense que ah / j'arrive pas bien hein !** même la phrase que je fais ah ! ça c'est pas bien hein ! donc je : **c'est moi-même qui m'apprends euh français ah !** quand est ce que j'arrive bien parler français ?

Le discours *supra* laisse transparaître des traces d'insécurité linguistique par la façon dont Alphée se situe par rapport à sa nièce (« elle bien accorder ») comparée à la description qu'elle fait de ses propres pratiques (« moi j'arrive pas bien »), révélant un « sentiment d'insatisfaction face à son cas personnel, qui la pousse à prendre les réalisations des autres comme modèles » (Babault, 2006 : 179). La jeune femme montre ainsi combien elle perçoit la différence entre ses pratiques et celles de sa nièce. En mentionnant la scolarisation de cette dernière à l'Alliance française, elle semble ainsi légitimer l'apprentissage dispensé dans cette instance éducative, à ses yeux porteuse de *la* norme à adopter.

Ainsi, d'après l'analyse des discours des participants, les normes phonétiques auxquelles répondent – et souhaitent répondre – les locuteurs relèvent toutes du français standard « de France », notamment véhiculées par les structures institutionnelles comme l'Alliance française. A Sainte-Marie, cette instance est en effet parmi les seules proposant un enseignement « tout en français » dès la Petite Section, argument particulièrement « vendeur » aux yeux des saint-mariens. Ce souci d'adhérer à une prononciation se rapprochant le plus possible de celle des locuteurs natifs (sous-entendu de la norme parisienne standard) témoigne de l'insécurité linguistique des locuteurs, les éléments ressentis comme non conformes à la norme se voyant systématiquement condamnés par les interviewés.

3. De la notion de l'effort

On retrouve chez les participants l'évocation du thème de l'investissement personnel associé à la maîtrise de la langue française, reflétant, d'une part, la « conviction d'une non maîtrise de la langue liée à un sentiment normatif très prégnant et d'autre part, la notion d'effort, d'engagement personnel en direction d'un objectif : l'appropriation de cette langue. » (Babault 2006 : 220). Cette idée est en effet mentionnée à plusieurs reprises dans les discussions :

E1

L8 : oui au niveau de la langue euh: / c'était tout en malgache sauf le français (...)
c'est: un peu difficile mais: ma mère m'a aidé elle m'a aidé / **et ensuite j'ai beaucoup d'efforts aussi j'ai lu des livres tout ça j'ai j'ai lu des documents**

E3

E2 : (...) / c'est pour ça que j'ai : // je ne sais pas parler : clairement en français {l : aujourd'hui vous voulez dire ? non avant hmm hmm} non avant /**aujourd'hui j'ai (fait) des efforts**

Chez Alphée, la notion d'effort est constamment associée à l'usage du français. Quel que soit le lieu de pratique (à la maison, en classe), l'investissement de la jeune femme semble permanent, confirmant son aspiration à une pratique fantasmée de la langue, ce qui lui vaut de faire tant d' « efforts » pour parvenir à un niveau avoisinant celui d'un natif :

EI 7

A68 : euh je prends les risques le français: bon je crois que j'arrive pas bien mais j'arrive un peu euh la moitié / donc c'est ça ce **que je fais beaucoup d'efforts** après je fais le formation après aussi mon mari est un français **il faut que je risque bien** (...)

EG 3

A72 : même à l'école je vais essayer toujours parler euh {S : en français} euh **beaucoup d'efforts quand je fais l'explication** / je fais l'explication en français **je fais beaucoup d'efforts**

Ceci explique également pourquoi, aux yeux de la majorité des participants, le français est généralement relié à la notion de respect : compte tenu des efforts à fournir pour permettre une pratique effective, la maîtrise de la langue française permet de gagner la considération des autres individus, et ainsi, d'élever ses locuteurs temporairement sur l'échelle sociale.

4. **Peut-on parler de norme endogène ?**

Alors que la question de norme est omniprésente sur l'île, au niveau de la pratique et de la maîtrise du français, on n'observe cependant pas de concurrence avec les autres ethnies malgaches. Dans l'extrait suivant, le choix de Francis pour le terme « leader » n'est certainement pas du au hasard ; il semble faire référence à un certain esprit de compétition entre les différents groupes ethniques, témoignant d'une volonté de domination en ce qui concerne les pratiques du français :

EG 4

Fa 47 (...) euh **les saint-mariens aussi: bien prononcer par rapport / aux autres: régions**

EG 1

F123 : donc nous sommes presque comment les saint-mariens ? **leaders** {L : leaders !} (...) c'est ça donc n'hésitez pas {L : hmm hmm} **n'hésitez pas de** dire de lan euh de **parler français même y a quelques fautes** / voilà d'après moi

Si tous les participants s'accordent sur le fait que les Saint-Mariens parlent mieux que les autres Malgaches, cela ne sert pas pour autant à « fonder une norme endogène » (Moreau, 1994 : 49), la majorité des locuteurs ressentant toujours une « insécurité quant à la qualité de leur français face à ce qu'on dénomme le français standard » (Biloua, et Fonkoua, s.d. : 12). Bien que certains aient adopté la langue comme part de leur communauté, d'autres témoignages recueillis lors des enquêtes révèlent « que la norme est *exogène* à soi », ressentant un « sentiment d'incapacité à être *dans* la norme, de constamment risquer de commettre la faute délégitimante, perception qui (...) apparaît sous-tendre une représentation de La langue comme entité circonscrite, figée, préservée de la mouvance, de la pluralité, de la rencontre, de la contradiction, du rapport de force, hors du temps, de l'espace social ». Comme le poursuit ainsi Bretegnier (2002 : 13), « cette mythification de la langue en fait une sorte de *langue-entité*, dont ne peut faire *bon* usage qu'un modèle de locuteur légitime, pareillement homogène, atemporel, invariant, un *être-langue*, fusionné avec elle ». Définitivement convaincus de la légitimation de cette norme exogène, les locuteurs saint-mariens continuent ainsi de définir l'autorité linguistique en dehors de leur communauté.

5. Références normatives

Malgré la non reconnaissance chez les enquêtés d'une norme endogène saint-marienne, ces derniers présentent généralement les personnes âgées comme principales détentrices de la norme. Décrites comme pratiquant un français reconnu comme conforme à la norme et de niveau avancé, elles se placent en opposition par rapport à la nouvelle génération. Ce point a déjà fait l'objet d'un traitement *supra* lors de l'évocation des pratiques familiales¹⁰⁸ ; étant donné son importance dans ce chapitre, il apparaît nécessaire d'en considérer toute l'étendue. Plusieurs extraits révèlent en effet l'apparition fréquente d'occurrences attribuant des pratiques de qualité aux personnes âgées, rares locutrices, aux yeux des interviewés, à-même d'opérer des corrections dans leurs productions. Les occurrences *infra* en témoignent :

EG 2

L39 : et ici aussi à sainte-marie les: comment on dit ? {E : les vieux} X **les vieilles savent parler / elles savent bien en français oui / et aussi ils peuvent me corriger //**

EG 4

Fa105 : les vieilles elles savent beaucoup le français par rapport les jeunes ! / **les vieilles savent beaucoup le français par rapport les jeunes**

(...)

D 184 : si c'est à dire que / X on fait comparaison entre la colonisation et X / **avant: notre grand-père il parle bien en français / mais / aujourd'hui les: les gens /**

¹⁰⁸

Vois p.47.

exemple: l'homme né en 1972¹⁰⁹ / il ne parle: / ils ne connaissent pas bien parler en français / ça c'est une comparaison

Plus loin dans l'entretien de groupe, Fabricia poursuit son argumentation, passant d'une généralité (« beaucoup de gens ne parlent pas le français (...) par rapport à notre grand-mère ou grand-père ») à une contextualisation qu'elle rattache à son expérience personnelle (« là bas chez nous, mon grand-père et son frère ils parlent beaucoup le français »). Une fois de plus, l'ancienne génération apparaît comme un modèle porteur de normativité (« je les écoute »), référence qu'il est d'usage de consulter (« je leur ai demandé ») :

Fa179 : (...)parce que / euh: / si vous avez un vieil homme ou bien une vieille femme / ils parlent tout le temps le français avant / par rapport: à ce moment (...) mais maintenant / beaucoup de gens ne parlent pas: le français {Em : ils parlent pas correct} / ils parlent de / oui **ils parlent pas correct de français euh par rapport à: {Em : aux saint-mariens avant}/ à notre grand-mère ou grand-père / euh là bas chez nous: / mon grand-père et: / et son frère ils parlent beaucoup beaucoup beaucoup le français mais: **je les écoute / mais il y a des mots que je ne sais pas / je leur ai demandé****

Gardiennes du « bon » usage de la langue française, nous verrons que les personnes appartenant à l'ancienne génération véhiculent également aux yeux des interviewés des valeurs d'authenticité au sujet de la langue saint-marienne. Ainsi qualifiées, elles semblent représenter une référence atemporelle pour les locuteurs. De la même façon que la perte des traditions chez les plus jeunes est de plus en plus redoutée par les strates vieillissantes de la population, l'évanouissement progressif des valeurs normatives attachées aux langues semble faire l'objet d'une appréhension similaire.

6. Ambivalences des rapports normatifs

De façon générale, on peut percevoir un sentiment « ambivalent » et « contradictoire » (Razafindratsimba, 2010 : 150) concernant les rapports à la norme. La question est soulevée au sein des groupes au moyen du déclencheur 3B, avançant que *dans leur façon de parler le français, les Saint-Mariens sont en général très puristes*. Rejoignant les propos de Bretegnier (2002 : 13), Houdebine (1997 : 33) précise que « les jugements des locuteurs, leurs lapsus et leurs reprises, ainsi que les commentaires spontanés qui s'en suivent, manifestent divers rapports à la langue, ou diverses attitudes (insécurisées ou non) – la plupart du temps prescriptives, puristes (d'où *norme prescriptive*) – témoignant de leur *imaginaire linguistique* ; *imaginaire* parce qu'il s'agit d'un idéal de langue, d'une fiction de langue *une*, homogène, monolithique, donc d'une langue idéale, idéalisée ». Selon Houdebine, les attitudes puristes des locuteurs à l'égard des langues sont ainsi conditionnées par un idéal fantasmé, selon laquelle les langues seraient des objets uniformes, hors du temps et de ses

¹⁰⁹ 1972 est l'année du début de la malgachisation ; ce n'est sans doute pas un hasard si Donald choisit cette date comme élément de comparaison avec les gens qui « parlent bien en français ».

influences. Quelques enquêtés ont en effet souligné les pratiques rigoureuses de certains locuteurs, principalement issus de la génération précédente, comme ce qui est noté dans l'extrait suivant :

EG 1

L102 (...) /// (*elle lit le descripteur*) dans leur façon de parler le français les saint-mariens sont en général très puristes / ça: pour moi c'est vrai {F : moi aussi!} (*elle rit*) {E : je suis d'accord avec ça} **surtout les: les vieux ! / même comme: mon beau père / il écoute la radio / il direct critique les fautes / même la presse même la presse en français / il euh vraiment / critique s'il y en a des fautes il critique toujours ! (*elle rit*) / même moi je parler avec lui / il corrige tout le temps ! / il me corrige TOUT le temps ! / parce que: il n'aime pas de: de parler la langue français / si il y a des fautes il n'accepte pas ///**

Le beau-père de Laurence apparaît *supra* comme attaché à une norme orale stricte. Ce n'est sans doute pas une coïncidence si la jeune femme mentionne les médias comme source de pratiques déviantes, ces derniers étant souvent réputés d'être initiateurs de nouvelles tendances (comme par exemple l'insertion de lexique « familier » dans le jargon de presse, qui tend à vulgariser certains usages jusque là considérés comme « hors-norme »).

D'autres participants expriment en revanche l'opinion inverse, évoquant des pratiques libérées, comme affranchies des normes conventionnelles. Dans le deuxième extrait ci-dessous, Emérencienne associe ce procédé à l'engouement des Saint-Mariens pour la pratique du français oral, notamment dans certains lieux publics :

EG 4

N43 : euh: j'ai / choisi / B3¹¹⁰ // euh je ne suis pas d'accord avec ça {D : X} parce que: **les saint-mariens parlent en français même: / ils parlent fautes / ils continuent (*rires*)** {D : X}

(...)

Em50 : ils (*les saint-mariens*) **parlent quand même en français mais il y a beaucoup de fautes / ils aiment beaucoup de parler en français (*rires*)** {F : ils font beaucoup de fautes} **surtout dans un bar**

Dans la section ci-dessus, l'évocation d'un « bar » n'est pas anodine, les vapeurs de l'alcool étant généralement réputées pour libérer les locuteurs de la gêne et des tabous. De la même façon que l'a observé Soa chez la population des makorély¹¹¹ de la région de Diego-Suarez (Soa, 2002), l'état d'ébriété permet manifestement à ces locuteurs de passer « au-delà des contraintes normatives des règles grammaticales du système de la langue française pour pouvoir parler de la sorte » (*ibid.* : 114). Rejoignant l'avis de la chercheuse, les pratiques

¹¹⁰ I.e. : Dans leur façon de parler le français, les Saint-Mariens sont en général très puristes.

¹¹¹ Terme issu du français « maquerelle », utilisé à Diego-Suarez pour désigner les « prostituées » (source : Soa 2002 : 109).

dans les discours à l'égard des représentations de leur bi-plurilinguisme par les locuteurs eux-mêmes, qui ont parfois du mal à évaluer toute la portée de la compétence bi-plurilingue.

7. Appréciation du bi-plurilinguisme

Dans l'ensemble, les relations personnelles au bi-plurilinguisme offrent en effet des avis partagés. Uniquement abordée au cours des entretiens individuels, cette question n'a pas eu l'occasion de susciter le débat au sein des groupes. De façon générale, la majorité des participants a des difficultés à se reconnaître locuteur de plusieurs langues, notamment en ce qui concerne la pratique effective du français. On ne peut qu'être frappé par la fréquence avec laquelle l'usage de cette langue est associé à une pratique insuffisante, incorrecte ou approximative. Cette fréquence est à mon sens significative du rapport à la norme qu'entretiennent un grand nombre de locuteurs avec la langue française, qui une nouvelle fois semble s'apparenter au « bon » usage d'un français parisien standard. Les quelques exemples cités ci-dessous fournissent un échantillon des nombreuses occurrences :

EI 5

- Em117 : non on parle pas plusieurs langues
I118 : vous parlez quelle(s) langue(s) alors ?
Em119 : (*elle rit*) que le malgache / et **le français: un petit peu pas correct** (*elle rit*)
I120 : pas correct pourquoi ce n'est pas correct ?
Em121 : **je parle pas couramment en français**

EI 7

- A54 : /// je connais deux langues / mais j'ai pas beaucoup de **j'arrive pas beaucoup : beaucoup le : / la langue française** et malgache je connais / mais l'anglais : j'arrive par hein ? c'est pour ça ce que je dis c'est pas plusieurs que j'arrive la langue {I : hmm hmm} un peu (*elle rit*) / **parce que le malgache j'arrive bien mais le français un peu (...)**

EI 9

- Ld56 : (...) je : parle très bien la langue saint-marienne et **les autres donc un peu** (*elle éclate de rire*)
I 57: c'est quoi les autres ?
Ld58 : la langue : betsimisaraka¹¹³ et le français aussi hmm

EI 15

- N35 : je parle le malgache {I : hmm hmm} et **PEU en français** (*elle rit*)
I36 : pourquoi peu en français ?
N37 : (*en riant*) je ne connais pas

¹¹³ Variété régionale de malgache parlée par les populations côtières de l'est de l'ethnie éponyme. Voir carte ethnique de Madagascar Annexe 3.

E1 6

- J44 : malgache et français seulement / **un peu de français**
I45 : un peu seulement de français?
J46 : *(il rit)* oui un peu !

Contrairement à ses camarades, seule Eléonore semble ne pas douter de sa pratique. Avec assurance, elle se considère locutrice bilingue, maîtrisant à la fois le français et le malgache :

E1 3

- I36 : (...) et euh: donc vous alors / quel **euh est ce que vous pouvez dire aujourd'hui que vous êtes bilingue ? que vous parlez :**
E37 : **oui oui oui / oui**
I38 : donc bilingue français malgache ?
E39 : **français malgache**
I40 : donc on peut dire que vous vous connaissez et vous parlez bien deux langues
E41 : oui oui oui

Ces exemples témoignent de la complexité des rapports aux langues des individus enquêtés, la majorité ayant manifestement des difficultés à se définir comme locuteurs plurilingues. Ancrées dans les imaginaires linguistiques, ces représentations sont signe de l'insécurité linguistique manifeste des participants, ces derniers semblant n'avoir que très peu confiance en leurs pratiques.

Les perceptions et représentations des phénomènes de variation du français des professeurs FRAM (aussi bien en tant que locuteurs que dans leurs activités pédagogiques de transmission de normes) sont ainsi sujettes à de nombreux facteurs. Bien que se présentant comme « leaders », en tête de peloton dans la course à la maîtrise du français, les Saint-Mariens sont toutefois dépendants d'une norme qu'ils s'imposent et subissent à travers les conventions prescriptives de la société. Cette norme, à laquelle disent répondre la majorité des participants, correspond à celle d'un français standard « de France », modèle dont les tentatives de déviation sont difficilement tolérées ; pour reprendre les propos de Razafindratsimba (2010 : 147), « dans cette perspective, le français pourrait revêtir une fonction intégrative dans la mesure où sa maîtrise – ou sa non-maîtrise- serait un des vecteurs possibles de catégorisation pour l'individu ». Synonymes de valorisation, les productions ressenties comme conforme à la norme s'opposeraient ainsi aux productions « hors-norme », symptomatiques de jugements péjoratifs. Cette tendance à classer les locuteurs en fonction de leurs pratiques langagières laisse percevoir des indices d'insécurité linguistique, signe que les participants sont en permanence dans une (auto)évaluation des compétences, selon différents modèles auxquels ils s'efforcent de se conformer.

Chapitre 11 : Sécurité et insécurité linguistique

Ainsi évoqué dans la partie précédente, le concept de norme amène inévitablement la question des notions de sécurité et d'insécurité linguistique. Avant de décrire plus en détails les pratiques qui, chez les locuteurs saint-mariens, sont significatives de l'une ou l'autre, il semble judicieux d'apporter préalablement une définition des termes utilisés.

1. Définitions

Pour Remysen (2004 : 23) « toute approche variationniste de la langue se doit de prendre en considération les différentes variables extralinguistiques qui déterminent la variation linguistique. Ces variables font traditionnellement référence aux caractéristiques socio-économiques, culturelles et démographiques des locuteurs. Cependant, l'approche variationniste de la langue ne saurait se contenter de la simple approche corrélationniste qui met en relation les usages linguistiques d'un locuteur et ses particularités sociales ; elle doit également démêler, grâce à l'analyse des attitudes linguistiques des locuteurs, le fondement même du fonctionnement de ces usages : l'image de la norme à laquelle le locuteur se réfère. La description de cette norme est loin d'être une tâche facile. Pour peu qu'on accepte que la notion de norme est un concept polymorphe, une véritable typologie des normes linguistiques s'impose. Cette constatation trouve écho dans la théorie de l'imaginaire linguistique, développé par Anne-Marie Houdebine (entre autres, 1982, 1995 et 1997). Distinguant entre les normes *objectives* et les normes *subjectives*, cette théorie montre bien l'intervention de facteurs d'ordre idéologique et psychologique dans la construction des attitudes linguistiques d'un locuteur. Or, tous les francophones ne partagent pas la même image de la norme et il y a lieu de se demander à quel point cette diversification de l'imaginaire linguistique est admise et acceptée ». A l'instar de Klinenberg (1992 : 40), Remysen replace ainsi « le sentiment d'insécurité linguistique dans ce contexte : 'il y a insécurité dès que l'on a une image assez nette de la norme, mais que l'on n'est pas sûr d'avoir la maîtrise de cette variété légitime. (...) Il y a au contraire sécurité dans le cas où la production d'un usager est conforme à la norme qu'il reconnaît, et dans celui où son usage n'est pas légitime, mais sans qu'il ait une conscience nette de la non-conformité'.

De la même façon que le thème de l'insécurité linguistique semble intéresser un certain nombre de recherches récentes en sociolinguistique, il permet pour Bretegnier (1993 : 903) « une nouvelle approche des situations traditionnellement décrites en terme de 'diglossie' en prenant comme point de départ de l'étude des rapports interlectaux, les locuteurs eux-mêmes, leurs représentations sur leurs langues, sur leurs propres productions linguistiques et sur celles des autres. Si, dans une situation sociolinguistique plurilingue, l'insécurité linguistique peut se définir, au moins de manière très restreinte et provisoire, comme un sentiment plus ou moins généralisé d'infériorité, ou en tout cas de *malaise* (Francard 1993a, 1993b) occasionné par la pratique d'une langue ou d'une variété, on peut certainement en déduire des rapports *inégaux*, voir *conflictuels* entre les variétés en présence ».

Cependant, pour rejoindre les propos de Matthey et De Pietro (1997 : 15), le terme « conflit » sera envisagé selon comme « une phénomène interactif parmi d'autres, de nature

diverse, qui [est intéressant] dans la mesure où il trouve une expression langagière dans la communication ; autrement dit, ce phénomène met en jeu les langues en contact et il influence ces contacts, voire le statut des langues elles-mêmes, mais il est d'abord un phénomène concernant des acteurs sociaux et non des langues en tant que telles ».

Bretegnier (2002 : 123) précise comment « les notions de sécurité et d'insécurité linguistique permettent de porter un nouveau regard sur les situations de contacts linguistiques, en les envisageant du point de vue des rapports qu'entretiennent les locuteurs d'un espace sociolinguistique donné avec les normes qui fondent la (les) communautés en présence, de la façon dont ces locuteurs envisagent, (dé)légitiment, (dé)construisent, négocient, transmettent, (dé)jouent ces normes, se positionnent par rapport à elles en interactions, et par-là-même agissent sur la délimitation et la construction de la communauté linguistique ». A l'instar de la chercheuse, il s'agira de considérer une définition qui prenne à la fois en compte les tendances variationniste et interactionniste. L'idée est donc « d'envisager une définition de la communauté linguistique qui permette de rendre compte de ces deux aspects, (...) éminemment liés l'un à l'autre, et par conséquent des différents aspects de l'insécurité linguistique, que l'on ne peut pas se contenter de considérer comme la conscience, ou le sentiment, par le locuteur, de la non-conformité de son discours par rapport à la norme de variété *de référence* au sein de la communauté linguistique, conception qui ne rend pas réellement compte de la possibilité que la référence, précisément, se modifie constamment, d'une situation à l'autre, d'un mouvement interactif à un autre, et qu'en fonction de cette référence variable, d'autres normes sont susceptibles d'intervenir, de prendre le relais, et d'influencer comportements et attitudes linguistiques. (...) Ce modèle est ainsi construit autour d'une conception de l'insécurité linguistique 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 ». La définition de l'insécurité linguistique à laquelle j'adhérerai ici sera donc celle d'un concept en permanente mobilité, constamment sujet à modifications. De la même façon que les représentations sociales ne sont pas des objets figés, l'insécurité linguistique est tributaire de nombreuses variables, et notamment des normes communicationnelles, définies par les différents paramètres de la situation de communication.

De Pietro & Matthey (1993 : 130) rejoignent d'ailleurs Bretegnier sur ce point, soulignant que « l'insécurité ne peut pas être conçue simplement comme une *opposition entre usage personnel et usage correct*¹¹⁴ (Labov 1976 : 200) au risque sinon de donner à ce concept une extension trop large, de le banaliser, mais au risque aussi de laisser entendre que la plupart des locuteurs acceptent passivement un ordre sociolinguistique qui n'est pas le leur et sur lequel ils n'auraient aucune prise... Pour qu'il y ait *trace* d'insécurité, il faut par conséquent au

¹¹⁴ (C'est moi qui ajoute cette note) : « Labov (...) a fondé son élaboration théorique du concept d'insécurité linguistique dans un décalage entre représentations de la norme et représentations de ses propres pratiques. L'insécurité peut alors être définie par un simple calcul – celui de l'écart existant entre l'auto-évaluation de sa façon de parler et ce qu'on estime être correct : plus cet écart est grand, plus l'insécurité est grande » (De Pietro & Matthey, 1993 : 123).

moins que le rejet touche également l'acceptabilité en situation *informelle* ». Par ailleurs, « il ne peut y avoir d'insécurité linguistique sans qu'il y ait aussi *sécurité* linguistique. Ces deux notions ne constituent d'ailleurs que les extrémités d'un continuum entre lesquelles les communautés linguistiques se déplacent et qui représente les degrés d'une dynamique du changement linguistique et social ».

Comme le souligne Masuy (1994 : 57), « l'insécurité linguistique en Afrique (...) francophone se manifeste sous de multiples formes qui varient selon les circonstances dans lesquelles l'usage du français est apparu (colonisation belge ou française), selon les relations entre les langues (présence ou absence d'une langue véhiculaire africaine et les rapports entre les communautés ethniques (domination d'un groupe sur les autres) ». A Madagascar nous l'avons vu, la présence du malgache officiel qui permet l'intercompréhension entre les différentes ethnies favorise l'unification du pays. Néanmoins, la suprématie mérina qui semble sévir depuis toujours est vue d'un très mauvais œil par les autres groupes ethniques, et plus particulièrement par les côtiers. Même si concernant le niveau de maîtrise du français, toute concurrence directe avec les autres ethnies se voit d'emblée écartée par l'ensemble des participants, les conditions de pratique de la langue ne semblent pas faire l'unanimité au sein des groupes.

2. Problèmes de face(s)

Goffman définit la face comme « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (op.cit., dans Babault, 2006 : 91). Ainsi, « l'effet combiné des règles d'amour-propre et de considération est que, dans les rencontres, chacun tend à se conduire de façon à garder aussi bien sa propre face que celle des autres participants » (Goffman, 1974, cité dans Babault, 2006 : 90). La notion de face peut en ce sens être associée à celle d'individualité, qui, lors d'échanges linguistiques, tend à être préservée par les interlocuteurs.

Le concept de « face » a en effet pu être observé dans les discours biographiques de certains locuteurs qui reconnaissent « risquer » leur individualité, notamment lors des prises de parole en public :

E17

A8 : à l'hôtel je fais comme le: la serveuse mais je peux pas : parler: j'arrive pas à parler bien en anglais **mais en français je fais le risque tou toujours**

D'autres enquêtés manifestent un sentiment de honte face à l'attitude stigmatisante de leurs pairs, les contraignant à minimiser les situations d'emploi du français face à des locuteurs saint-mariens. En effet, les jugements de valeur accompagnant l'usage plus ou moins normé du français sont particulièrement redoutés dans les situations de communication entre Malgaches ; en revanche, ils le sont beaucoup moins lorsqu'il s'agit d'interactions engageant des interlocuteurs francophones. Comme l'indique Babault (2006 : 249), cela peut s'expliquer par « la spécificité des systèmes de catégorisation sociale, qui sont définis par des règles

internes à chaque communauté, malgré certains recoupements. Lors d'une interaction intercommunautaire, les systèmes de catégorisation de chaque interlocuteur sont donc mis en défaut au niveau de zones de non-coïncidence entre les deux systèmes. Par exemple, dans ce type d'interaction, le francophone natif n'a pas à jouer sur sa compétence linguistique pour prouver son identité sociale, puisque ce point lui est reconnu d'office du fait de son origine ». En ce sens, lors d'un échange entre deux interlocuteurs saint-mariens, ces derniers sont potentiellement tous deux en situation d'insécurité linguistique en français. Ne se sentant pas encore suffisamment appartenir à la communauté francophone, ils ne peuvent se permettre, dans une situation appelant l'usage du français (relativement formelle donc), d'en sortir. Le locuteur francophone natif en revanche ne se met pas en danger en parlant puisqu'il est déjà reconnu comme tel du fait de son appartenance à la communauté francophone.

L'interlocuteur est donc déterminant du rapport à la langue et influence de façon prépondérante le sentiment de sécurité ou d'insécurité linguistique. Cette idée est exprimée dans l'extrait qui suit, où Eléonore évoque son malaise en situation de communication francophone dans une discussion avec des saint-mariens. Elle précise en revanche qu'elle n'éprouve aucune gêne à communiquer avec des natifs, comme par exemple lors de la situation d'entretien, où, bien qu'en présence d'un locuteur natif (locuteur « expert »), sa face ne se voit menacée d'aucune façon :

- E25 : (...) et euh **parler avec les français comme vous euh je ne je n'ai pas de doute** / parce que si je :: comment ? comment dirais-je ? si j'ai des fautes vous me:: {l : corrigez ?} corrigez ! **mais entre nous / 'c'est pas ça le verbe ça c'est' / j'ai honte quoi ! / c'est pour ça que la: bloque ici**
- I26 : alors vous parlez de honte qu'est ce qui : {E : hmm ?} c'est quoi cette ce sentiment de honte ?
- E27 : c'est le : ce sentiment de: de honte / **je ne veux pas parler ! même si je sais !**
- I28 : qu'est ce qui vous fait peur alors ? {E : hein ?} vous avez peur ?!
- E29 : oui ! / entre : / j'ai **j'ai peur les fautes grammaticales** comme ça oui je dis (*en baissant la voix*) 'ça c'est juste ou c'est faux ?' c'est ça
- I30 : mais pourtant vous n'hésitez pas à parler avec des touristes
- E31 : oui oui oui oui oui oui avec les **touristes je n'ai:: on ne parle pas entre nous les malgaches !**
- I32 : ah ! donc c'est les malgaches qui jugent ?
- E33 : oui oui oui oui
- I34 : et pourquoi ça ?
- E35 : je ne sais pas / ils euh : // ils eu ils pensent que: / nous on prend le/ on a le : bac hein ? on a le bac mais / on ne sait pas parler brièvement en français / c'est ça X

Contrairement à certains lieux où la pratique de la langue est boudée par les interviewés, le cercle familial est décrit comme un cadre propice à l'expression. La critique en est en effet absente : entre membres d'une même famille, les participants reconnaissent ne pas se sentir

jugés. La peur de risquer son individualité est généralement facteur d'inhibition et constitue souvent un frein aux pratiques langagières. Exempte de tout jugement critique, la sphère familiale offrirait en ce sens un lieu de pratique privilégié :

EG 2

L30 : hmm parce que: c'est bien de parler / en famille // on a de l'habitude surtout: de parler en français ou bien de l'habitude de parler // euh: /je commence par les enfants / et **dans la famille aussi y a pas de: de quelqu'un qui critique !** (rises) / qui critique / euh

E33 : pour moi je suis d'accord avec euh Lydia / c'est indispensable pour bien connaître et bien parler cette langue en famille / **en famille comme laurence a dit y a pas de critiques** / c'est le: // comment dirais-je ? l'amélioration {L : oui} l'amélioration de la langue / il faut: améliorer: la langue pour la lecture l'intonation tout ça

L'analyse des discours des enquêtés met en exergue l'importance, aux yeux des locuteurs, du lieu de pratique dans leurs usages langagiers. Déterminant du type d'interlocuteur en présence, ce paramètre a précédemment été reconnu comme facteur influençant le choix de langue¹¹⁵. Il l'est d'autant plus que les interlocuteurs au sein de la sphère familiale entretiennent des rapports particuliers avec le locuteur souhaitant s'exprimer dans la langue « étrangère ». En effet, face à des proches, son individualité est à un degré de mise en danger minimum, ce qui favorise son sentiment de sécurité linguistique et libère par conséquent l'expression. En ce sens, tout comme le sont les principes de choix de langue, l'insécurité linguistique serait majoritairement tributaire de l'interlocuteur en présence, élément décisif des usages langagiers et des comportements du locuteur. Ce sentiment d'insécurité est par ailleurs confirmé par les nombreuses références au dictionnaire au cours des enregistrements. Cet élément est en effet mentionné à plusieurs reprises par les participants en tant que référence normative, mais aussi et surtout comme outil rassurant, fiable et sécurisant.

3. Relation au dictionnaire

De la même façon que dans les récents travaux de Babault, (2006 : 158), au cours des entretiens, le dictionnaire est ainsi « cité à plusieurs reprises comme référence ». Comme le précise la chercheuse, « l'attachement inconditionnel de certains au dictionnaire tout-puissant dénote (...) la présence d'une forte insécurité linguistique ». En témoignent les extraits suivants :

EI 7

I37 : (...) vous parlez souvent du dictionnaire {A : oui oui oui} vous m'avez dit que vous le mettez dans votre famille / comment : qu'est ce qui est : qu'est ce que

¹¹⁵ Voir *supra* p 78.

ça représente le dictionnaire ?

A38 : **oui c'est bien c'est bien pour nous euh le dictionnaire / euh quand il y en a : euh quelque chose ça va pas pour le mot ou pour un nom quelque chose / il faut que je dis prends le dictionnaire même le directeur il m'a conseillé toujours tu prends le dictionnaire quand il y a un mot ça va pas ou tu connais pas / tu sais pas**

EI 5

I128 : en classe vous utilisez le dictionnaire aussi ?

Em129 : oui

I130 : c'est import c'est indispensable ? il faut avoir un dictionnaire ? {Em : hmm hmm} ça vous qu'est ce que: **ça vous rassure / d'avoir le dictionnaire ?**

Em130 : hmm hmm **oui oui** hmm hmm

Rejoignant l'opinion de ses pairs, pour Francis le dictionnaire est un outil de vérification, voire de légitimation de l'énoncé ou du mot employé. Il semble rassuré de constater que même les locuteurs natifs l'utilisent, prouvant qu'ils ne sont pas irréprochables dans leurs pratiques langagières et sont eux-aussi sujets aux incertitudes :

EG 1

F125 : [parce que la marmandia¹¹⁶ vous savez jean-pierre ? le résident {L: hmm oui} euh: j'étais à lui: quelques jours lui demander le:: le dictionnaire en français {J : hmm hmm} parce que j'ai dit que c'est très utile / et: **il m'a répondu / même nous les français ! / euh c'est très intéressant aussi le dictionnaire** ça veut dire / y a des quelques: {J : mots} quelques mots quelques expressions / (...) **y a quelques fautes quand ils parlent !** même lui / et surtout nous / donc n'hésite pas !

EG 2

L32 : ouais / et aussi euh: dans la famille on peut **si: on arrive pas de: / on n'arrive pas de parler / X des mots difficiles / on peut regarder des dictionnaires / des livres**

Pouvant notamment être ressenti lors d'une conversation hors du cadre sécurisant de la maison, le sentiment de « blocage linguistique » est évoqué dans l'extrait ci-après. Pour Laurence également, le dictionnaire est un élément rassurant, une référence normative lui permettant de vérifier ses dires lorsqu'un terme lui échappe. Le lieu de pratique de la langue, déterminant la possibilité (ou l'impossibilité) d'accès immédiat au dictionnaire, intervient en ce sens dans le sentiment de sécurité ou d'insécurité linguistique ressenti par les locuteurs. Cette représentation du dictionnaire comme modèle sécurisant et détenteur de norme est évoquée dans l'extrait suivant :

¹¹⁶ Village du nord de l'île.

EG 2

L35 : **si on est bloquée donc (elle rit) / à la maison il y a des livres des trucs on peut regarder tout de suite !** {M : dans le dictionnaire} 'on écrit comment tout ça tout ça' / si euh **dans la rue** on n'est pas (*rires*) **si on est bloquée on reste comme ça on reste muette ! (elle rit)**

Dans la suite immédiate de l'entretien, Fiona soulève la possibilité que dictionnaire ou livres puissent ne pas être présents dans un foyer. Cette dernière ne le précise pas explicitement, mais il semble qu'issue d'un milieu relativement modeste, ce cas de figure soit en effet le sien. Le statut social et le niveau d'éducation des parents influent sur les possibilités d'accès aux connaissances et plus particulièrement d'exposition à l'écrit. Cependant, bien que cette éventualité soit recevable, elle est aussitôt balayée par deux de ses pairs, qui font remarquer que la transmission des savoirs peut tout à fait s'opérer à l'oral (avec des « comptines » par exemple) avec l'aide des autres membres de la famille. Ce qui n'est pas sans rappeler la culture de tradition orale malgache :

EG 2

Fi36 : mais dans la famille ça dépend la famille / **il y a les familles il n'y a pas de livres dans la maison** {L : oui oui} **pas de dictionnaire**

L37 : oui c'est ça (*elle rit*)

E38 : même s'il y en a pas de dictionnaire {L : X **les comptines !**} oui ! / la maman ou: le frère: aîné comme ça donne la correction parce que allés à l'école X

En ce sens, bien que le dictionnaire soit présenté comme un modèle référentiel de normativité, il apparaît à travers cette interaction que son essentialité puisse être relative. La présence de proches dans le cercle familial, à-mêmes d'opérer des rectifications dans les productions, semble rassurer les locuteurs et suffire à cet apparent souci de correction.

On observe par ailleurs à travers la troisième discussion collective la représentation fantasmée de pratiques langagières immaculées, attribuées à des « spécialistes » de la langue française, chez qui la connaissance de la grammaire serait innée. Pour Alphée et Simon, parler comme dans un dictionnaire¹¹⁷ est tout simplement inenvisageable. Ils considèrent en effet cette option comme utopique, inaccessible car beaucoup trop éloignée de leurs compétences langagières. A travers ces propos, les interviewés semblent reconnaître implicitement leur incapacité à communiquer selon la norme d'usage prescriptive à laquelle ils s'efforcent de répondre :

EG 3

¹¹⁷ Ils font ici référence au déclencheur 1B *parler une langue, c'est parler comme dans le dictionnaire.*

- I77 : alors / est ce que pour vous / savoir parler une langue / c'est parler comme: {S : un dictionnaire ?} comme un dictionnaire / comme si on parlait comme une langue qu'il y avait dans le dictionnaire
- A78 : euh: c'est pas nécessaire vraiment {S : **c'est pas possible**} c'est pas possible / **c'est difficile** / le dictionnaire c'est: (*elle rit*) {S : beaucoup de mots là !} beaucoup de mots et / correctement / c'est pas comme
- P79 : X X
- A80 : très difficile qu'on parle
- P81 : X X
- S82 : **oui ça c'est les spécialistes je pense** // oui / spécialistes en:
- A83 : peut-être les spécialistes en français ? {S : en français} / **mais pour nous c'est /on arrive pas hein**
- S84 : **oui c'est difficile pour nous**
- I85 : qu'est ce que vous appelez les spécialistes ?
- A86 : **les spécialistes c'est :**
- S87 : **comme des:**
- A88 : écrivains ?
- S89 : écrivains / ou euh maîtrise en français / comme ça
- P90 : les spécialistes ?
- S91 : oui ! quand écrivent en français euh c'est difficile hein ! X
- A92 : **c'est déjà marqué dans sa tête** mais: / la réponse / **ils ferment les yeux et ils écrivent comme ça comme ça** (*elle rit*)
- P93 : **il connaît toujours le vocabulaire**
- I94 : donc on peut très bien alors / savoir parler une langue / sans dictionnaire ?
- S95 : oui ils savent mais: / pour nous euh: pas possible
- A96 : (*elle rit*) même en classe quand il y en a un: / un texte / quand je: j'arrive pas pour l'expliquer le vocabulaire à mon élève à mes: à mon élève il faut que: / {P : X} on regarde oui! je prends le dictionnaire je regarde 'quoi ça ? quoi ça ?' MEME en malgache ! hein / malgache euh y en a quelques mots / c'est difficile aussi

Ainsi, comme le souligne Moreau (1993 : 52), au sein de la francophonie actuelle « les ouvrages de référence, dictionnaires et grammaires, sont perçus comme des lieux par excellence où se définissent les normes ». De la même façon que les attitudes prescriptives évoquées *supra* au sujet des pratiques langagières, le dictionnaire semble, aux yeux des locuteurs, véhiculer une image de langue fiable et homogène. Toutefois, comme le souligne à juste titre Babault (2006 : 158), « étant donné qu'il contient registres de langue plus ou moins bien reconnus par les instances normatives », le dictionnaire ne peut servir de référence absolue et on ne peut en faire un usage aveugle.

Si, comme le souligne Moreau (1993 : 52), il se confirme que la longueur de la scolarité est en relation directe avec le degré d'insécurité linguistique¹¹⁸, « un changement dans le rapport qu'entretiennent les locuteurs avec la langue passe donc par une modification de la culture scolaire pour ce qui touche à la ou aux normes ». La culture scolaire étant diffusée par les enseignants, une révision concernant leur formation s'avère sans doute incontournable, ces derniers nécessitant d'être « autrement préparés à aborder la question de la pluralité des normes » (*ibid.*). Le cas des enseignants FRAM des écoles publiques saint-mariennes est ainsi au centre de ces considérations. Recrutés « sur le tas » et « à la vas-vite »¹¹⁹, leur besoin en formation est incontestable. D'après les enregistrements, les représentations des enseignants à l'égard des valeurs normatives reposent majoritairement sur leurs propres expériences, qu'elles soient institutionnelles ou communautaires. Dans le but de faire évoluer les représentations normatives des apprenants, il apparaît en ce sens nécessaire de repenser la formation des enseignants et peut-être, s'attarder d'avantage sur leurs rapports à la norme et leur(s) façon(s) de la diffuser au sein de leurs classes.

Pour Bretegnier (2002 : 9), « le sentiment d'insécurité linguistique apparaît comme lié à la perception, par un (groupe de) locuteur(s), de l'illégitimité de son discours en regard des modèles normatifs à l'aune desquels, dans cette situation, sont évalués les usages ; et partant, à la peur que ce discours ne le délégitime à son tour, ne le discrédite, ne le prive de l'identité à laquelle il aspire, de membre de la communauté qui véhicule ce modèle normatif ». Le sentiment d'insécurité linguistique s'inscrit ainsi « dans des données non-homogènes, réversibles, à partir desquelles l'individu négocie, construit et reconstruit son identité (c'est là que l'on parle d'identité acceptée, revendiquée, refusée, reniée ...), par rapport aux paramètres pertinents de la situation de communication » (Razafindratsimba 2010 : 151). Ainsi, parce qu'il repose sur les jugements qu'un locuteur porte sur son propre discours, le sentiment d'insécurité linguistique est indiscutablement lié aux discernements personnels de chacun. De la même façon qu'ils conditionnent l(es) appartenance(s) de ce même locuteur à un groupe, ces jugements sont également dépendants des normes sociétales prescriptives, faisant ainsi de l'insécurité linguistique un phénomène résolument individuel et collectif. Ces dimensions rejoignant les principales composantes identitaires, on pourrait en ce sens extrapoler ce sentiment d'insécurité linguistique « en *insécurité identitaire* » (*ibid.*).

Chapitre 12 : Enjeux identitaires des langues

Selon Babault (2006 : 241), « la construction identitaire de chaque individu est un processus complexe dans lequel interagissent des données sociales – c'est-à-dire relevant des interrelations entre les individus –, psychologiques – liées au développement de l'individu en fonction de ses caractéristiques et de son vécu personnels –, culturelles – liées à l'ensemble des notions transmises par l'entourage et les différentes instances sociales –, etc. ». Parce qu'il prend sens à la fois à travers les inscriptions individuelles et collectives de chacun, le processus identitaire est en ce sens résolument bidimensionnel.

¹¹⁸ Voir les travaux de Moreaux, 1994.

¹¹⁹ Voir entretien individuel d'Alphée, Annexe 7.

Au début des années 90, Bavoux (1993 : 179-80), fait remarquer que : « l'interrogation sur la norme linguistique débouche nécessairement sur la question identitaire, pour autant que le refus de légitimation des usages sociaux est lié à la difficile émergence d'une identité malgache véritablement libérée du poids de l'histoire coloniale et postcoloniale ». En ce sens, l'affirmation complexe de l'identité malgache serait, du fait de la réalité du contexte politico-historique, symptomatique du refus de légitimation d'une norme endogène par les locuteurs eux-mêmes. D'après l'auteure, « en observant les attitudes et en interprétant les rares discours épilinguistiques tenus sur les variétés en présence, on arrive à distinguer, d'une part une identité de standardisant 'voleur de langue'¹²⁰, figure historiquement marquée, qui tente de réduire le français à un outil de l'expression de sa malgachitude (...), et d'autre part une identité métisse rencontrée sur la côte, pouvant servir de modèle à une jeunesse urbaine qui, dans la pratique discursive, ne craint pas de mélanger les codes, pas plus qu'elle ne craint de perdre son identité ». Bavoux en arrive ainsi à la conclusion suivante : « à deux attitudes épilinguistiques correspondent deux conceptions de la question identitaire, la conception rigide des nationalistes de l'indépendance, et celle, plus dynamique, de la génération actuelle », distinguant de fait une identité plutôt conservatrice d'une autre, à tendance innovatrice et plurilingue.

Bien que la question identitaire ne soit pas explicitement soulevée par un déclencheur en particulier, cette notion est néanmoins omniprésente dans les discussions. Les langues touchant inévitablement à l'identité des locuteurs, partant, les interviewés se sont continuellement définis en rapport avec ces deux notions. Les relations entretenues entre les langues saint-marienne, malgache (sous-entendu malgache officiel) et française en sont le principal témoin. Alors que les rapports entre français et saint-mariens sont, nous l'avons vu, généralement décrits comme solidaires par les participants (se rapprochant ainsi du modèle « consensuel » proposé notamment par Matthey et De Pietro, 1997), il n'en est cependant pas de même pour les rapports entre le malgache officiel et sa variété régionale saint-marienne. Comme l'a souligné Rambelo (1991a : 59), « le rapport entre malgache officiel et dialectes est en effet un rapport conflictuel car il se pose en termes de variétés dominantes/variétés dominées. Ce rapport explique [d'ailleurs] pourquoi, au lendemain des événements de mai 1972 et de la chute du régime PSD¹²¹, la malgachisation a été perçue par certains comme le retour à l'hégémonie mérina et aussi pourquoi les résistances linguistiques ont été également des résistances politiques (cf. les émeutes de Toamasina¹²² et d'Antseranana en décembre 1972) ». Les rapports entre la variété officielle et le parler saint-mariens ont ainsi des résonances à la fois historiques, politiques mais aussi culturelles et qui nous allons voir, sont étroitement liés avec les diverses affirmations identitaires revendiquées par les locuteurs.

¹²⁰ Jacques Rabemananjara lance la formule "voleurs de langue" lors du Deuxième Congrès des écrivains et artistes noirs réunis à Rome en 1959 sous l'égide de la revue *Présence africaine*: « Nous nous sommes emparés d'elle [de la langue française], nous nous la sommes appropriée, au point de la revendiquer nôtre au même titre que ses détenteurs de droit divin [...] ». Cette expression fait référence à la notion de « français langue africaine », langue servant à exprimer les besoins concrets et quotidiens des locuteurs : les véritables réalités africaines.

¹²¹ Parti Social Démocrate.

¹²² Nom malgache de la ville de Tamatave.

1. Parler saint-marien et identité

Selon Rambelo (1991a : 63), par opposition à la variété officielle, « les variétés régionales et/ou ethniques sont (...) associées aux situations informelles et familiales, ainsi qu'aux situations formelles relevant des coutumes et traditions ethniques. Critère d'appartenance à un groupe (ethnique, régional ou social), l'emploi de ces variétés a par ailleurs une connotation d'authenticité, de familiarité et de spontanéité». Le parler régional saint-marien est en effet loin de n'occuper qu'une fonction instrumentale au sein de la communauté insulaire et son rôle s'étend au-delà de celui de simple outil de communication. De la même façon que le fait remarquer Razafindratsimba (2010 : 144) au sujet de la variété officielle malgache, le régiolecte saint-marien « fait partie du système de valeur de l'individu. Il en constitue un élément d'ancrage identitaire. D'ailleurs, il représente un des repères culturels qui permet à l'être social de se définir, de s'identifier à un groupe, à une communauté, à une nation et ainsi de se différencier des autres nations. La langue se présente comme un des critères qui fait que l'on est soi et pas un autre, que l'on est *même* avec son groupe d'appartenance et *autre* par rapport à ceux qui sont en dehors de ce groupe. Dans ce sens, elle contient une valeur sociale d'intégration importante. La *langue* est un élément de la *personnalité*, de la *nationalité* ».

Le parler régional est ainsi un élément fondamental de l'identité saint-marienne, composante que les locuteurs utilisent notamment pour se distinguer des autres ethnies malgaches, et particulièrement du groupe mérina. En ce sens, tenter de définir son identité, ce n'est pas seulement reconnaître ses appartenances, qu'elles soient collectives ou individuelles, mais c'est aussi, de façon inéluctable, discerner en retour toutes ses non-affiliations. C'est une des stratégies adoptées par les participants pour singulariser leurs identités, les définissant ainsi en permanente opposition par rapport à celles des Hauts-Plateaux. Pour Verma-Shivendra en effet, (1990 : 82), « le concept de langue maternelle est étroitement lié à la conscience 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 (...) comme un signe de cohésion ou un moyen de se distinguer des autres par une marque de distinction » (cité dans Trimaille, 2010). Partant, le fort attachement à la langue saint-marienne révèle chez les locuteurs non seulement la volonté de signaler leur appartenance à un groupe particulier, mais également d'affirmer leur différence par rapport à un autre.

Au cours de ses entretiens individuel comme collectif, un participant s'est particulièrement attardé sur la question identitaire, abordant le sujet spontanément et à plusieurs reprises. On observe en effet chez Francis une volonté marquée de se différencier de l'ethnie mérina, ces « étrangers » qu'il oppose de façon catégorique à la communauté saint-marienne. Cette distinction participe de l'affirmation identitaire de ce dernier, qui, à travers ses propos, semble se poser en porte-parole de la communauté saint-marienne.

Tout d'abord, il est à noter la fréquence avec laquelle reviennent les termes « différence » et « différent » au cours des discussions abordant la question identitaire, comme semble-t-il, pour mieux séparer Saint-Mariens et Mérina. Opposant les identités linguistiques des

locuteurs, cette volonté de se singulariser va au-delà de la simple origine géographique. Dans l'extrait suivant, Francis fait un lapsus significatif au sujet de l'emploi d'un terme et la vigueur avec laquelle il se corrige est palpable, éloignant un peu plus la langue régionale de sa camarade officielle :

EI 8

I71 : et donc euh pour revenir à vous euh / quand vous étiez petit dans votre entourage on parlait quelle(s) langue(s) dans votre famille ?

F72 : **malgache** {l : d'accord} / **saint-marien ! c'est pas malgache saint-marien (il rit) la langue saint-marienne**

Cette opposition entre les langues se retrouve dans la section ci-dessous. On voit en effet apparaître un parallèle assez net entre la pratique du malgache, sorte de « logique naturelle qui semble aller de soi » (Razafindratsimba, 2010 : 137) et les habitants des Hauts-Plateaux :

EI 8

I39 : le parler saint-marien y'a à la fois des mots malgaches

F40 : hmm hmm en français et malgache c'est ça la
différence entre saint-marien et autres les mérina par exemple ! {l : d'accord}
ils parlent vraiment naturellement malgache / les saint-mariens c'est pas ça

Aux yeux de Francis, la pratique du malgache semble être innée pour les Mérina. Les Saint-Mariens en revanche, qui sous-entendu doivent fournir de gros efforts pour avoisiner une telle pratique, n'appartiennent pas à cette communauté qui parle « vraiment naturellement » malgache. De fait, l'identité saint-marienne se définit en dehors de ce groupe dont elle ne partage pas les codes, ni les affiliations.

Dans l'extrait suivant, Francis étaye son argumentation à propos de ce sentiment de non-appartenance :

EI 8

F12 : euh: / par exemple s'il y a des:: **des grands-terre ça veut dire euh les vrais malgaches** parce que saint-mariens c'est pas (il rit) / **euh ils parlent leur langue** mais le saint-marien quand comprend directement

I13 : vous avez dit les vrais malgaches {F : les vrais malgaches les hauts plateaux}
les saint-mariens c'est pas les vrais malgaches ?

F14 : c'est pas un vrai malgache / **j'ai dit c'est pas un vrai malgache le saint-marien**

Plutôt que de se définir comme appartenant à la communauté malgache, les habitants de l'île se considèrent d'abord comme Saint-Mariens *de souche*. Partant, ils se démarquent d'avantage des membres de l'ethnie mérina, qu'ils considèrent comme les « vrais » Malgaches. Les Saint-Mariens étant issus d'une communauté insulaire, ce paramètre renforce

sans aucun doute leur sentiment identitaire d'appartenance à un groupe ethnique particulier (je suis « Saint-Marien *pur* » dira par exemple Maurice).

Dans la suite immédiate de l'entretien, Francis tente d'expliquer d'où vient cette prédisposition à se distinguer de l'ensemble des Malgaches, et en particulier de l'ethnie mérina. La succession des termes « beaucoup », « différence » et les trois occurrences de « plusieurs » ne sont certainement pas une coïncidence et témoignent une fois de plus de la profonde rupture ressentie par l'interviewé :

EI 8

- I15 : vous êtes saint-marien ? {F : si saint-marien} qu'est ce qui vous fait dire ça alors ?
- F16 : euh premièrement **entre les langues / hein ? un saint-marien ou un vrai malgache comme les mérina c'est pas les mêmes / les coutumes y'a** beaucoup plusieurs plusieurs euh la différence {I : hmm hmm} plusieurs
- I17: mais pourtant y'a pas que les mérina y'a d'autres ethnies ? mais c'est vraiment par rapport à eux que vous vous distinguez ? / parce que par exemple y'a les mérina donc c'est les hauts plateaux mais y'a les gens qui viennent de diego¹²³ les gens qui viennent de tuléar¹²⁴ / mais c'est vraiment les mérina les vrais malgaches pour vous ?
- F18 : voilà les mérina parce que: / euh par exemple **si nous enseigne les petits : faut (ap)prendre la langue des mérina puisqu'on suppose que langue des mérina c'est langue / malgache**
- I19 : hmm hmm la langue officielle c'est ça ?
- F20 : la langue officielle voilà

Dans l'extrait qui précède, Francis remet explicitement en question l'utilisation de la langue mérina comme langue officielle, idiome dont l'apprentissage est imposé à l'ensemble des Malgaches dès les premières années à l'école. On peut notamment relever l'utilisation du verbe « supposer » associé à l'impersonnel « on », particulièrement significatif dans le sens où ce procédé n'accuse personne en particulier ... ou tout le monde à la fois ! Curieuse d'en savoir plus sur les réticences des Saint-Mariens à apprendre la langue officielle, j'ai interrogé différents habitants de l'île à ce sujet. Hors enregistrement, nombreux sont ceux qui m'ont avoué n'avoir en fait aucune utilité de la langue mérina. Apprise à l'école pendant plusieurs années (selon leurs dires, non sans difficultés) mais n'étant pas la langue d'usage à Sainte-Marie, ils n'en faisaient ainsi pour la plupart aucune utilisation. Pour ceux qui en revanche auraient souhaité tenter leur chance à la capitale, cette langue ne leur est pour autant d'aucun secours. Aussitôt « démasqués » par leur physique de côtiers (peau foncée, cheveux crépus,

¹²³ Ville située au nord-est de Madagascar.

¹²⁴ Ville du sud-est de Madagascar.

...) et leur accent régional, ils déclarent se voir systématiquement refuser les postes convoités au profit des « vrais » Mérina. Partant, ce point rejoint l'évocation *supra* des rapports entre les langues selon lesquelles l'amertume prononcée envers la variété officielle dépend de facteurs à la fois politico-historiques mais aussi, en ce qui concerne ce point, socioprofessionnels ; ils se manifestent aujourd'hui dans les affirmations identitaires saint-mariennes.

Tirant quelque fierté de leur langue régionale, les Saint-Mariens ne « s'abaissent » pas à en changer lors d'une conversation avec les habitants de la capitale. Comme le précise d'ailleurs Francina dans son entretien individuel, « ici chez nous on ne parle pas le malgache officiel », sorte de condition suffisante expliquant l'absence de cette langue dans les communications quotidiennes. Bien que le malgache officiel soit supposé être la langue de l'intercommunication entre les différentes ethnies, cette situation ne suffit pas pour autant à faire adopter par la population insulaire la langue qui se voudrait commune dans les échanges avec les Mérinas. En conservant leur langue maternelle dans ce type d'échanges, les Saint-Mariens affirment leur identité régionale face à l'ethnie dominante, renforçant ainsi leur volonté de démarcation communautaire :

EI 8

F90 : (...) parce que si :: euh les saint-mariens des comment ? un peu vantards {l : hmm hmm} par exemple **y'a des mérina viennent (à) sainte-marie / ils ne se cassent pas la tête de prendre la langue mérina / c'est ça la : mentalité des saint-mariens ils restent : sa langue /** peut être euh quand y'a beaucoup de vazaha peut-être il prend la langue français peut être que là X c'est ça

Cette frontière linguistique que les Saint-Mariens imposent dans les échanges langagiers (le malgache officiel permettant normalement l'intercompréhension) est renforcée par le poids de la frontière historique, mais aussi géographique, finissant de souder la volonté d'individualisation de cette communauté insulaire. En ce sens, de la même façon que les locuteurs puisent dans leurs répertoires langagiers au cours d'une interaction, ils se servent également dans leurs réservoirs culturels, choisissant « d'activer certains traits ou composantes, selon les paramètres de la situation, leurs désirs conscients ou des processus inconscients et les incitations émises par les interlocuteurs ; réglage qui rejoint la définition de l'identité située » (Trimaille, 2010). Cette identité particulière est reconnue par I. Taboada-Leonetti 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 » (Taboada-Leonetti, 1990, citée dans Trimaille 2010). De fait, cette définition rejoint les processus mis en place par les locuteurs saint-mariens, décrits par les participants lors des entretiens comme marqueurs d'identité dans les situations de communication.

La variété normée du malgache aura ainsi tendance à être pratiquée uniquement si les locuteurs en ressentent l'obligation. Déterminé par la situation géographique de ces derniers, l'emploi de la langue officielle est plutôt rare chez les ressortissants saint-mariens, qui voient dans cet usage une menace pour leur face. Des locuteurs m'ont en effet confié hors entretien redouter la pratique de la langue officielle, non seulement parce qu'elle les catégorisait

d'emblée comme côtiers mais aussi à cause de la gêne ressentie de par sa non maîtrise. On parlera ainsi de principe de compétence linguistique, facteur influençant un choix de langue en fonction des compétences disponibles dans le répertoire langagier du locuteur (il parle la langue saint-marienne parce qu'il la maîtrise parfaitement) mais également (et surtout dans ce cas) de principe d'affirmation ethnolinguistique, voulant que le choix de langue employée soit d'abord réalisé par rapport à une identité ethnique que le locuteur souhaite affirmer face à son interlocuteur. Comme le soulignent en effet Baggioni & Kasbarian (1996 : 859-60), dans ce cas, « le répertoire apparaît comme l'ensemble des ressources que les locuteurs actualisent en contexte pour s'identifier à un groupe, se différencier des autres, pour signifier une appartenance (linguistique, sociale, ethnique) ».

2. « Images de langues » et « images de locuteurs »

A plusieurs reprises, on observe dans les entretiens la mention de la « difficulté » à parler ou apprendre la langue mérina. Bien que la complexité de la langue malgache ne soit pas ici remise en cause, il apparaît néanmoins légitime de s'attarder sur ces remarques compte tenu de la proximité relative des régiolectes. Comme le souligne en effet Rambelo (1985 : 15) « hormis le français, qui est venu se superposer à une situation originellement malgache, les variétés constitutives de la situation linguistique à Madagascar sont les réalisations d'une seule et même langue : le malgache ». Par ailleurs, les différentes variétés de malgache étant en « situation de continuité, [...] les glissements d'une variété à l'autre ne sont pas nécessairement perceptibles » (Babault, 2006 : 34). L'auteure a ainsi observé « des frontières linguistiques floues » entre les différentes variétés. Compte tenu de cette parenté évidente, il apparaît pertinent de s'intéresser aux raisons poussant les Saint-Mariens à souligner la difficulté à acquérir la variété normalisée, comme en témoigne l'extrait de discussion suivant :

EG1

F53 : euh comment ? ici à madagascar / y a un peu de: / de varié selon / les régions (...) / en général tous les malgaches / même les saint-mariens / **c'est: difficile à parler langue mérina** / même autre région c'est pas sainte-marie / comme la {J : la langue officielle} oui langue mérina c'est langue officielle / par exemple celui qui vient de manompana plus nord que le X **très difficile à parler langue mérina** / il y a leur langue: régionale (...)

(...)

F57 : (...) euh la région d'analamanga / a bien parlé langue mérina à part de ça / c'est **c'est rare / à parler langue mérina** / même c'est pas que sainte-marie {L : oui! / même chez les} même: la région: / atsimo antsinanana c'est pas loin à: analamanga {L : analamanga} / **ils parlent pas langue mérina** / {J : langue X} **je sais pas pourquoi / pourquoi les malgaches** / {J : même malgache} **tous les malgaches ne parlent (pas) mérina / mais c'est notre langue: officielle !**

Ld58 : hmm hmm c'est notre langue officielle !

J59: c'est la langue officielle la langue mérina (inaudible)

(...)

L61 : **mais donc cette langue (la langue mérina) c'est difficile (elle rit) X**

La langue officielle est ainsi décrite comme complexe et « difficile » d'accès. On remarque une légère tendance à l'hyperbole (« tous les Malgaches ne parlent (pas) mérina ») ce qui au passage n'est pas vraiment représentatif de la réalité, cette langue étant apprise à l'école par la quasi-totalité de la population. Cette attitude de dévalorisation de la langue officielle (c'est une langue « difficile ») est symptomatique d'un amalgame entre locuteurs et langues. Les représentations négatives qu'ont les Saint-Mariens de l'ethnie mérina (dues, nous l'avons vu, à diverses variables), contribuent aux considérations péjoratives conférées à la langue officielle. Inversement, les représentations dépréciatives attribuées à la variété normalisée participent sans aucun doute des jugements imputés aux locuteurs mérina, le cortège de représentations dont chaque langue est porteuse se trouvant bien souvent être celui qu'on associe, presque inévitablement, à ses locuteurs. Ce rapprochement langue-locuteur participe d'un processus de stéréotypage, de stigmatisation de l'une et l'autre, contribuant à figer les représentations dans les imaginaires collectifs. En ce sens, « ces jugements permettent de valoriser ou de dévaloriser indirectement ceux qui parlent la langue, en déguisant les jugements émis sur les locuteurs en jugements émis sur la langue. De sorte que le pas est vite franchi entre le discours explicite sur la langue et le discours implicite sur ceux qui la parlent et les jugements stéréotypés sur la langue reflèteraient par conséquent certains stéréotypes appliqués aux locuteurs » (Perrefort, 1997 : 53). Pour reprendre les propos de Moore (2006), langues et locuteurs ne peuvent être dissociés, chacun dépendant intrinsèquement de l'autre : « des images de langues reflètent des images de locuteurs ». Ainsi, « l'image que nous avons des langues a fatalement une répercussion sur nos comportements vis-à-vis des locuteurs eux-mêmes » (Azaoui, 2006). Divers travaux¹²⁵ ont démontré que des représentations des langues, découlaient souvent des « assimilations abusives entre personnes, locuteurs et langues ». En témoigne l'extrait qui suit :

EG 1

I68 : donc y a vraiment une séparation côtiers

L69 : séparation

J70 : séparation séparation

F71 : voilà ! / c'est pour cela que: les malgaches n'aiment pas les mérina / même leur langue ! vaut mieux (ap)prendre: autre langue {L : hmm hmm} comme betsimisaraka / euh: de finarantsoa // surtout les saint-mariens / mais ils n'aiment pas la langue mérina / ah oui hein {L : c'est vrai ça!} hmm hmm (*rires*) ouais !

Dans l'exemple *supra*, la fréquence avec laquelle les participants soulignent la « séparation » opposant les Mérina aux autres Malgaches (trois occurrences font suite à la mention de l'interviewer) est une nouvelle fois significative de la volonté de différenciation

¹²⁵ Voir notamment Auger, Dalley & Roy, 2007 ; Lorcerie, 2003 ; Varro, 2003 ; etc.

des enquêtés, définissant leur identité en opposition par rapport à celle de l'ethnie des Hauts-Plateaux.

De façon indéniable, les représentations exercent une influence sur les comportements des locuteurs. Comme le fait remarquer Perrefort (1997 : 52), les discours épilinguistiques, institutionnalisés ou non, « sont transmis, traités et stockés dans la mémoire collective et contribuent, à travers l'histoire, à construire chez le sujet des représentations sur sa langue et sur celles des autres langues. Les discours sur les langues structurent ainsi l'imaginaire linguistique et les représentations, ainsi que les jugements émis par les locuteurs sur les langues sont à ce titre des sédiments de différents processus historiques ». Cette association langue-locuteur témoigne ouvertement de la volonté des interviewés de signifier leurs différences par rapport à un groupe, en l'occurrence, l'ethnie dominante merina.

3. Le mythe du Jourdain

A l'origine, le mot « schibboleth » est défini comme une « épreuve décisive qui fait juger de la capacité d'une personne » (Le nouveau Petit Robert, éd. 2002). Ce terme aujourd'hui renommé en linguistique, a été rendu célèbre par l'histoire que nous conte *Le Livre des Juges* où il est question d'une bataille entre les hommes du Galaad et les Ephraïmites (habitants d'Ephraïm, actuelle Cisjordanie). Vaincus à l'issue du combat, les rescapés d'Ephraïm souhaitant rejoindre les rives adverses du Jourdain, durent se plier à un test linguistique. De fait, avant de permettre aux survivants de traverser le fleuve, les hommes du Galaad demandèrent aux candidats de prononcer le mot « schibboleth ». Alors que les Galadéens le prononçaient [ʃibolet], usant de la fricative palato-alvéolaire /ʃ/, les Ephraïmites, incapables de produire ce phonème – n'existant pas dans leur régiolecte hébraïque – prononcèrent tous le mot [sibolet]. Ainsi démasqués dans leur identité par un trait phonémique (lieu d'articulation alvéolaire pour /s/ et post-alvéolaire pour /ʃ/), ils furent tous égorgés sur les bords du Jourdain.

Au cours de son entretien individuel, Francis fait référence à la prononciation des Mérina, leur reprochant leur incapacité à prononcer certains phonèmes. De la même façon que les Galadéens utilisaient le phonème /ʃ/ comme marque de différenciation pour distinguer les Ephraïmites, le son [ɲ] participe chez les Saint-Mariens du procédé de reconnaissance des Mérina. L'exemple ci-dessous n'est pas en effet sans rappeler l'épisode du Jourdain :

E18

F137 : hmm hmm c'est vrai ça par exemple juste une petite : comment ? euh son ! / les mérina ils n'utilisent pas [ɲ] ils ne savent pas ça / mais :: ils dit [niɲ] **seulement le saint-marien n'utilise pas ça** {l : donc si vous vous a} **donc quand vous parlez à mérina il utilise [ɲ] vous savez : vous savez bien c'est pas un mérina ça non (...)**

De la même façon que le fait remarquer Babault (2006 : 250) au sujet de la « catégorisation sociale par la connaissance du français », la catégorisation phonétique intervient ainsi dans les

représentations négatives, étiquetant le sujet parlant « comme non-locuteur, avec toutes les conséquences que cette étiquette peut induire ».

Pendant la discussion de groupe, Francis évoque une nouvelle fois le thème de la prononciation, incriminant cette fois-ci une autre distinction phonétique, véritable empreinte de la « marque » mérina. Une fois de plus, la non connaissance de la norme considérée comme « standard » entraîne des phénomènes de stigmatisation (les X parlent mal), phénomène d'autant plus perceptible que les remarques du jeune-homme sont ponctuées par les rires des autres participants :

EG 1

F45 : autre exemple / euh: // la monnaie / argent {L : hmm hmm} même les préscolaires ici **les saint-mariens quand il dit 500 francs / déjà ils savent / les malgaches non ! ariary zato ils ont l'habitude de parler en malgache / surtout l'argent** ariary zato //quand il te parlent en français 5000 francs par exemple / **il a dit 5000 [fRan]** / vous voyez ça ? {L : oui / oui la prononciation} / 5000 [fRan] (*rires*)

Dans les extraits qui précèdent on observe que les failles phonétiques, autant que les réalisations normées, sont toujours attribuées au critère de la connaissance : « ils savent » *versus* « ils ne savent pas ». Selon cette logique, les Saint-Mariens ont « appris » une prononciation particulière que les Mérina ne connaissent pas. On sait aujourd'hui, grâce aux nombreuses recherches en phonétique, que les difficultés de prononciation sont principalement liées à des critères auditifs. Il s'agit la plupart du temps de phonèmes n'existant pas dans les systèmes phonologiques de la/des langue(s) maternelle(s) des locuteurs, qui ne parviennent pas à reconnaître le son à produire. Ces troubles de discrimination auditive ne sont aucunement liés au savoir (bien qu'il faille bien entendu « connaître » le son pour pouvoir le distinguer par la suite) mais relèvent de facultés perceptives.

Plus loin dans l'entretien, Francis se rapproche une nouvelle fois de l'histoire qui opposa les Ephraïmites aux Galadéens. Cette fois-ci, il n'évoque pas un trait phonétique caractéristique de l'ethnie mérina mais impute leur différence à l'ensemble de leur répertoire phonologique :

EG 1

F106 : ils (les mérina) parlent pas français ! / tu vois ils parlent pas français / quand ils viennent à la campagne ils ne connaît pas / **quand il pas encore à parler nous ne connaît pas que est ce que c'est un malgache ou bien saint-marien** {L : saint-marien} hein vous voyez ça ? {L : oui!}

En ce sens, de la même façon qu'un côtier pourra reconnaître un Mérina grâce à sa façon de parler, un côtier se verra lui aussi identifié comme tel pour les mêmes raisons. L'origine

géographique des locuteurs est ainsi prédéterminée sur la base de leur accent, de leur physique, et de l'idiome qu'ils pratiquent. Les langues permettant ainsi « d'attribuer une identité à une personne, de la reconnaître comme semblable ou différente, c'est-à-dire d'instituer une frontière identitaire » (Trimaille, 2010). De cette façon, « tout comme la nationalité, la langue ou les langues sont des supports d'identification (identification à quelque chose / quelqu'un, de quelque chose / quelqu'un) » (*ibid*).

Décidé à se distinguer par tous les moyens des mérinas, l'interviewé n'en finit pas de s'appuyer sur des exemples, toujours plus évocateurs les un que les autres. A travers l'extrait suivant, Francis illustre sa position par un cas de figure tiré de son expérience d'enseignant. Il y évoque les « complexes » des « étrangers malgaches¹²⁶ », manifestement moins doués pour la prononciation du français que leurs compatriotes saint-mariens. Se sentant comparés en permanence, les élèves mérina semblent être victimes de l'attitude catégorisante des autres apprenants, ainsi que de celle du professeur :

EG 1

F42 : oui c'est ça ! oui peut-être ! / par exemple / **dans mon élève y a des étrangers malgaches** / X vous savez X // quand je fais des: / expression orale / euh salutations / même on dit bonjour / c'est: comment ? {J : prononciation} voilà! {L : hmm la prononciation !} prononciation **c'est très difficile à eux de dire bonjour** même bonjour seulement ! / {L : hmm hmm} comment on dit bonjour ? c'est pour les saint-mariens / l'habitude {L : yeah bonjour! (*elle rit*)} // il dit / [bɔ̃ʒuR] / non c'est pas [bɔ̃ʒuR] mais [bɔ̃ʒuR] ! (*les prononciations se veulent différentes mais sont relativement difficiles à discriminer*) c'est très difficile pour eux le bonjour / **donc y a des doutes // y a des comparaisons** entre: (*rires*) pourquoi je dis [bɔ̃ʒuR] mais les saint-mariens dit [bɔ̃ʒuR]? / même les petits **y a des: des complexes ! avec français**

Cette opinion semble d'ailleurs confirmée par Jérôme et Fabricia (dont les interventions sont extraites d'entretiens distincts), comme le dénotent les lignes suivantes :

EI 13

J30 : oui c'est très euh différent par rapport {I : qu'est ce qui est différent ?} par exemple : (...) **les gens de sainte-marie euh trop capables de parler par rapport aux gens de madagascar** oui

EG 4

Fa47 : par exemple le français du saint-marien / euh / façon de parler / en français / par rapport au: {D : X} non par exemple les: hauts-plateaux / les gens de

¹²⁶ Opérée par un Saint-Marien, l'association des termes « étranger » et « malgache » s'apparente ici à un oxymore, procédé littéraire rapprochant deux termes de sens opposés. Cet emploi reflète à quel point l'enquête désire éloigner son identité de celles des autres Malgaches, se définissant par opposition comme intrinsèquement Saint-Marien.

madagascar (*brouhaha*) les mérina par exemple / **les mérina quand ils parlent / le français comme ils parlent en malgache / leur façon de parler / mais les fran / les saint-mariens bien parler le français quand ils parlent: / en français**

Ressentie comme non conforme à la norme, la prononciation des Mérina est ainsi utilisée comme marque de différenciation par les Saint-Mariens. Les traits phonémiques particuliers recensés par certains interviewés sont décrits comme caractéristiques de cette ethnie, entraînant de fait la catégorisation des locuteurs. Comme le souligne Trimaille (2010) en référence à l'épisode biblique du Jourdain, « la relation se joue à la fois au niveau des groupes (les X possèdent et mettent en œuvre un procédé de reconnaissance des Y) et au niveau des individus qui interagissent en face-à-face, mettant en jeu des identités groupales et personnelles ».

4. Faut-il sauver le saint-marien ? Attitudes vis-à-vis du régiolecte

A travers les discours des enquêtés, on relève une forte valeur identitaire généralement accordée à la langue maternelle, élément intrinsèque de leur communauté. Bien que les besoins de l'enquête orientent volontairement les discussions vers les langues du paysage sociolinguistique malgache, il semble, compte tenu de la fréquence avec laquelle il est mentionné dans les entretiens, que cet élément soit, aux yeux des interviewés, parmi les principaux qui distinguent les habitants de Sainte-Marie des autres ethnies malgaches. Néanmoins, bien que considérée comme un élément à forte valeur identitaire, la langue saint-marienne est, pour certains participants, aujourd'hui menacée par les contacts extérieurs.

Le déclencheur 4A – *Le français est une menace pour la langue saint-marienne* – a particulièrement enflammé les réactions des participants (et notamment celles de Francis), qui, semble-t-il, ont été touchés au plus profond de leur sentiment identitaire.

Dans les discussions, plusieurs représentations de la langue saint-marienne se basent sur l'impact de son contact avec les langues étrangères et notamment le français. De la même façon que l'a observé Razafindratsimba pour le malgache officiel (2010 : 145), on constate deux types de représentations associées au parler saint-marien. Les premières s'articulent autour du « parallélisme » apparent entre langues française et saint-marienne, stipulant que « la coexistence et l'usage d'autres langues ne semblent pas réellement menacer [le parler saint-marien] » (*ibid.*). En témoignent les exemples suivants :

EG 1

F26 : (...) donc c'est pas une menace pour euh / notre langue saint-marienne parce que / presque le même / le saint-marien a parlé le français / vous savez vous voyez ça ? {J : hmm hmm} a parlé français / donc c'est pas une menace presque: comment ? **parallèles ! on dit parallèles {L : oui} / le français et le malgache euh saint-marien presque parallèles mais c'est pas une menace**

EG 4

D7 : // X (*ils rient*) /// je ne suis: pas d'accord pour le français est une menace pour la langue saint-marienne / **langue: saint-marien et français presque la même**

Cette dimension de parallélisme est également mentionnée par Eléonore dans la seconde discussion de groupe. La jeune femme la justifie à la fois par l'ubiquité de la langue française (« à l'école », « à la maison ») et par le profond désir qu'a la communauté insulaire de pratiquer le français :

EG 2

E2 : le français c'est pas une menace pour la langue saint-marienne parce que / tous les saint-mariens veut parler en français même si à l'**école** / euh / des préscolaire jusqu'à la fin d'étude, il faut parler en français // (X) euh le les parents / les adultes des saint-mariens euh parlent aussi en français **même à la maison on parle beaucoup le français** aux enfants donc pour moi la langue la langue français **c'est parallèle** à la: à la langue saint-marien //

Quant à Maurice, rejoignant sur ce point l'opinion de sa camarade de discussion, il évoque une certaine complémentarité entre les deux langues :

EG 2

M51 : (...) il y a quelques fois / une langue française et quelques fois une langue / langue saint-marien / (...) **les deux langues donc s'adaptent** avec le: le français s'adapte avec le saint-marien // {F : saint-marien bilingue} **et aussi il y a des vocabulaires en français même en saint-marien aussi //**

Pour Francis également, la menace potentielle représentée par le français ne concerne pas la communauté saint-marienne ; au contraire, il rebondit sur l'affirmation, reléguant le danger aux Malgaches des Hauts-Plateaux, qui, contrairement aux Saint-Mariens, « ne connaissent pas les langues étrangères ». La représentation de la pratique du français est une fois de plus associée à un atout, non seulement au niveau socio-professionnel mais aussi sur le plan stratégique. Parler (même de façon relative) une langue cotée sur les marchés linguistiques semble en effet procurer une sorte d'apaisement chez certains locuteurs. La langue saint-marienne étant déjà mélangée au français, ils n'ont pas à craindre un envahissement francophone. En revanche, leurs compatriotes qui eux cultivent (subissent?) un purisme linguistique relatif, auraient, selon la section qui suit, du souci à se faire :

EG 1

F28 : pour les saint-mariens c'est X c'est parallèle {L : parallèle} **pour les malgaches c'est une menace / X ils ne connaissent pas langue: étrangère / c'est forcément pour eux ! //**

Alors que les premières défendent un lendemain vierge de tout impact, les seconds types de représentations expriment au contraire une inquiétude face à l'avenir du parler régional, soutenant que « l'influence des éléments étrangers amènera le changement de la langue [saint-

marienne], voire sa disparition au profit des langues étrangères. Autrement dit, à force de contact permanent avec ces dernières – et notamment le français –, [le saint-marien] pourrait subir des modifications incontournables au niveau de sa pratique quotidienne » (Razafindratsimba, 2010 : 145). Curieusement, ces représentations sont véhiculées par Francis, qui a pourtant préalablement assuré le saint-marien non menacé, le jugeant complémentaire à la langue française. Ces revirements dans la mise en discours des imaginaires linguistiques sont une nouvelle manifestation de leur mobilité évidente, preuve que les représentations, procédés en constante mutation, sont indiscutablement sujettes aux paramètres de l'interaction. Les lignes qui suivent en sont la démonstration :

EI 8

F88 : (...) / premièrement euh nous sommes d'abord les métisses / il y a beaucoup de :: jeunes filles malgaches épousent des vazaha alors / donc presque ça commence à dominer c'est pas ils dominant notre terre c'est pas ça / la langue / **peut être : quelques années peut être disparu le vrai saint-marien**

Remarquons également que dans son entretien, Francis est le seul à évoquer ce que Razafindratsimba désigne par « les cadres ayant un rapport avec les praxis traditionnelles telles le *famadihana*¹²⁷, le *kabary*¹²⁸ » En ce sens, « l'utilisation de la langue régionale contient un caractère symbolique essentiel dans la mesure où elle correspond au respect et à la valeur dus à ladite tradition. L'utilisation d'une autre langue serait, dans ce cas, mal vue et pourrait être même traduite comme un outrage vis-à-vis des personnes présentes et la praxis elle-même. Mais elle s'inscrit également dans une sorte de logique naturelle qui semble aller de soi. Il serait ainsi inconcevable d'imaginer ces cérémonies traditionnelles en langue autre. L'usage de la langue malgache [saint-marienne], partie intégrante du rituel, correspondrait ainsi à garder – ou à (re)donner – l'originalité et l'authenticité de la praxis » (Razafindratsimba, 2010 : 137). Ce n'est pas une coïncidence en effet si Francis évoque ces pratiques traditionnelles au moment où il dit regretter l'évolution du parler saint-marien, qu'il sent menacé par une omniprésence française. De fait, ces praxis sont pour lui le moyen d'ancrer la langue saint-marienne dans les traditions du passé et au passage, de souligner la valeur d'authenticité de sa langue maternelle, preuve de la permanence de l'identité saint-marienne :

EI 8

I77 : donc la langue saint-marienne a évolué ? a changé ?
 F78 : **voilà c'est très évolué c'est pas comme :: / dix ans passés**
 I79 : et c'est une bonne chose où ? qu'est ce que vous en pensez de cette évolution ?
 F80 : y'a des bonnes choses mais / **y'a des comment ? des \ grands, graves\ problèmes** aussi X parce que / si on veut prendre la coutume euh par exemple

¹²⁷ Cérémonie de Retournement des morts : coutume funéraire ancestrale, toujours opérée dans la plupart des tribus de Madagascar, sorte de « deuxième enterrement ».

¹²⁸ Joute oratoire.

de : / comment ? notre coutume par exemple de : *vono aomby*¹²⁹ vous ne savez pas ? euh comment X X *vono aomby* euh (*il parle en malgache*) comment on dit ça en français ? / détournement des : des morts ?

I81 : ah oui j'en ai déjà entendu parler

F82 : euh juste des problèmes entre : l'évolution / par exemple y'a des *kabary* des : vous savez qu'est ce qu'un **kabary** ? {I : (*mouvement de tête désaprobateur*)} vous ne savez pas ? (*il rit*) comment ? / c'est : côté malgache aussi comme des : discours mais en malgache {I : d'accord ok} y'a beaucoup de : de proverbes on utilise / ici : la racine maintenant ils ne savaient pas de comprendre qu'est ce qu'un vocab euh proverbe pour utiliser dans quel moment c'est ça le problème / les vrais saint-mariens euh X

I83 : donc vos ancêtres utilisaient ces proverbes mais aujourd'hui ils ne sont plus utilisés ?

F84 : **c'est / minorité**

I85 : d'accord / donc ça s'est perdu en fait ?

F86 : **perdu ! à cause de l'évolution** hmm hmm c'est ça / c'est un peu des problèmes de ce que je vois (*il rit*)

A la toute fin de l'entretien, Francis explique les raisons de la disparition des traditions, qu'il impute à la perte progressive de la langue :

I154 : il n'est pas X / {F : c'est ça} donc la perte en quelque sorte de la langue {F : ouais} entraîne la perte des coutumes ?

F155 : voilà bien sûr ! / par exemple il y a des morts / dans les villages / notre coutume quand il y a des morts il y a des discours ce que j'avais dit euh *kabary* X / **maintenant personne / on fait ça** / et pourquoi ? parce que les grands-mères les grands pères déjà (*il fait un signe de la main*) voilà !

Un peu avant dans la discussion, de la même façon qu'elles ont préalablement été définies comme référence normative pour le français, le jeune homme présente ainsi les personnes âgées comme gardiennes de la langue saint-marienne (et de fait, des traditions), idiome qu'il continue malgré lui de voir évoluer au fil du temps et des conversations. Francis émet une nette démarcation entre la langue saint-marienne d'avant, à savoir le « vrai » saint-marien, et celle qui est aujourd'hui pratiquée par les nouvelles générations. Il admet lui-même ne pas connaître un certain nombre de vocabulaires « anciens », qui se sont vus peu à peu remplacés par du lexique francophone :

EI 8

¹²⁹ Après concertation avec l'enquêté, celui-ci souhaitait ici mentionner la praxis traditionnelle du *famadihana*, qui correspond au retournement des morts.

- F74 : euh // c'est saint-marien mais c'est pas comme : y'a des différentes / ils parlent saint-marien c'est y'a différente entre notre: jour d'aujourd'hui / parce que : les parents / dix ans passés par exemple / **ils parlent le VRAI saint-marien** {l : hmm hmm} **le vocabulaire:** / très: comment on dit ça ? **ancien** / même nous les saint-mariens y'a des quelques vocabulaires euh on ne connaît pas / comment ça ?
- I75 : qu'est ce que vous appelez le vrai saint-marien ?
- F76 : il utilise le vocabulaire très: / parce que: même nous les saint-mariens on utilise les deux langues / (...)

A travers l'exemple de sa grand-mère qu'il décrit comme la référence normative de la langue saint-marienne, le jeune homme évoque, non sans une certaine nostalgie, les traditions socio-langagières qui jadis régulaient les échanges. A Madagascar en effet, comme dans beaucoup d'autres pays d'Afrique, les langues sont strictement régies par des codes socioculturels forts. La phase des salutations par exemple est considérée comme primordiale lorsqu'on aborde quelqu'un dans la rue. Avant d'entamer une conversation ou de poursuivre son chemin, il est de mise de demander des nouvelles de l'ensemble de la famille de son interlocuteur, sous peine de passer pour un grossier personnage. Ainsi doit-on être aussi le premier à saluer une personne plus âgée que soi lorsqu'on croise son chemin. Ces règles qui régissent les échanges langagiers sont signe à la fois de politesse et de respect envers les traditions. Toutefois, comme il l'a été observé dans de nombreuses communautés, à l'heure de la mondialisation, le recul des traditions est bien réel et il est de plus en plus difficile de lutter contre ce phénomène. C'est également ce qu'a constaté la grand-mère de Francis, dont le jeune homme rapporte les propos dans l'extrait ci-dessous :

- I109 : donc qu'est ce qu'elle vous a dit votre grand-mère que c'était très différent quand elle était jeune ?
- F110 : très différent très différent !
- I 111: qu'est ce qui était différent ?
- F112 : **la politesse la gentillesse / une grande différence**
- I113 : qu'est ce que vous entendez au niveau de la politesse entre : entre saint-mariens ?
- F114 : entre saint-mariens / par exemple moi je suis un quand je vois un / plus âgé que moi / donc c'est moi qui doit dire bonjour à lui c'est pas lui : voilà / maintenant pas de ça c'est toujours les mêmes vous voyez ça ? (*il rit*) c'est un grand sont différent / par exemple aussi / comment on vous dit bonjour en saint-marien euh le passé / **maintenant à cause de l'évolution c'est pas les mêmes** {l : hmm hmm} par exemple 'aonaona ' c'est fini c'est dit 'bonjour' même notre grand-mère n'utilise pas ça ! c'est une comment on dit ça ? c'est une langue : **elle dit c'est une langue / euh / impolie !** c'est ça
- I115 : la langue saint-marienne d'aujourd'hui ?
- F1116 : d'aujourd'hui / elle a dit ça ! 'vous êtes impolis' elle m'a dit ça ! hmm hmm (...)

- I117 : donc par rapport à l'évolution qu'il y a eu depuis votre grand-mère vous vous dites quand vous vous serez grand-père {F : hmm} se sera encore euh ?
- F118 : voilà ! y'a des différentes je viens de différentes aussi parce que peut être mon fils / il ne connaisse pas 'bonjour' en saint-marien par exemple il ne sait pas ça ! par exemple il a dit 'bon' je ne sais pas comment ils vont dire / à leur temps / peut-être autre chose / autre vocabulaire je ne sais pas / disparu de temps en temps
- I119 : petit à petit ?
- F120 : petit à petit uh uh (*il rit*) c'est dommage hein ?

La crainte, telle que l'expriment à la fois Francis et sa grand-mère, réside dans le fait que la jeune génération finisse par « oublier » le saint-marien. Conscient que l'établissement de nouveaux couples mixtes (français- saint-mariens) ne fera que renforcer l'épanouissement de la langue française sur l'île, l'interviewé fait par ce biais une autre observation : les enfants de ces couples ont pour la plupart comme langue maternelle le français (observation qui se vérifie notamment chez les enfants métisses franco-malgaches fréquentant l'Alliance française). La pratique de la langue saint-marienne, *a fortiori* de la « vraie » langue telle que l'entendent les anciens, serait de fait destinée à se perdre petit à petit, notamment à travers les politiques linguistiques familiales des couples mixtes, chez qui le français est le plus souvent choisi comme langue de communication au sein de la sphère privée. Francis relate cette idée dans les propos ci-dessous :

EI 8

- F94 : par exemple je prends comme: **maintenant j'utilise euh deux langues étrangères à mon fils hmm par exemple / après quelques années euh vingt ans / peut-être : il a oublié la vraie langue saint-marien / même moi n'utilise pas à lui / oui donc je pense que :**
- I95 : parce que votre fils il parle il parle quand-même saint-marien ?!
- F96 : il parle quand même / mais c'est pas: / c'est pas: majorité de saint-marien
- I97 : il parle français ?
- F98 : français hmm
- I99 : et ça vous fait peur qu'il perde la langue saint-marienne ?
- F100 : je pense / parce que c'est pas moi c'est pas moi seulement on fait ça hein ? / plusieurs des parents par exemple
- I101 : donc pourtant vous voulez que votre fils apprenne le français {F : c'est ça mon but} mais y'a le risque qu'il oublie / le saint-marien ?
- F102 : ça c'est pas : / je vois bien que c'est pas un problème dans le : dans leurs jours / parce que / à la fois presque: 30 à 40 pour cent des saint-mariens sont les étrangers ici à sainte-marie / **et puis tout presque: tout la jeunesse euh aime d'épouser des français / automatiquement leurs fils ne parlent pas saint-marien**

- I103: ou les deux alors ?
F104 : je pense non {l : ouais ?} / parce que son mari peut-être parle : la langue de
son époux hmm hmm et le petit il parle quoi ? c'est ça {l : hmm hmm} ouais

Pour Razafindratsimba (2010 : 145), « cette situation [de menace] pourrait venir de l'usage et du contact des langues, néanmoins, elle pourrait être inhérente à la langue [saint-marienne] elle-même ». Nous l'avons vu *supra* lors de l'évocation du discours mixte, beaucoup de lexique d'origine francophone semble être devenu aujourd'hui pleinement intégré à la langue saint-marienne. En ce sens, un usage puriste du régiolecte sans recours à la langue française semble être inconcevable.

Bilan de la quatrième partie :

Les processus identitaires mis en œuvre par les enseignants sont difficilement généralisables dans le sens où ils ne sont pratiquement évoqués que par un participant¹³⁰. Toutefois, la fréquence avec laquelle le sujet a été abordé par l'interviewé légitime sans aucun doute l'intérêt témoigné ici à ce thème et de fait, la portée des conclusions apportées à cette dernière partie.

« Moyen privilégié de dire, d'affirmer et / ou de construire son identité » (Trimaille, 2010), la variété régionale saint-marienne occupe ainsi une place prépondérante dans la construction identitaire des individus. Langue porteuse d'identité ethnique, elle permet aux saint-mariens de s'affirmer face à d'autres identités qui, lestées du poids de l'histoire, peuvent apparaître écrasantes aux yeux de certains locuteurs. Ce besoin incessant de différenciation semble ainsi motivé par la nécessité d'affirmer sa singularité face à une ethnie mérina qui, notamment par l'imposition de sa langue sur le territoire national, se voudrait uniformisante. Compte tenu de l'inscription manifeste du français au sein du parler régional¹³¹, ce dernier constituant un élément fondamental de l'identité saint-marienne, la langue française fait, à un degré empirique, foncièrement partie des appartenances identitaires des locuteurs.

De la même façon qu'elles sont reconnues gardiennes du « bon usage » de la langue française, les personnes appartenant aux générations antérieures apparaissent résolument parmi les seules à pouvoir préserver le maintien de l'héritage culturel, qui, s'il reste cher aux interviewés, semble progressivement s'évanouir à travers les pratiques innovatrices des jeunes générations.

Les affirmations identitaires régionales s'inscrivent ainsi selon des paramètres multiples : historiques, politiques, linguistiques, économiques ou encore ethniques, ces facteurs ont sensiblement favorisé l'ancrage de l'amertume réciproque entre Mérina et Côtiers dans les imaginaires collectifs. Les représentations négatives à l'égard des locuteurs mérina ont ainsi entraîné la modification des jugements imputés à leur langue, qui sont visiblement à l'origine

¹³⁰ Les chapitres précédents étant presque exclusivement basés sur l'analyse des interventions de Francis.

¹³¹ Voir *supra*, pp. 86, 135.

des réserves prononcées quant à l'apprentissage et l'usage de la variété officielle. Malgré les similitudes évidentes entre ces deux variétés¹³² - dont les frontières linguistiques ne sont pas toujours évidentes à distinguer – la langue des Mérina n'a pas été intégrée dans le système de valeurs personnel des interviewés. Nonobstant son statut de langue nationale officielle, cet idiome apparaît résolument exogène aux enseignants, contrairement au français qui, par opposition, occupe visiblement une place de choix dans les imaginaires affectifs.

Ainsi, comme l'ont mis en exergue les travaux de Matthey et De Pietro (1997a : 12), « à travers ses choix de langue, à travers les marques transcodiques qu'il utilise, c'est bien son identité – langagière, sociale - que l'individu exprime et (re)construit lors de chaque événement de communication. En situation de contact de langues, c'est ainsi l'ensemble du comportement langagier qui peut être interprété en termes d'*actes d'identité* par lesquels les interlocuteurs révèlent ou revendiquent leur identité (Le Page et Tabouret-Keller 1985, Lüdi 1995) ». Ces stratégies de démarcation ou au contraire, d'affirmation identitaire, utilisées en permanence par les individus pour se définir dans leur environnement, répondent à une fonction de la langue en tant que « marqueur identitaire ». A l'instar de Billiez et al. (2000 : 56, cités dans Trimaille, 2010), on parlera ainsi d'une « fonction emblématique » des langues ethniquement marquées, outils servant à exprimer l'identité – ou les identités – de l'individu, véritables « emblèmes identitaires » associée à des valeurs culturelles et traditionnelles (*ibid.*).

¹³² Voir *supra*, p. 88-9.

Conclusion

Le premier constat qui s'impose à l'issue de ce travail est la très forte corrélation entre les discours épilinguistiques et les pratiques des enseignants. Symptomatiques des représentations sociales, individuelles, et notamment de la valeur du français sur les marchés linguistiques dominants, les praxis des interviewés ne sont pas nécessairement liées aux trajectoires personnelles de chacun. Il existe toutefois des correspondances non négligeables entre les déclarations des enseignants au sujet de leurs parcours langagiers et leurs actuels moyens linguistiques, permettant de circonscrire une association relative entre pratiques familiales précoces et acquisition efficace. Que se soit au niveau de l'apprentissage ou des usages du français, le pouvoir symbolique du français conditionne de façon essentielle les choix en matière de politique linguistique familiale, en prévision de combler les lacunes d'un système éducatif apathique. Incapable de fournir aux apprenants le bagage linguistique suffisant pour s'insérer dans le monde du travail – ou ne serait-ce que pour poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur – l'école publique est visiblement en difficultés, accentuant un peu plus les inégalités déjà apparentes entre les différentes classes sociales.

Sur le plan des pratiques, il existe par ailleurs une apparente connexité entre usages du français et sphère familiale, qui, dans les discours est décrite comme un lieu de pratique privilégié. Les locuteurs se voyant en permanence confrontés à l'illégitimité potentielle de leurs discours selon les normes sociétales prescriptives, les déclarations des enseignants laissent transparaître des indices d'insécurité linguistique. Convaincus de l'extériorité de la norme qu'ils définissent comme celle d'un français « standard » de France, les locuteurs continuent de situer l'autorité linguistique en dehors de leur communauté, écartant ainsi toute éventualité de l'existence d'une norme endogène.

Malgré l'exogénéité apparente de la norme à laquelle il est associé, le français possède néanmoins un statut privilégié dans les imaginaires collectifs. Profondément ancrée dans les systèmes de valeur des individus, la langue française suscite des relations empreintes d'affection et de familiarité. Signe de l'intégration de la langue à la communauté insulaire, elle est décrite comme intrinsèque au parler régional saint-marien, qui ne peut manifestement fonctionner sans ce métissage linguistique. Compte tenu de cette complémentarité apparente, bien que restant extérieure à l'environnement de certains locuteurs, la langue française semble, dans une certaine mesure, appartenir à l'identité saint-marienne.

Au-delà de cette affiliation, le français apparaît toutefois en second plan face au parler régional, élément fondamental de l'identité saint-marienne. En ce qu'elle trace une frontière entre le saint-marien et les autres langues – notamment le malgache officiel – en situation de contacts de langues, l'utilisation de la variété régionale marque ainsi une séparation ; langue d'appartenance ethnique, elle atteste également de l'affiliation de ses locuteurs à une communauté, les regroupant sous une même « bannière linguistique »¹³³.

¹³³ Terme emprunté à Calvet, 1999 : 92.

Pourtant, certains locuteurs s'alarment de la disparition progressive de « leur » langue, à laquelle ils sont tant attachés. Spectateurs impuissants de son évolution, ils redoutent l'impact irréversible des pratiques d'une nouvelle génération, qui semble elle aussi vouloir affirmer son identité linguistique à travers cette communauté.

Le paysage sociolinguistique malgache s'inscrit ainsi dans une pluralité de langues et de pratiques, symptomatiques des imaginaires linguistiques de chacun. Les rapports entre les langues ne pouvant se résumer à des praxis isolées, le contact permanent entre les différents idiomes, et de fait, entre leurs locuteurs, est déterminant de l'élaboration des discours épilinguistiques. De façon indéniable, « les langues s'inscrivent comme des éléments identitaires et la pluralité des pratiques langagières reflète les multiples ancrages identitaires de l'individu. Cette pluralité permet à ce dernier, suivant les contextes, de négocier et de co-construire avec d'autres locuteurs son image, son identité, son appartenance, le sens qu'il peut donner à ses propres pratiques et discours » (Razafindratsimba, 2010 : 152). Compte tenu du rôle fondamental des représentations dans les pratiques langagières, la prise en compte des rapports aux langues dans l'élaboration de nouvelles politiques linguistiques pour l'enseignement / apprentissage des langues à Madagascar apparaît essentielle.

Références bibliographiques

- Angermüller, J., (2006), « L'analyse des textes à la croisée de diverses traditions méthodologiques: les approches qualitatives et quasi qualitatives ». Dans Pierre Paillé (dir.), *Méthodologie qualitative : Postures de recherche et variables de terrain*. Paris: Armand Colin, pp. 225-236.
- Azaoui, B., (2008), *Éveil aux langues et ENA : Lever de rideau sur les représentations des langues chez des élèves nouvellement arrivés en France*, (mémoire de Master Recherche, Université de Maine, Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines) Repéré le 12 décembre 2011 à <http://www.scribd.com/doc/12594453/Representations-des-Langues-chez-les-Eleves-nouvellement-arrivees-en-France-et-veil-aux-langues>
- Babault, S., (1998), « Politiques linguistiques et enseignement à Madagascar : les représentations des acteurs sociaux ». Dans Babault, S., Caviale, C., Perdereau-Bilski M.-P., & C. Pétillon (dir.), *Didactique et pluralité. Situations d'apprentissage des langues; politiques linguistiques*, Rouen, IRED, pp. 173-181.
- Babault, S., (2003), « La question des langues d'enseignement à Madagascar : un difficile équilibre » Dans Tirvassen, R. (Ed.), *École et plurilinguisme dans l'Océan indien*, Paris, L'Harmattan, pp. 83-106.
- Babault, S., (2006), *Langues, école et société à Madagascar. Normes scolaires, pratiques langagières, enjeux sociaux*, Paris, L'Harmattan.
- Baggioni, D., & Kasbarian, J-M., (1996), « La production de l'identité dans les situations de francophonie en contact ». Dans Robillard, D. de, Beniamino, M. (éds), *Le Français dans l'espace francophone*, tome II, pp. 855-869.
- Bavoux, C., (1993), « Francophonie malgache, images et réalités ». Dans Robillard, D. de, Beniamino, M. (éds), *Le Français dans l'espace francophone*, tome I, pp. 173-191.
- Bavoux, C., (2000), *Le français de Madagascar. Contribution à un inventaire des particularités lexicales*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- Bavoux, C. & Gaudin, F. (éds), (2001), *Francophonie et polynomie*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen.
- Beau, S., & Weber, F., (2010), *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La découverte.
- Bertaux, D., (2005), *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie*, éds François Singly (de), 2^e édition Sociologie 128 ; Paris, Armand Colin.
- Bibauw, S., (2006) *Le français à Madagascar, statuts, usages, particularismes*. Repéré le 23 août 2012 à <http://serge.bibauw.be/madagascar/index.php>.
- Billiez, J., (dir.), (2008), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*, CDL – LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III.
- Biloua, E. & Fonkoua P., (s.d.), « Imaginaires linguistiques ou représentations du français et des langues identitaires autochtones au Cameroun ». Repéré le 3 juillet 2012 à <http://www.unice.fr/ILFCNRS/ofcaf/25/Biloua%20Edmond%20et%20Fonkoua%20Paul.pdf>
- Blanchet, A. & Gotman A., (2007), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, éds François Singly (de), 3^e édition Sociologie 128, Paris, Armand Colin.
- Blanchet, P., (2000), *La linguistique de terrain, une approche ethno-sociolinguistique*, France, Presses Universitaires de Rennes.

- Blanchet, P. & Chardenet, P., (dir.), (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Éditions des archives contemporaines, Paris.
- Boisvert, L., Bounager J-C., Deshaies, D., & Duchesneau, L., (1993) « Le dictionnaire comme révélateur de l'insécurité linguistique » Dans Francard, M., (éds) (collaboration de Geron, G., et Wilmet, R.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 10-12 novembre 1993, Volume I, 223 p., Cahiers de l'Institut Linguistique de Louvain 19 (3-4), pp. 187-198
- Bretegnyer, A., (1993), « L'insécurité linguistique : objet insécurisé ? Essai de synthèse et perspectives ». Dans Robillard, D. de, Beniamino, M. (éds), *Le Français dans l'espace francophone*, tome I, pp. 903-923.
- Bretegnyer, A., & Ledegen, G., (éds.), (2002), *Sécurité / insécurité linguistique. Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques*, hommage à Nicole Geunier, L'Harmattan.
- Candelier M. ; Ioannitou G. ; Omer, D. & Vasseur, M.-T, (2008), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*, Presses Universitaires de Rennes.
- Caitucoli, C., (dir.), (2003), *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, collection DYALANG, Publications de l'Université de Rouen.
- Calvet, L.-J., (1999), *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Hachette Littératures.
- Calvet, L.-J., (2002), *Linguistique et colonialisme*, Paris, Petite bibliothèque Payot.
- Calvet, L.-J. (2009), *La sociolinguistique*, « Que sais-je ? », Paris, P.U.F.
- Canut, C., (2000), « Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours 'épilinguistique' ». Dans *Langage et société* n°93, pp. 71-97.
- Cavalli, M. ; Duchêne, A. ; Elminger, D. ; Gajo, L. ; Marquillo Laarry, M. ; Matthey, M. ; Py, B. ; & Serra, C., (2001), « Le bilinguisme : Représentations sociales, discours et contextes ». Dans Moore, D. (éds.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Collection Crédif-Essais, Didier, Paris, pp 65-99.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G., (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- De Singly, F., (2008), *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*, édition A. Colin.
- Delas, D., & Martin-Granel, N., (2010), « Du bilinguisme à l'école de Madagascar : historique, état des lieux, perspectives ». Dans Bertucci, M.M., (dir.) *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*, Paris : Harmattan.
- Demazière D., (1997), *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*, Paris, Nathan.
- Duchesne S., & Haegel F., (2005), *L'enquête et ses méthodes. L'entretien collectif*, Paris, Armand Colin.
- Francard, M., (1993), « Pour exorciser Schibboleth ». Dans Francard, M., (éds) (collaboration de Geron, G., et Wilmet, R.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve,

- 10-12 novembre 1993, Volume I, 223 p., Cahiers de l'Institut Linguistique de Louvain 19 (3-4), pp 9-11.
- Francard, M., (éds) (collaboration de Geron, G., & Wilmet, R.), (1994), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 10-12 novembre 1993, Volume I, 223 p., Cahiers de l'Institut Linguistique de Louvain 19 (3-4), 1993 ; Volume II, 145 p., Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain 20 (1-2), 1994.
- Gueunier, N., (1994), « 'Parler blanc' le français à Madagascar ». Dans Abou S. et Haddad, K. (éds.), *Une francophonie différentielle*. pp. 299-316.
- Houdebine, A-M., (1997), « Imaginaire linguistique ». Dans Moreau, M.-L., *Sociolinguistique. Concepts de base*, Bruxelles : Mardaga, pp. 165-167.
- Kitzinger, J., Markova, I., Kalampalikis, N.,(2009), « Qu'est ce que les focus groups ? ». Dans *Bulletin de Psychologie tome 57 (3)*, 471, mai/juin 2009, pp. 237-243.
- Kouba-Fila, E., (1996), « Image et réalité du français au Congo ». Dans Robillard, D. de ; Beniamino, M. (éds), 1993, *Le français dans l'espace francophone*, tome 2, pp. 615-629.
- Kremnitz, (1981), « Du « bilinguisme » au « conflit linguistique », cheminement de termes et de concepts ». Dans *Langages n° 61*, pp. 63-74.
- Matthey, M., & De Pietro, J-F., (1993), « 'Comme Suisses romands, on emploie déjà tellement de germanismes sans s'en rendre compte ...' Entre insécurité et identité linguistiques : le cas du français à Neuchâtel (Suisse) ». Dans Francard, M., (éds) (collaboration de Geron, G., et Wilmet, R.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 10-12 novembre 1993, Volume I, 223 p., Cahiers de l'Institut Linguistique de Louvain 19 (3-4), pp.121-136
- Matthey, M., & De Pietro, J.-F., (1997a), « La société plurilingue : utopie souhaitable ou domination acceptée ? ». Dans Boyer, H., (éd), *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?*, Paris, L'Harmattan, pp. 133-190.
- Matthey, M., (2000), « Aspects théoriques et méthodologiques de la recherche sur le traitement discursif des représentations sociales ». Dans *Tranel 32*, pp. 21-37.
- Matthey, M., (2009), *Analyse qualitative des données. Focus group et déclencheurs*, cours de méthodologie, 2009-10 Université Stendhal-Grenoble III.
- Masuy, F., (1994), « Y-a-t-il une insécurité linguistique au Sénégal ? Enquêtes auprès d'universitaires dakarois ». Dans Francard, M., (éds) (collaboration de Geron, G., et Wilmet, R., (1993), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 10-12 novembre 1993, Volume II, 145 p., Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain 20 (1-2), pp. 57-70.
- Maurer, B., (1996) « 'Continuité' et 'convivialité' : utiliser le concept de continuum pour situer les français d'Afrique ». Dans Robillard, D. de ; Beniamino, M. (éds), 1996, *Le français dans l'espace francophone*, tome 2, pp. 873-885.
- Miles, M.B., & A.M. Huberman, (2005), « Codes et codage ». Dans *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles : Éditions De Boeck Université, pp. 109-133.
- Molinié, M., (coord.), (2006), « Biographies langagières et apprentissage plurilingue ». Dans *Le français dans le Monde Recherches/Applications n° spécial 39*, Paris, Clé

- International, pp. 69-83.
- Molinié, M., (2010), « Former les enseignants à une approche réflexive des plurilinguismes sociaux » in Bertucci, M.M., (dir.) *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*, Paris : Harmattan, pp.99-124.
- Moore, D. (éds.), (2001), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Collection Crédif-Essais, Didier, Paris.
- Moore, D., 2006, *Plurilinguisme et école*, Didier, Paris, LAL.
- Moreau, M-L., (1994), « ‘Nous avons la langue trop épaisse’ ou comment être un francophone sénégalais ». Dans Francard, M., (éds) (collaboration de Geron, G., et Wilmet, R.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 10-12 novembre 1993, Volume II, 145 p., Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain 20 (1-2) pp. 45-56.
- Peigné, C., (2010), *Une contextualisation du français dans la pluralité sud-africaine. Approche sociolinguistique et didactique*, (Thèse de doctorat, Vol.1, Université François Rabelais, Tour). Repéré le 25 février 2012 à http://www.applis.univ-tours.fr/theses/2010/celine.peigne_2594.pdf
- Perrefort, M., (1997), « Et si on hachait un peu de paille ? Aspects historiques des représentations langagières ». Dans *TRANEL n°27*, pp. 51-62.
- Prudent, L. F. ; Tupin, F. ; & Wharton, S. (éds), (2005), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang, Berne.
- Py, B., (1993), « Quand les représentations peinent à suivre les pratiques... émergences du plurilinguisme chez des romands établis en Suisse alémanique ». Dans Francard, M., (éds) (collaboration de Geron, G., et Wilmet, R.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 10-12 novembre 1993, Volume I, 223 p., Cahiers de l'Institut Linguistique de Louvain 19 (3-4), pp. 137-145.
- Py, B., (éds.), (2000), *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme*, *TRANEL n°32*.
- Rambelo, M., (1985), *Analyse macro-sociolinguistique d'une situation de diglossie : le cas de Madagascar*, Québec, CIRB.
- Rambelo, M., (1991a), « Langue nationale, français et développement. Éléments pour une politique d'aménagement linguistique à Madagascar ». Dans Jouannet, F., Nkusi, L., Rambelo, M., Robillard, D. de, Tirvassen, R. (éds.), (XX), *Langues, économies et développement, (tome 2)*, Paris, Didier Érudition pp. 5-73.
- Rambelo, M., (1991 b), « Madagascar: La politique de relance du français et ses effets sur la situation linguistique ». Dans Jouannet, F., Nkusi, L., Rambelo, M., Robillard, D. de, Tirvassen, R. (éds.), *Langues, économies et développement (tome 2)*, Paris, Didier Érudition pp. 75-121.
- Randriamasitiana, G.D., (2004), « Madagascar ». Dans Chaudenson, R. & Rakotomalala, D. (coord), *Situations linguistiques de la Francophonie. Etats des lieux*, Québec. AUF, pp 173-176.
- Randriamasitiana, G.D., (2005), « *Les statuts respectifs de la langue maternelle (le malgache) et de la langue étrangère (le français) dans les programmes scolaires à*

- Madagascar* ». Dans Rajaonarimanana, N., (dir.), *Langues et cultures de l'Océan Indien occidental*. Paris : Institut national des langues et civilisations orientales.
- Rasoarinirina R., Rabarihoela, M., (2001), *Évolution corrélative de la maîtrise des acquisitions langagières : cas du malgache et du français*, (Thèse de doctorat, Université Grenoble III).
- Rasoloniaina, B., (2003) : « Le variaminanana des marchands de Tanjombato, zone urbaine d'Antananarivo ». Dans *Glottopol n°2*, juillet 2003. Repéré le 14 août 2012 à http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_2/chapitre_3.pdf
- Razafindratsimba Tiana, D., (2010), « Le malgache, le français et le variaminanana. Pratiques plurilingues et représentations linguistiques à Madagascar ». Dans *Le français en Afrique - revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique*, 2010, n° 25, p. 135-152. Repéré le 10 juillet 2012 à <http://www.unice.fr/ILFCNRS/ofcaf/25/Razafindratsimba%20Tiana%20Dominique%20.pdf>
- Remysen, W., (2004), « La variation linguistique et l'insécurité linguistique : le cas du français québécois ». Dans Pierre Bouchard (éd.), *La variation dans la langue standard. Actes du colloque tenu les 13 et 14 mai 2002 à l'Université Laval dans le cadre du 70e Congrès de l'ACFAS*, Québec, Office québécois de la langue française (« Langues et sociétés »), pp. 23-36.
- Rezzoug, D., Plaën, S. de, Bensekhar-Bennabi, M., & Moro, M-R., (2007), « Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités ». Dans *Le français aujourd'hui*, n° 158, pp 61 – 68. Repéré le 5 juillet 2012 à <http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/spip.php?article1067>
- Robillard, D. de ; Beniamino, M. (éds), (1993), *Le français dans l'espace francophone*, Tomes I & II.
- Sarfati, G-E., (2005) *Éléments d'analyse du discours*, Paris, Armand Colin, Linguistique 128.
- Soa, M-L., 2002, « Usages du français oral à Madagascar ». Dans *Travaux de didactique du FLE*, n°48, pp 119-124.
- Swiggers, P., (1993), « L'insécurité linguistique : du complexe (problématique) à la complexité du problème ». Dans Francard, M., (éds) (collaboration de Geron, G., et Wilmet, R.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 10-12 novembre 1993, Volume I, 223 p., Cahiers de l'Institut Linguistique de Louvain 19 (3-4), pp 19-29.
- Thamin, N., (2007), *Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité*, (Thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble III).
- Thamin, N. ; Simon D-L., (s.d.) *Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières »*. Repéré le 03 janvier 2012 à <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article65>
- Tirvassen R., (dir.), (2002), *École et plurilinguisme dans le Sud-ouest de l'Océan Indien*, Paris, L'Harmattan.
- Trimaille, C., (2010), *Plurilinguismes et identités*, cours CNED, Université Stendhal-Grenoble III.
- UNESCO, (2010), *Données mondiales sur l'Éducation, Madagascar*, 7^e édition, 2010-11. Repéré le 23 août 2012 à http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload

[/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Madagascar.pdf](#)

Projet de l'Ambassade de France à Madagascar, 2003, « Appui au bilinguisme à Madagascar ». Repéré le 13 décembre 2011 à <http://www.ambafrance-mada.org/IMG/rtf/RESUMbil.rtf>

Sitographie :

Ambassade de France à Madagascar : <http://www.ambafrance-mada.org> [En français. Consulté en juillet 2012].

Ministère de l'Education Nationale à Madagascar : <http://www.education.gov.mg/> [En français. Consulté en août 2012].

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique à Madagascar : <http://sist.education.gov.mg/> [En français. Consulté en août 2012].