HAL
open science

Le bilinguisme d'élite en Inde, ses enjeux

Giri-Sophie Levesque

To cite this version:

Giri-Sophie Levesque. Le bilinguisme d'élite en Inde, ses enjeux. Sciences de l'Homme et Société. 2016. dumas-01671654

HAL Id: dumas-01671654

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01671654v1

Submitted on 22 Dec 2017

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.

Le bilinguisme d'élite en Inde, ses enjeux

LEVESQUE Giri-Sophie

Sous la direction de Madame le Professeur MARINETTE MATTHEY

UFR Langage, lettres, arts du spectacle, information et communication
Département de Didactique de langues

Mémoire de master 2 orientation recherche - 30 crédits- Mention sciences du langage

Spécialité : Français Langue Étrangère - Langue seconde (FLES)

Année universitaire 2015-2016

Le bilinguisme d'élite en Inde, ses enjeux

LEVESQUE Giri-Sophie

Sous la direction de Madame le Professeur MARINETTE MATTHEY

UFR Langage, lettres, arts du spectacle, information et communication
Département de Didactique de langues

Mémoire de master 2 orientation recherche - 30 crédits- Mention sciences du langage

Spécialité : Français Langue Étrangère - Langue seconde (FLES)

Année universitaire 2015-2016

Remerciements

Je remercie Madame le Professeur Marinette Matthey qui m'a soutenue dans la réalisation de ce mémoire.

Je remercie les anciens élèves de la Kodaikanal International School sans lesquels ce travail n'aurait pu aboutir.

Je remercie chaleureusement mon amie Toya ainsi que mes anciens élèves, Vela, Maiya et Mohan qui ont accepté de consacrer de leur temps à un entretien.

Je remercie mes amis, mes anciens élèves et collègues qui m'ont aidée à distribuer mon questionnaire.

Je remercie avec gratitude Beth et Tara pour leurs précieux conseils.

Je remercie infiniment mes parents pour m'avoir fait découvrir et aimer mon pays natal à l'occasion de nombreux voyages. Je les remercie aussi vivement pour leurs encouragements sans relâche et la relecture attentive de ce manuscrit.

Je remercie enfin mon mari Oliver pour son soutien inconditionnel.

UNIVERS
Greno
Alpes

DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : LEVESQUE PRENOM : GIRI-SOPHIE

DATE : 08/08/2016 SIGNATURE : [redacted]

Sommaire

..... 1

Remerciements..... 3

Sommaire.....5

Introduction..... 7

1. Contexte du travail de recherche..... 11

1.1. Le système scolaire indien et les écoles gouvernementales..... 11

1.2. Le développement des écoles privées.....14

1.2.1. L'augmentation du nombre des écoles privées..... 14

1.2.2. La qualité des écoles privées..... 16

1.2.3. Le choix des parents.....18

1.3. Les écoles internationales en Inde.....19

1.3.1. Importance des écoles internationales en Inde..... 19

1.3.2. Les motivations des élèves.....20

1.3.3. La visée éducative..... 21

1.4. La Kodaikanal International School.....22

2. Méthodologie 24

2.1. **Questions, problématique, hypothèses** 24

2.2. **Outils pour le recueil des données et méthodes utilisées** 25

2.1.1. Méthode quantitative 25

2.2.2. Méthode qualitative 25

3. La promotion des langues en Inde 26

3.1. **Le multilinguisme en Inde : contexte et développement** 26

3.1.1. Le multilinguisme 26

3.1.2. Brève histoire du multilinguisme en Inde jusqu'à l'indépendance 26

3.1.3. Évolution du multilinguisme indien de l'indépendance à nos jours 28

3.1.4. Situation linguistique de l'Inde contemporaine 30

3.2. **Les langues maternelles indiennes : entre maintien et abandon** 31

3.2.1. La défense du multilinguisme 32

3.2.2. Le difficile maintien des langues maternelles minoritaires dans l'enseignement 33

3.2.3. langues et cultures 35

3.3. **La place de l'anglais en Inde** 36

3.3.1. L'essor de l'anglais en Inde 36

3.3.2. L'anglais dans l'enseignement en Inde 39

3.4. **Le bilinguisme d'élite** 40

3.4.1. Spécificités du bilinguisme d'élite 41

3.4.2. Le développement du bilinguisme d'élite en Inde 42

4. Les études supérieures en Inde et dans le monde anglo-saxon 44

4.1. Les études supérieures en Inde 44

4.1.1. L'enseignement supérieur en Inde 44

4.1.2. Les langues de l'enseignement dans les universités 45

4.1.3. Des universités en manque de reconnaissance 46

4.2. Des université indiennes face au défi : propositions d'amélioration 48

4.2.1. Davantage d'étudiants de toutes les couches sociales 49

4.2.2. Davantage d'échanges internationaux 51
4.3. Les études supérieures dans le monde anglo-saxon 52
4.3.1. Les étudiants étrangers dans les différents pays du monde 53
4.3.2. Popularité des universités anglo-saxonnes chez les étudiants indiens 55
4.4. Apport des étudiants indiens aux universités anglo-saxonnes 57
4.4.1. Importance des étudiants indiens pour les différentes universités américaines 58
4.4.2. Importance des étudiants indiens pour l'économie américaine 60
5. L'entrée dans le monde du travail 62
5.1. Le choix anglo-saxon 62
5.1.1. Le choix de ne pas rentrer en Inde 62
5.1.2. Les conséquences du *brain drain* pour l'Inde 63
5.1.3. Des visions moins négatives du *brain drain* 65
5.2. Le choix du retour en Inde 66
6. Résultats de l'enquête et discussion 70
6.1. Présentation de l'enquête 70
6.1.1. Le questionnaire 70
6.1.2. Les entretiens 71
6.2. Présentation et discussion des résultats 72
6.2.1. Introduction 72
6.2.2. Importance, développement et état actuel du bilinguisme d'élite en Inde 74
6.2.2.1. Développement du bilinguisme d'élite en Inde 74
6.2.2.2. La pratique des langues maternelles avant de partir 75
6.2.2.3. La pratique des langues maternelles dans les universités à l'étranger 78
6.2.2.4. La pratique des langues maternelles dans les différents contextes 80
6.2.2.5. Impact du bilinguisme d'élite sur les langues maternelles 80
6.2.3. Causes de l'accroissement du bilinguisme d'élite 82
6.2.3.1. Le bilinguisme d'élite, conséquence du faible niveau des universités indiennes ? 82
6.2.3.2. Le bilinguisme et la reproduction des élites 86
6.2.4. Conséquences du bilinguisme d'élite pour l'Inde 90
6.2.5. Le "brain drain" (ou fuite des cerveaux) 97
Conclusion 99
Bibliographie 102
Sitographie 107
Sigles utilisés 108
Table des illustrations 109
Table des annexes 110

Introduction

Le bilinguisme d'élite associant l'anglais ou le français à une autre langue est largement une conséquence de la colonisation. Si ces deux bilinguismes ont perduré une fois l'indépendance des pays colonisés retrouvée, c'est, pour une part, qu'ils sont indispensables aux élites pour des motifs politiques ou simplement pour la poursuite d'études universitaires. Associé, comme le français, à la culture européenne et aux connaissances scientifiques et technologiques actuelles, l'anglais avec le bilinguisme d'élite qui lui est attaché, bénéficie fortement de la mondialisation de l'économie et des communications. Sa maitrise et donc son enseignement sont maintenant perçus comme nécessaires, plus d'un point de vue utilitaire que culturel ou politique. Dans le cadre spécifique de la recherche sur le bilinguisme d'élite, ce mémoire présente et étudie son développement dans l'Inde d'aujourd'hui. Il se propose d'aborder plus spécifiquement les causes de ce développement ainsi que ses conséquences sur ce pays.

Comme tous les pays, qu'ils soient dits développés ou en voie de développement, l'Inde n'échappe pas au phénomène de la mondialisation, phénomène qui la pousse à évoluer, à se transformer constamment pour s'adapter au monde moderne. D'origine indienne, étant retournée plusieurs fois en Inde, j'ai été témoin de ces changements affectant aussi bien la culture, l'enseignement, l'économie, les sciences sans oublier bien sûr les langues.

Le multilinguisme est l'une des caractéristiques, notable et singulière, de la plus grande démocratie du monde. La population de l'Inde s'élève à plus plus d'un milliard d'habitants. Elle parle et écrit un grand nombre de langues divisées en deux grandes familles, les langues indo-européennes et les langues dravidiennes, une répartition enracinée dans un très ancien passé de l'Inde. Les populations parlant des langues dravidiennes tel le tamoul, le malayalam, le telugu ou le kannada résident principalement dans le Sud de la péninsule et les populations parlant des langues indo-européennes comme l'hindi, le gujarati, le bengali ou le kashmiri occupent quant à elles davantage le nord de l'Inde. Subhash (2013) estime le nombre de dialectes parlés en Inde à 1652 et la constitution indienne reconnait à 22 langues un statut de langues officielles. Ces dernières sont généralement la langue parlée par la majorité de la population dans l'un des 29 états de

la République indienne. Au niveau fédéral, l'hindi et l'anglais sont utilisés à des fins administratives par le gouvernement central de Delhi.

Si l'Inde a historiquement composé relativement bien avec sa diversité linguistique, l'indépendance, mettant fin le 15 aout 1947 à la colonisation anglaise, est venue bouleverser cet équilibre. Dans le contexte de la partition avec le Pakistan, puis de velléités de certains États princiers de devenir indépendants, l'adoption d'une langue nationale unique pour la République indienne a fait l'objet d'un vif débat lors de la rédaction de la Constitution. La proposition de choisir l'hindi comme langue nationale a provoqué en effet la colère des minorités parlant les langues dravidiennes, notamment le tamoul, et se heurte toujours à leur opposition. C'est dans cette situation politique, que l'anglais apparait alors comme une langue neutre bien qu'il puisse encore être vu comme la langue du colonisateur. Si ces conflits linguistiques tendent à s'apaiser, les récents changements économiques et politiques opérés par l'Inde transforment et raniment le débat sur les langues de façon récurrente.

Ainsi les discussions sur les réformes concernant les langues enseignées et celles dans lesquelles on enseigne semblent occuper une grande place au sein des différentes classes sociales. Les questionnements abondent : Comment maintenir la langue maternelle des enfants lorsque celle-ci n'est pas écrite ? Quelle langue leur enseigner pour leur donner plus de chance de trouver un travail ? À partir de quelle classe faut-il introduire l'anglais ? L'apprentissage de l'anglais ne se fait il pas au détriment de celui des langues maternelles ?

Si certains s'en tiennent encore au stade des interrogations, pour d'autres le choix est évident : il faut apprendre l'anglais à tout prix, le plus tôt possible, et les élèves doivent chercher à développer dès leur plus jeune âge ce bilinguisme, dit d'élite. Lors de mon expérience d'enseignante dans une école internationale en Inde, la Kodaikanal International School, j'ai été en contact avec de tels jeunes et brillants élèves. Je souhaite à travers ce travail faire apparaitre leurs motivations, leurs choix et en esquisser les implications sur les impacts du développement du bilinguisme d'élite sur l'Inde elle-même. Cette interrogation, « Quels sont les enjeux actuels du développement du bilinguisme d'élite en Inde ? », est la problématique de ce mémoire. Nous analyserons, selon le plan détaillé ci-dessous, comment cette question, liée pour une large part à la mondialisation économique, est prise

en compte dans le système éducatif indien et les conséquences qui en résultent sur les langues parlées en Inde.

La première partie sera consacrée à la présentation du contexte de ce travail de recherche. Elle présentera le fonctionnement du système scolaire indien, puis abordera l'importance donnée aux écoles privées ainsi que l'engouement qu'elles suscitent. Enfin elle exposera les caractéristiques des écoles internationales, en particulier celles de Kodaikanal et ses élèves.

Ce contexte défini nous amènera, dans la seconde partie, à expliciter la problématique de ce mémoire, les questions qu'elle soulève : Le bilinguisme d'élite engendre-t-il une disparition progressive de certaines langues ? Touche-t-il toutes les couches de la population ? Est-il encouragé ? Son développement fait-il l'objet de critiques ? Joue-t-il un rôle dans l'évolution économique et social de l'Inde et si oui dans quelle mesure ? Les hypothèses qu'il parait possible de faire en réponse à ces interrogations seront exposées ainsi que les méthodes quantitative (questionnaire) et qualitative (entretiens) utilisées pour les vérifier.

La troisième partie sera réservée à la promotion des langues en Inde. Le multilinguisme étant une des particularités remarquables de ce grand pays, nous verrons dans quel contexte il se développe et quel est son devenir. Puis nous aborderons la question de l'apprentissage ou du délaissement des langues maternelles, question qui fait débat en Inde de manière continue. Nous tenterons ensuite d'expliciter le rôle primordial de l'anglais dans un pays anciennement colonisé par les anglo-saxons et l'ambiguïté qui l'accompagne. Pour clore cette partie, nous définirons la notion de bilinguisme d'élite et plus spécifiquement la place qu'il occupe en Inde.

Une brève présentation des caractéristiques relatives des université indiennes et anglo-saxonnes fera l'objet de la quatrième partie. Nous verrons ainsi à quel défi font face les universités indiennes et comment elles comptent le relever. Puis nous nous intéresserons au succès des universités anglo-saxonnes auprès des étudiants indiens et à ce que ces étudiants apportent à ces universités.

La cinquième partie sera consacrée à la question de l'entrée dans le monde du travail. Les deux choix possibles des étudiants, rester dans les pays anglo-saxons ou retourner en Inde, seront successivement abordés.

Dans la sixième partie nous présenterons les résultats obtenus au questionnaire et aux entretiens, les analyserons et les discuterons afin de voir si les hypothèses avancées ont pu être vérifiées ou non.

1. Contexte du travail de recherche

"The State shall provide free and compulsory education to all children of the age of six to fourteen years in such manner as the State may, by law, determine." Ainsi était formulée la décision, inscrite dans la Constitution indienne adoptée après l'indépendance de l'Inde en 1947, d'offrir à tous les enfants de six à quatorze ans, une éducation gratuite et obligatoire.

Dans cette première partie, après une brève description du système éducatif indien, nous verrons comment l'Inde a réussi à mettre en oeuvre cette formidable entreprise, puis le chemin qui lui reste encore à parcourir pour atteindre cet objectif ambitieux mais combien nécessaire et prometteur.

1.1. Le système scolaire indien et les écoles gouvernementales

Selon la Federation of Indian Chambers of Commerce and Industry (FICCI, 2014), le système scolaire indien, qui compte en 2014 presque 1,5 million d'écoles et pas moins de 253 millions d'élèves, est à la fois l'un des plus grands et l'un des plus complexes du monde. Il est construit de façon similaire au système français bien qu'il soit, du fait de la structure fédérale de l'Inde, beaucoup moins centralisé. De 18 mois à 5 ans les enfants peuvent, si les parents le souhaitent, aller à la crèche et à l'école maternelle. À partir de 6 ans, l'école devient en revanche obligatoire et tous les enfants doivent y aller. (Ce système est clairement illustré par le schéma de l'Annexe 1, p. 111).

Cela n'apparaissant pas sur le schéma, il me semble important d'ajouter que, compte tenu de la diversité linguistique indienne, à tous les niveaux de scolarisation se posent les questions du choix des langues enseignées et des langues d'enseignement.

Comme l'expose Kingdon (2005), il y a en Inde trois types d'écoles. Les écoles publiques, "*Governmental Schools*", sont financées à différents niveaux par le gouvernement central de Delhi, le gouvernement de chaque État et l'administration locale des districts (sous-divisions des États). Les écoles privées subventionnées ou "*Aided Schools*" reçoivent un soutien à la fois de fonds privés et du gouvernement. La dernière catégorie d'écoles, privées non subventionnées, se divise en deux : les écoles reconnues par le gouvernement, "*Recognized Schools*", et celles non reconnues par le gouvernement, "*Unrecognized school*", comme la Kodaikanal International School dont il sera question dans ce mémoire.

Un texte du gouvernement indien, "*Twelfth Five Year Plan 2012-17*" (2012:47), fait le constat suivant dans la section consacrée au développement de l'éducation : "*The country has made significant progress in improving access to education in recent years.*" En effet, grâce à l'intérêt et au soutien constant des États et de l'État fédéral, l'Inde a pu et su développer, depuis son indépendance, son système éducatif. Non seulement le nombre d'écoles a considérablement augmenté (Verma, 2013), ainsi que le nombre d'enfants scolarisés, mais, malgré l'accroissement continu de la population, le pourcentage des enfants scolarisés a aussi beaucoup augmenté. La loi votée par le parlement indien en 2009, *"The Right of Children to Free and Compulsory Education Act, 2009",* et entrée en vigueur en 2010, a largement contribué à ce résultat. Cette loi a mis le gouvernement central de Delhi dans l'obligation de prendre en charge financièrement la majeure part des frais de scolarité, notamment, comme le mentionne le rapport de l'OCDE de 2011, les uniformes et les manuels scolaires. L'État est aussi tenu de veiller à ce que les enfants assistent bien aux cours. Ajoutons que le gouvernement fédéral et ceux des États prennent à leur charge le déjeuner des enfants. L'Inde possède en effet depuis 1995 le programme scolaire alimentaire gratuit, appelé le "*Mid Day Meal*", le plus important du monde comme le souligne Verma (2013). Si le "*Mid Day Meal*" semble présenter de nombreuses failles, l'amélioration de l'état nutritif des enfants, bien que notable, demeurant insatisfaisante, il participe grandement à la hausse du nombre d'enfants scolarisés, notamment des filles, selon une étude conduite par Bhoite & Iyer (2011:452) : *"One important impact was that there was a reduced dropout among the girls."*

On peut ajouter, comme résultat significatif des programmes de développement de l'éducation, la progression rapide du taux d'alphabétisation entre 2001 et 2011, de 64.84% à 72.99% selon le recensement fait par le gouvernement indien (MHRD, Department of School Education & Literacy, 2016), taux qui ne cesse d'augmenter.

Si les efforts déployés par le gouvernement et les États sont indéniables ainsi que les progrès qui en découlent, de nombreux problèmes restent à résoudre comme l'exprime le rapport sur le programme "Education for all" (EFA) initié par le gouvernement : *"India has made significant achievements in the field of education during the past few years. Despite substantial progress towards the EFA goals since 2000, the education sector in India faces several challenges. "* (MHRD, 2014:111).

Comme déjà mentionné, le taux de scolarisation à l'école primaire a beaucoup augmenté. Malheureusement il semble, selon ce rapport, que les enfants ne poursuivent pas

au delà, les taux de scolarisation dans le secondaire et les études supérieures restant critiquement faibles.

Il est aussi constaté comme le souligne Verma (2013) que le taux de scolarisation dans le primaire augmente parallèlement à un taux d'abandon par la suite que l'État peine à réduire. Ces abandons en cours de cursus concerneraient davantage les enfants de milieux sociaux et économiques défavorisés. Le manque de structures scolaires pour les enfants présentant des handicaps variés, en nombre malheureusement élevé, est aussi un problème soulevé : *"This situation highlights the needs to equip the schools to address the challenging needs of mentally challenged children who are both socially and educationally disadvantaged. "* (MHRD, 2014:112)

Mentionnons enfin les deux problèmes qui préoccupent le plus le gouvernement et sont en relation étroite avec ce qui précède. Le premier est celui de l'infrastructure (disponibilité des enseignants, matériel scolaire, programme scolaire moderne, programme de repas *Mid-day*, soutien scolaire...) qui peut avoir une forte incidence à la fois sur le taux de scolarisation mais aussi sur la qualité d'apprentissage des enfants : *"An important aspect of the efforts aimed at qualitative improvement of elementary education has been the programmes designed to improve school infrastructure and improvement of learning environment in all schools."* (MHRD, 2014:84) Par exemple, le manque de sanitaires aurait un impact conséquent sur la scolarisation en général, en particulier celle des filles. Le manque de tableaux, de cours de récréation, d'eau potable, de jeux pour les enfants, de livres scolaires, de bibliothèques participent au maintien du faible niveau scolaire des enfants et à leur abandon en cours de scolarité.

Le second problème est celui du nombre d'enseignants recrutés, de leur qualification et de leurs absences. Si le nombre d'enfants a augmenté dans les écoles, celui des enseignants semble avoir de la peine à suivre. De plus, le niveau de leurs compétences apparait faible, et leurs absences répétées affectent considérablement la qualité de l'enseignement et réduisent le niveau des connaissances acquises par les élèves (Kingdon, 2007).

Un long chemin reste à parcourir pour offrir une éducation de qualité à tous les enfants et les encourager à poursuivre leurs études, mais comme le défend Kingdon, l'éducation scolaire a fait des progrès et il faut rester optimiste. Le gouvernement fait d'importants efforts pour pourvoir à la résolution des problèmes éducatifs, en particulier des enfants des milieux pauvres, et surtout l'Inde voit émerger depuis quelques années des

Organisations Non Gouvernementales, comme par exemple Pratham, Digantar, ou Azim, qui prennent en charge l'éducation des couches défavorisées de la population en attendant que l'État puisse prendre le relais.

Les failles qui subsistent dans les écoles publiques indiennes décrites dans cette première partie conduisent à un accroissement important de la scolarisation des enfants et adolescents dans des écoles privées, aussi bien dans les zones rurales qu'urbaines. C'est cette thématique que nous allons maintenant présenter.

1.2. Le développement des écoles privées

Les difficultés auxquelles le gouvernement de l'Inde fait face pour améliorer à la fois la qualité des infrastructures et de l'enseignement des écoles publiques ont favorisé l'expansion rapide et conséquente des écoles privées.

Comme nous l'avons vu, les écoles privées sont de trois types : les écoles subventionnées et non subventionnées par le gouvernement et reconnues par celui-ci et celles qui ne sont ni subventionnées ni reconnues par le gouvernement. Selon Kingdon (2007), l'accroissement considérable du nombre d'écoles non reconnues indique le peu d'importance qu'accordent les parents à l'approbation du gouvernement qui n'est pour eux ni un signe nécessaire, ni une reconnaissance de la qualité de l'enseignement.

1.2.1. L'augmentation du nombre des écoles privées

En raison du manque de données, car les écoles non reconnues ne sont pas bien recensées et évaluées, il est difficile d'avoir une estimation fiable de l'augmentation réelle du nombre de ces écoles : *"The true size of private schooling sector is greatly underestimated in official data due to enumerating only recognized schools."* (Kingdon, 2007:185)

En dépit de cette incertitude, deux articles importants, celui de Kingdon (2007) et celui de Desai, Dubey, Vanneman, et Banerji (2008) renseignent sur les milieux sociaux dont viennent les enfants scolarisés dans ces écoles privées et aussi sur les réponses aux questions : Est-il facile pour les élèves d'y accéder ? Les résultats scolaires de ces écoles privées sont-ils sensiblement meilleurs que ceux obtenus dans les écoles publiques ? Et enfin : quelles sont les raisons qui motivent des parents à scolariser leurs enfants dans de telles écoles ?

Si la plupart des enfants scolarisés dans les écoles privées viennent sans surprise de milieux favorisés, les parents de catégories socio-économiques les plus basses sont, depuis

peu, prêts à investir eux aussi, pour offrir une éducation de qualité à leurs enfants, comme le mentionne Kingdon (2007:185) : "*Private schooling is used even among the poor*".

Ce changement, dû à la fois à la hausse du niveau de vie en Inde, aux progrès de la scolarisation et à la perception, récente dans ces classes sociales, du fait que la réussite scolaire conditionne l'amélioration du niveau de vie, apparait au premier abord comme un signe positif. Les enfants de familles avec de faibles revenus sont en effet majoritaires dans les classes du primaire et leur présence dans les écoles privées peut être un signe que les inégalités entre les classes sociales sont en passe de diminuer. Pourtant Kingdon observe que, si le taux des enfants des milieux défavorisées qui sont scolarisés dans le privé augmente au niveau du primaire, parallèlement à l'accroissement du nombre des écoles privées, ce taux tend à décroitre dans les zones urbaines au niveau du collège et du secondaire, impliquant donc une réduction importante des enfants défavorisés dans les écoles privées à ces niveaux de scolarité.

Si comme on le verra ci-dessous, les écoles privées obtiennent des résultats scolaires meilleurs que les écoles publiques en raison de la qualité de leur enseignement, on peut conclure que l'accroissement de ces écoles dans les villes participe au renforcement des inégalités comme le constate Kingdon (2007:186) : *"The growth of private schooling... signals growing inequality of educational opportunity"*.

Le Tableau I ci-dessous extrait de l'article de Kingdon (2007) permet de quantifier clairement cet effet :

Share of recognised private schools in total enrolment increase, by region, level of education and time period

	1978 - 1986	1986 - 1993	1993-2002
Rural			
Primary	2.8	18.5	24.4
Middle	7.2	12.8	23.2
Secondary	5.8	15.8	30.9
Urban			
Primary	56.8	60.5	95.7
Middle	35.7	31.8	71.7
Secondary	17.7	17.7	46.7
Rural + Urban			
Primary	13.5	35.3	38.9
Middle	15.0	21.4	37.8
Secondary	10.7	16.8	38.4

Source: Author's own calculations based on enrolment by school management-type in the All India Education Surveys for various years (NCERT, 1982; 1992; 1998; 2006). See Appendix Tables 3a and 3b.

Tableau I. Importance croissante des écoles privées de 1978 à 2002.

Ce tableau présente la part, en %, de l'augmentation, pendant trois périodes de temps, du nombre d'élèves scolarisés, absorbée par des écoles privées reconnues, selon les régions, rurales ou urbaines, et les niveaux scolaires. On remarque que cette part a considérablement augmenté en une quinzaine d'années : en zone urbaine, la quasi totalité (95.7%) du supplément d'élèves du primaire de 1993 à 2002 a été scolarisée dans le privé. Cette part a aussi augmenté en zone rurale, mais n'a été que du quart des élèves du primaire supplémentaires de 1993 à 2002 (contre 3% de 1978 à 1986).

Ce tableau rend aussi compte des inégalités entre les enfants dans les écoles privées urbaines. On observe en effet qu'en zone urbaine, la fraction d'élèves supplémentaires absorbée par l'enseignement privé décroit avec le niveau, ce qui est, selon Kingdon (2007:185), *"something perverse from the equity point of view, since children of poor are most well represented at the primary schooling level."* On voit cette diminution en fonction du niveau se faire pour les trois périodes étudiées, l'exemple le plus parlant étant celui de 1986 à 1993 où la part des élèves supplémentaires scolarisés dans le privé diminue de moitié de l'école primaire au collège et de nouveau du collège au lycée.

Regardons à présent, s'il est possible et facile pour des enfants de familles défavorisées d'être admis dans ces écoles. Deux facteurs semblent jouer un rôle non négligeable dans l'admission de ces enfants dans ces écoles privées. Même si les parents le souhaitent, ce choix n'est en effet pas toujours réalisable. Le premier facteur, selon Desai *et al*. (2008), est le nombre d'écoles privées accessibles dans la zone géographique d'habitation de la famille. Ce facteur est primordial. En dépit du manque de données chiffrées, on peut supposer que dans les zones rurales, le nombre d'écoles privées facilement accessibles est bien inférieur à celui dans les zones urbaines, ce qui réduit bien évidemment la possibilité d'y scolariser les enfants de familles sans grands moyens. Le second facteur est que plus l'école est de qualité, plus il est difficile d'y entrer en raison du grand nombre de demandes. Desai *et al*. (2008) constate que le marché de ces écoles peut s'avérer très compétitif. Les parents disposant d'un réseau de relations sociales étendu auront ainsi plus de chance que leurs enfants soient admis.

1.2.2. La qualité des écoles privées

Le développement des écoles privées repose-t-il pour une large part sur les résultats obtenus par leurs élèves ? Les résultats sont-ils réellement meilleurs que dans les écoles gouvernementales ? Et si oui pour quelles raisons ?

De nouveau les données précises font défaut. Selon Kingdon (2007), il y a peu de littérature étudiant les bénéfices scolaires de ces écoles en comparaison avec les écoles publiques. Des examens conçus dans le but d'évaluer les diverses compétences des élèves ont néanmoins été réalisés dans différents États de l'Inde. Si ces études diffèrent sur plusieurs points, elles s'accordent en revanche toutes pour dire que les résultats obtenus par les élèves des écoles privées sont en moyenne supérieurs à ceux obtenus par leurs homologues des écoles publiques.

Les conclusions de l'étude conduite par Desai *et al*. (2008) sur les compétences de lecture des enfants à travers l'Inde sont présentées dans le Tableau II. Pour les différents États indiens et sur une échelle de 0 à 4, ce tableau donne une évaluation des compétences en lecture des élèves, âgés de 8 à 11 ans, des écoles privées et gouvernementales.

La colonne 1 donne les résultats bruts de l'évaluation selon les États, toutes écoles confondues. Les colonnes 2 et 3 donnent les résultats pour les écoles gouvernementales et privées corrigées en tenant compte des caractéristiques sociales et familiales des élèves afin d'apprécier au mieux la contribution des écoles aux performances des élèves. La colonne 4 est la différences des colonnes 3 et 2, utilisée pour classer les États dans le tableau.

	Unadjusted		Adjusted			Diff
	Reading Score		Govt.	Private		Priv-Govt
North East	2.57		2.78	2.49		-0.29
Maharashtra/Goa	2.83		2.77	2.55		-0.21
Tamil Nadu	3.17		2.03	1.84		-0.20
Delhi	3.09		2.79	2.69		-0.09
Harylana	2.88		2.73	2.65		-0.08
West Bengal	2.45		2.83	2.91		0.09
Gujarat	2.79		2.62	2.76		0.14
Kerala	3.29		3.70	3.87		0.17
Chhatisghar	2.81		2.91	3.10		0.19
Orissa	2.65		2.67	2.95		0.28
Karnataka	2.50		2.35	2.64		0.29
Himachal Pradesh	3.43		3.13	3.48		0.35
Rajasthan	2.52		2.43	2.89		0.46
Andhra Pradesh	2.40		2.21	2.68		0.47
Punjab	2.94		2.46	3.00		0.54
Jharkhand	2.58		2.73	3.27		0.55
Assam	2.84		2.97	3.52		0.56
Madhya Pardesh	2.31		2.36	2.99		0.63
Uttar Pradesh	2.02		2.03	2.72		0.69
Utttarkhand	2.74		2.53	3.24		0.72
Bihar	2.31		2.72	3.48		0.76
Jammu and Kashmir	2.37		2.03	2.85		0.82

Tableau II. Résultats comparés des élèves des écoles gouvernementales et privées, en lecture.

En observant ce tableau, on remarque que les compétences de lecture des enfants ne sont pas toujours meilleures dans les écoles privées que dans les écoles publiques. C'est le

cas des enfants résidant dans les États du Nord-Est, Maharastra/Goa, Tamil Nadu, Delhi et Haryana. On peut l'expliquer par le fait que le gouvernement de ces États prend davantage en charge les écoles publiques, ce qui a bien sûr une incidence sur leur niveau. Ces écoles n'ont donc rien à envier aux écoles privées.

Dans les autres États, les résultats sont éloquents et en faveur des écoles privées. C'est ce qui explique que des parents, souhaitant que leurs enfants reçoivent une bonne éducation, soient fortement motivés pour les scolariser dans ces écoles.

1.2.3. Le choix des parents

En conclusion comme nous venons de le voir sur l'exemple spécifique de la lecture, les parents sont souvent conduits à considérer que les écoles privées donnent un meilleur niveau de compétences scolaires que les écoles publiques et augmentent incontestablement la chance qu'auront leurs enfants de trouver un bon travail.

Il semblerait que, pour les parents, d'autres facteurs pratiques viennent s'ajouter à celui des résultats scolaires. Selon le rapport de l'OCDE (2011), les enseignants sont plus présents, voire plus impliqués, et la qualité des infrastructures est bien meilleure (eau potable, toilette, tableaux) que dans les écoles publiques.

Mais en dernier lieu, le facteur qui apparait comme ayant le plus d'impact sur le futur des enfants et vraiment décisif pour les parents, est celui de la langue d'enseignement et de l'enseignement de l'anglais. Une grande majorité des écoles privées dispensent leur enseignement en anglais. Azam, Chin et Prakash (2013:3) défendent le point de vue qu'il existe une étroite relation entre la maitrise de l'anglais et le montant du salaire :

> *"English-language skills are strongly positively associated with earnings. After controlling for age, social group, schooling, geography and proxies for ability and geography, we found that hourly wages are on average 34% higher for men who speak fluent English and 13% higher for men who speak a little English relative to men who speak no English."*

Cependant, en dépit de leur succès actuel, les écoles privées indiennes restent encore de niveaux inégaux (cf. l'étude mentionnée sur la lecture) et beaucoup de familles indiennes des classes sociales très privilégiées ne semblent pas souhaiter scolariser leurs enfants dans ces écoles. J'ai eu l'opportunité de le constater dans un premier travail (Levesque, mémoire de Master 1, 2015) où 75% des parents interrogés ont été d'accord avec le fait que *"The level in English in local schools is too low to facilitate the entrance into a English-speaking country"*. C'est la raison pour laquelle beaucoup d'entre elles se tournent vers les écoles internationales. C'est ce qui va faire l'objet de la partie suivante.

1.3. Les écoles internationales en Inde

Les écoles internationales sont le plus souvent implantées dans les grandes villes du monde. Elles offrent des programmes d'enseignement reconnus par les universités anglo-saxonnes. Ces programmes pouvant être très différents d'une école à l'autre, nous concentrerons notre analyse sur les écoles offrant le programme du Baccalauréat International (IB) dont la Kodaikanal International School fait partie. En Inde, ces écoles IB appartiennent à la catégorie des écoles privées non reconnues par le gouvernement comme le mentionne le rapport de la Federation of Indian Chambers of Commerce and Industry (FICCI, 2014:43) : *"International schools, following an IB... curriculum may need to obtain state approvals."*

Nous verrons successivement quelle place occupent ces écoles en Inde, qui sont les élèves qui les fréquentent ainsi que leurs motivations, et enfin en quoi le Baccalauréat International répond à leurs demandes.

1.3.1. Importance des écoles internationales en Inde

Les écoles internationales offrant le IB ont connu ces dernières années un véritable essor. Fondées au départ spécialement pour les enfants d'expatriés, notamment les fonctionnaires internationaux, elles intègrent progressivement les enfants de familles aisées des pays où elles sont implantées, qui en font la demande. L'Inde n'échappe pas à ce phénomène. Selon le rapport de Taneja et Switzer (2011), elle avait alors 76 écoles IB sur son territoire. On peut lire sur le site de l'Organisation du Baccalauréat International (IBO) qu'elle en compte à présent 122.

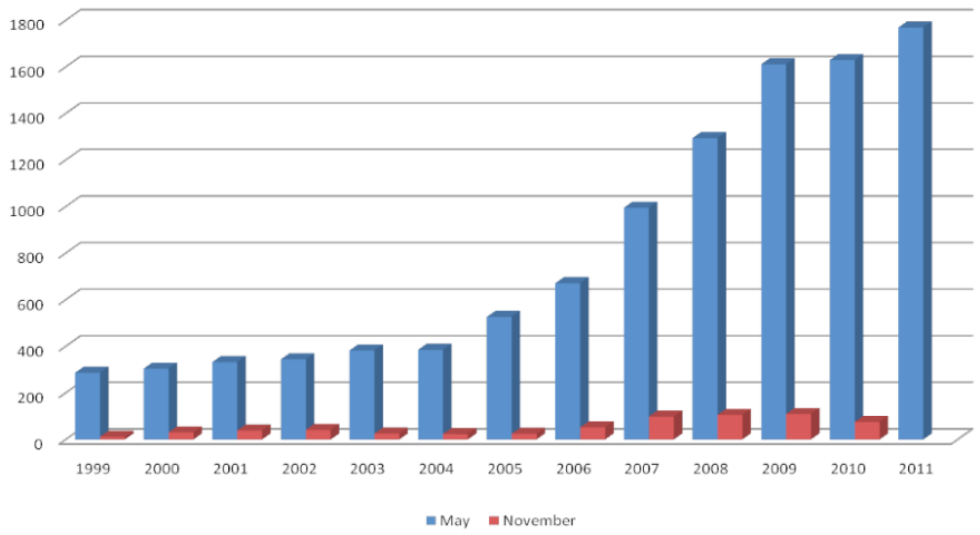


Figure 1. Nombre de candidats indiens au Baccalauréat International de 1999 à 2011.

Le nombre d'élèves fréquentant ces écoles s'est lui aussi accru fortement comme en témoignent les histogrammes de la Figure 1 provenant du rapport de l'IBO de 2011. En bleu, sont représentés les élèves qui passent la session de mai du IB et en rouge ceux, bien moins nombreux, qui passent celle de novembre. On constate que le nombre d'élèves passant le Baccalauréat International s'est fortement accru en dix ans.

1.3.2. Les motivations des élèves

Interrogeons-nous à présent sur les motivations des élèves indiens qui viennent étudier dans ces écoles IB. Depuis les années 80, l'Inde a levé les restrictions douanières et économiques pour s'intégrer au processus économique de la mondialisation. Elle a donc effectué des changements économiques considérables en peu de temps. Elle est aujourd'hui au plein coeur des échanges internationaux et est devenue pour beaucoup de pays occidentaux un partenaire majeur dans le paysage économique contemporain. On peut citer comme exemple emblématique de cette entrée dans la mondialisation celui de la firme Coca-Cola : "Expulsé en 1977 par le gouvernement, Coca-Cola a repris pied en Inde le 23 octobre 1993, au moment même où Pepsi-Cola s'y implantait." (Shiva, 2005). Cette évolution de l'Inde est très bien exprimée par Prasad (2013:1) *: "Globalization of the Indian economy, recent economic growth, perceived value of international education, and elitism are identified as a few major factors influencing the rise of international schools in India."*

C'est dans ce contexte d'internationalisation que les jeunes élèves indiens des écoles internationales se trouvent immergés. Venant des couches sociales les plus élevées, leurs familles assument aisément les couts considérables de la scolarisation dans ces écoles, étant donnés les bénéfices qu'elles en espèrent pour leurs enfants. Il semble à ces élèves évident que s'ils souhaitent faire partie du monde international actuel globalisé, il est nécessaire pour eux à la fois de maitriser parfaitement l'anglais et d'obtenir un diplôme reconnu à l'étranger, particulièrement dans les universités anglo-saxonnes.

Ainsi la parfaite maitrise de l'anglais, voire des cultures anglaises ou américaines, est l'un des enjeux majeurs de la scolarisation dans les écoles internationales. C'est aussi ce que souligne Keeling (2015:4) :

> "*The reason for their increasing popularity is that international schools provide an English-medium education, often with globally recognised curricula, and high standards of learning and teaching. For many parents, local as well as expatriate, this is considered an important educational route; one through which their child can gain a place at a western university, well prepared in language, qualifications, and a western-style of learning."*

Deux points importants sont mentionnés dans la citation ci-dessus : l'avantage d'un programme scolaire enseigné en anglais et celui d'une scolarité de haut-niveau de type occidental reconnue dans le monde académique et économique globalisé. Le programme du Baccalauréat International répond parfaitement à ces deux attentes qui sont en particulier celles des élèves indiens.

1.3.3. La visée éducative

Précisons ce qui est entendu par une scolarité adaptée à un monde globalisé en nous référant à la mission de l'IBO qui, sur son site, en fait la présentation suivante : *"The International Baccalaureate aims to develop inquiring, knowledgeable and caring young people who help to create a better and more peaceful world through intercultural understanding and respect."* À ce projet ambitieux s'ajoute l'idée de préparer les élèves à devenir des citoyens du monde, "*Global Citizens*". Dans un article écrit pour l'IBO (2011), Davy explique le désir d'encourager le développement de l'éducation globale par les facteurs suivants : l'affaiblissement des frontières, l'accroissement de personnes aux nationalités multiples, une migration intensifiée et enfin une réduction ressentie des distances. Ce programme doit être selon elle le programme du futur : *"Education for global citizenship must become the curriculum of the future."* (2011:3) Elle ajoute enfin : *"Global engagement in the IB includes an element of active membership in the world community, a willingness to challenge injustice and strengthen local and global civil society."* (2011:4) Pour concrétiser un tel dessein, ce programme "mondial" propose de se baser sur un enseignement à l'approche constructiviste qui permet à l'élève de développer son esprit critique, de se placer dans une perspective d'ouverture vers l'autre, de lui donner davantage une chance de se confronter à l'altérité. Il donne aussi une place très importante aux langues qu'il considère comme un véhicule nécessaire à la compréhension de cultures différentes. Enfin, la modernisation constante et brutale du monde actuel, pousse les concepteurs de ce programme à donner une importance non négligeable à l'enseignement des technologies de l'information (IT), qui, si on sait les maitriser, ouvrent grand la porte au monde internationalisé.

On peut résumer le programme global par les caractéristiques suivantes :

- *cultural and perspective awareness*
- *additional language learning — multilingualism*
- *explicit teaching of the concepts, skills, knowledge and attitudes of international-mindedness*
- *critical thinking skills*
- *research and IT skills.*

Cette façon de voir le monde, de l'interpréter et donc de l'enseigner, est tout à fait anglo-saxonne, voire américaine. Ce mode d'enseignement qui tranche de manière décisive avec l'enseignement plus traditionnel pratiqué dans les écoles indiennes, permet de bien préparer les élèves indiens à s'intégrer au monde anglo-saxon.

Je souhaite clore cette partie sur une citation de Prasad, ingénieur à l'université de Singapore, qui permet de bien expliquer ce que les écoles internationales représentent pour cette nouvelle élite indienne : *"Since the independence of India, the notion of international schools was associated with luxury, pride and status symbol for upper class (colloquially translating to very few very rich Indians)."* (Prasad, 2013:6) *"The rich people associate international education with the modernization, internationalization, and their economic advantage (over others with lesser financial resources)* (Gupta, 2008, cité par Prasad, 2013:6)."

Pour appréhender de manière plus concrète l'idéologie véhiculée par ces écoles internationales, abordons à présent le cas particulier de l'école de Kodaikanal qui a servi de terrain d'observation à ce mémoire.

1.4. La Kodaikanal International School

La Kodaikanal International School (KIS) est perchée dans les Nilgiris, montagnes frontières entre les états indiens du Tamil Nadu et du Kerala, à plus de 2000 mètres d'altitude. Fondée par des missionnaires américains luthériens en 1901 dans cette région du Tamil Nadu où le climat est clément, elle pourvoit alors à l'éducation des enfants de missionnaires originaires de pays variés dont la Suède, l'Allemagne et l'Angleterre. De nos jours, seule subsiste la présence de missionnaires américains, devenus membres d'églises évangélistes qui, logés sur un campus aux abords de l'école, y scolarisent leurs enfants. Ces missionnaires jouent un rôle important, proche d'un prosélytisme militant, auprès de la population locale et dans l'école elle-même. Cette appartenance religieuse fortement marquée permet à l'école de recruter des enfants venant des minorités chrétiennes indiennes, thaïlandaises et coréennes. (Levesque, mémoire de Master 1, 2015).

L'école a acquis la renommée, aussi bien nationale qu'internationale, d'être l'une des meilleures écoles privées de l'Inde. Son cout élevé ne la rend accessible qu'à des élèves issus de familles très aisées. Les élèves viennent de toutes les régions du monde. À cette origine cosmopolite des élèves s'ajoute celle des enseignants, recrutés dans le monde entier.

Voici quelques particularités à la base de sa réussite : tout d'abord KIS propose une préparation au IB (Baccalauréat International) depuis 1976, un diplôme permettant aux étudiants de postuler, après son obtention, dans la plupart des universités anglo-saxonnes dont les plus réputées. C'est la raison pour laquelle de nombreux étudiants de pays limitrophes de l'Inde, le Bouthan, le Tibet, le Népal, le Bangladesh, ou de l'Est asiatique, la Thailande, la Corée viennent s'y inscrire. Les élèves occidentaux ont des parents soit expatriés travaillant pour des compagnies internationales, soit enseignant ou travaillant à l'école elle même. Enfin les élèves indiens sont attirés par KIS en raison de son caractère cosmopolite qui leur permet de se confronter au monde global, ainsi que par la préparation au Baccalauréat International, tremplin vers le monde anglo-saxon.

Ensuite les nombreuses activités extra-scolaires proposées par KIS jouent un rôle important dans son succès. Citons pour exemple le département de musique qui offre des enseignements variés allant de la pratique instrumentale à la participation à un orchestre ou un choeur et prépare aussi aux examens des Royal Schools of Music. Le département de "*Social Experience*" permet aux jeunes élèves de s'engager dans des projets humanitaires divers et ainsi de se confronter aux difficultés économiques et sociales de l'Inde. L'investissement des élèves dans ces différentes activités est largement apprécié lors d'un recrutement par les universités anglo-saxonnes et donne un avantage par rapport à d'autres élèves n'ayant suivi que des enseignements classiques.

Enfin l'école recrute un grand nombre d'enseignants originaires de pays anglo-saxons. Les élèves ont alors l'opportunité de s'initier à des anglais d'accents et d'expressions culturelles et familières variés, les préparant ainsi au monde futur qui les attend.

Malgré les nombreux problèmes auxquels l'école fait régulièrement face (dysfonctionnements de la direction, fondamentalisme religieux, etc.), la Kodaikanal International School semble conserver un niveau d'enseignement toujours excellent. Son recrutement multiculturel, son enseignement en anglais et son ouverture vers la mondialisation en font une des écoles préférées de l'élite indienne.

2. Méthodologie

Cette partie consacrée à la méthodologie présente la problématique du mémoire, les hypothèses faites et les outils et méthodes utilisés pour les vérifier.

2.1. Questions, problématique, hypothèses

Après avoir situé le contexte de ce mémoire, posons précisément l'interrogation qui le motive : Quels sont les enjeux actuels du développement du bilinguisme d'élite en Inde ?

Derrière cette question, on peut en entendre d'autres : dans quelle mesure ce bilinguisme d'élite affecte-t-il l'Inde ? Où et comment se développe-t-il ? Quelles sont les causes et les conséquences de son essor ? Quelles relations entretiennent l'anglais et les langues maternelles en Inde ? Comment peut-on définir et caractériser le bilinguisme d'élite dans le contexte indien ? ...

De nombreuses études scientifiques ont été publiées sur le multilinguisme indien. On peut citer les célèbres ouvrages de Pattanayak "*Multilinguism in India"* (1990) et "*Multilinguism and Mother Tongue Education*" (1981), mais aussi de multiples travaux sur l'apprentissage des langues à l'école, en particulier celui de l'anglais. En revanche, on trouve dans les titres des publications scientifiques peu de références explicites au bilinguisme d'élite en Inde, à l'exception de la thèse de Sridhar (1977), "*The Development of English as an Elite Language in Its Multilingual Context of India: Its Educational Implications*" ; mais ce travail, non publié, qui n'existe qu'en microfilm, est difficilement accessible et n'a pu être utilisé. Ma documentation sur le bilinguisme d'élite en Inde s'appuie donc sur des articles qui traitent de ce thème sans que celui-ci en soit la problématique majeure, et également sur la littérature scientifique foisonnante sur les thèmes de l'expansion de l'anglais dans les pays du Sud-Est asiatique.

Afin d'éclairer la question des enjeux actuels du développement du bilinguisme d'élite en Inde, j'ai cherché à tester les cinq hypothèses suivantes. La première a pour objet l'expansion du bilinguisme d'élite : « Le bilinguisme d'élite s'accroit. » La seconde aborde les raisons du développement du bilinguisme d'élite : « Le bilinguisme d'élite participe à la reproduction des élites. » La troisième traite des universités indiennes : « Le bilinguisme d'élite est une conséquence du faible niveau des universités indiennes. » La quatrième concerne le maintien des langues maternelles : « Le développement du bilinguisme d'élite n'a pas d'impact sur les langues maternelles. » Enfin la dernière et cinquième hypothèse

évoque le problème du "*brain drain*" : « Le bilinguisme d'élite à pour conséquence le non retour de l'élite indienne. »

2.2. Outils pour le recueil des données et méthodes utilisées

Pour trianguler et valider les résultats obtenus à partir de l'analyse de la littérature, des approches qualitatives et quantitatives ont été utilisées en collectant des données par le biais de quatre entretiens et d'un questionnaire à choix multiples.

2.2.1. Méthode quantitative

Pour recueillir des données quantitatives, j'ai réalisé une enquête fondée sur un questionnaire à choix multiples. Ce questionnaire, s'adressant aux anciens élèves de la Kodaikanal International School partis faire des études supérieures dans les pays anglo-saxons, a été mis en ligne sur le serveur Survey Monkey et diffusé sur le réseau social Facebook. Grâce à l'aide de mes anciens collègues et élèves, il m'a été possible de recueillir soixante trois réponses, un nombre qui devrait permettre de considérer comme significative l'interprétation des résultats. Le questionnaire se compose de 17 questions, 15 à choix multiples et 2 questions ouvertes. Il aborde des thèmes en relation avec les hypothèses émises ci-dessus, le contexte du développement du bilinguisme d'élite, les causes de son accroissement et enfin les conséquence de celui-ci sur l'Inde.

2.2.2. Méthode qualitative

Par volonté d'apporter des informations complémentaires et de préciser celles acquises lors de l'enquête par questionnaire, j'ai souhaité interroger des anciens élèves de Kodaikanal, pour en apprendre davantage sur le bilinguisme d'élite. Une de mes amies et trois de mes anciens et anciennes élèves ont accepté de participer à ces entretiens qui se sont déroulés via le logiciel Skype. Trois d'entre eux se trouvent aux États-Unis et une quatrième au Royaume-Uni. La durée de ces entretiens a été variable (30 à 40 minutes). Les échanges ont malheureusement été affectés par la qualité de la connexion Skype. Toutefois, les thèmes à aborder en relation avec le questionnaire ont tous pu être évoqués et j'ai pu obtenir, avec ces entretiens, de précieuses données me permettant de pouvoir commenter plus justement et plus profondément les informations recueillies par la méthode quantitative.

Avant de présenter les résultats obtenus et leur interprétation, tournons-nous vers la littérature pour essayer de voir ce qu'elle nous apprend sur ces sujets.

3. La promotion des langues en Inde

3.1. Le multilinguisme en Inde : contexte et développement

L'une des caractéristiques les plus frappantes de l'Inde est certainement son multilinguisme aussi riche que complexe. Composé d'un nombre de langues considérable, ce multilinguisme s'accompagne de diversités culturelles importantes.

Nous débuterons cette partie en rappelant quelle définition il est possible de donner du multilinguisme et quels sont les facteurs qui engendrent des situations de multilinguisme. Évoquant ensuite brièvement l'histoire du multilinguisme en Inde, avant puis après son indépendance, nous nous attacherons à décrire la situation linguistique contemporaine de l'Inde.

3.1.1. Le multilinguisme

Pour définir le terme "multilinguisme", nous nous référons à la définition proposée par Verdelhan-Bourgade (2007:4) : « Le sens du terme multilinguisme était identique à celui de plurilinguisme en 1976, mais a été différencié depuis. Il désigne aujourd'hui la présence de plusieurs langues sur un même territoire. »

Selon Trimaille (CNED, 2013), les facteurs engendrant des situations de multilinguisme dans un pays sont abondants, mais il est possible de les répertorier, d'en faire une présentation et une classification, par exemple en s'appuyant sur la typologie qu'Abou expose dans "L'identité culturelle" (1981). Ces facteurs sont liés à l'histoire du pays : histoire interne des nationalismes culturels et linguistiques, histoires politiques avec des conséquences résultant des invasions ou conquêtes, des conquêtes coloniales et des migrations. On retrouve la plupart de ces facteurs dans l'histoire ancienne et récente de l'Inde comme le résume Sridhar (1996:328) :

> *"India's linguistic diversity can be attributed to: (i) different waves of invasion and colonization* (...)*; (ii) free migrations within and between the different states (...); (iii) political influences leading to the linguistic reorganization of states following Indian Independence in 1947; and (iv) presence of different ethnic and religious minorities distributed throughout India..."*

En se fondant sur cette description très complète des facteurs mis en jeu, il est possible de bien apprécier les liens étroits qu'entretiennent entre elles les diversités linguistiques et culturelles, comme nous l'avons mentionné en introduction.

3.1.2. Brève histoire du multilinguisme en Inde jusqu'à l'indépendance

Le multilinguisme indien, comme le rappelle Sharma (2001), remonte à l'antiquité et n'est donc pas un phénomène récent. Il s'est développé progressivement au gré des conquêtes militaires et des migrations qui ont affecté l'Inde du Nord entre 2000 av. J.-C. et le XVIe siècle, suivies à partir cette période par diverses colonisations. Parmi les migrations et conquêtes qui ont eu le plus d'influence dans le domaine linguistique, on peut évoquer le développement et l'installation, selon des modalités encore objets d'études et de controverses, de populations dites aryennes dans l'Inde du Nord, aux environs de 2000-1500 av. J.-C. Ce développement et cette installation cantonnèrent les populations dites dravidiennes dans le Sud, expliquant ainsi en partie la division linguistique entre langues indo-européennes dans le Nord et dravidiennes dans le Sud. Les invasions menées à partir de 1000 ap. J.-C. par des conquérants de religion musulmane venus des régions irano-afghanes culminèrent avec la création de l'empire Moghol au XVIe siècle et introduisirent des mots persans et arabes dans l'hindi créant ainsi une langue commune aux musulmans et aux hindous, l'hindoustani.

Les conquêtes coloniales eurent aussi un impact majeur sur l'évolution du multilinguisme. La colonisation portugaise en Inde entraina des modifications irréversibles du Konkani, la langue indo-européenne de Goa, mais l'emprise coloniale anglaise sur l'ensemble de l'Inde joua un rôle autrement plus important dont la conséquence se fait encore sentir de nos jours. Leur volonté de contrôle politique de l'Inde confronta inéluctablement les Anglais à la diversité linguistique du pays. Si le Raj britannique, selon l'appellation indienne du régime colonial, souhaitait imposer l'anglais dans l'ensemble du pays, comme le mentionne Saba dans sa thèse (2011), il veillait aussi à conserver la diversité linguistique indienne. Ce souci n'était sans doute pas exempt de raisons politiques : la préservation de cette diversité, renforçant la division de l'Inde en diverses provinces et États princiers, mettait un frein à la création d'une forte unité entre Indiens pouvant conduire à une contestation globale de la sujétion coloniale. Ainsi le Raj britannique fit beaucoup pour le développement des langues locales ce qui favorisa leur pérennité. L'influence du colonisateur sur les langues alla jusqu'à atteindre le champ de l'éducation comme le constate Mallikarjun (2012:18) :

> *"During these period major decisions about language use in education and administration stem from the famous Macaulay's Minutes. They found a direct link between language in education and administration of the country. They encouraged learning of English and through English. English entered the field of education in India in 1792. It became the official language in the country around 1830."*

Il est important d'ajouter que déjà à cette époque, dans les années 1850, les élites indiennes perçurent très bien l'enjeu associé à la maitrise des langues et les apports que pouvait leur procurer l'apprentissage de l'anglais dans leur évolution aussi bien sociale que politique et économique : "*many of the Indian elite have acknowledged the importance of English. They saw many job prospects in learning English and also they saw a way of fighting with the British system by being a part of the system"* (Saba, 2011:56). Toujours selon Saba, leur engouement pour l'anglais s'accrut en parallèle avec leur désintérêt pour leurs langues premières, ce qui contribua à entraver le développement de celles-ci. *A contrario*, les missionnaires dont le but était de convertir au christianisme le plus d'Indiens possible, quel que soit leur statut social, encouragèrent le maintien des langues vernaculaires, d'une part en éditant de nombreux livres scolaires en anglais et langues vernaculaires pour les multiples écoles qu'ils créèrent et d'autre part en autorisant la traduction de la Bible dans les différentes langues de l'Inde.

Ce sont ces différentes attitudes, qu'elles proviennent des colonisateurs ou des colonisés, qui participèrent à la stabilité de la diversité linguistique, un équilibre maintenu durant toute la période de domination politique étrangère.

3.1.3. Évolution du multilinguisme indien de l'indépendance à nos jours

Dès 1870 s'amorce le processus qui va mener à l'indépendance. C'est cette élite indienne anglicisée, mentionnée ci-dessus, qui est alors à l'origine de la création des mouvements nationalistes pour la libération de l'Inde. Initialement uni, le mouvement de contestation du Raj, se scinde en deux au début du XXe siècle selon un clivage culturel et religieux. Ces mouvements dont la référence culturelle est soit hindoue, soit musulmane, ont comme dirigeants emblématiques Gandhi et Jinnah. Ils parviennent à mettre fin à la colonisation anglaise de l'Inde et à créer le Pakistan, le 14 aout 1947, et la République indienne, le 15 aout 1947. Ces épisodes politiques tragiques de l'histoire de l'Inde viennent fragiliser la pérennité de la diversité linguistique. Si les raisons de cette remise en cause apparaissent multiples, deux d'entre elles semblent se dégager nettement.

La première concerne le découpage de l'Inde en États, la République indienne ayant, après l'indépendance adopté une structure politique fédérale. En raison du très grand nombre de langues différentes à l'intérieur du sous-continent, il était impossible de délimiter les nouveaux États de façon à respecter le principe de "une langue pour un État", comme le souligne le site de l'université de Laval au Canada consacré à l'histoire de l'Inde

(Leclerc, 2016). Dans chacun de ces nouveaux États existaient d'importantes minorités linguistiques. Les mouvements de populations à l'intérieur de l'Inde avaient participé et continuaient à participer à l'accroissement de cette variété de langues. Ainsi une langue majoritaire dans un État pouvait devenir minoritaire dans un autre, comme c'est le cas de l'ourdou, langue officielle et majoritaire du Jammu et Kashmir, État frontalier du Pakistan, mais minoritaire dans l'Andhra Pradesh, État dravidien du sud-est de l'Inde comprenant une importante communauté musulmane. Cependant, la création des États et les migrations continues suscitèrent finalement une volonté de protéger la diversité linguistique, que les langues soient, selon les régions, majoritaires, minoritaires ou tribales.

La seconde raison de la remise en cause de la pérennité de la diversité linguistique résulte de l'événement politique majeur que fut la partition de l'Inde et la création du Pakistan. Pendant toute la période de la lutte pour l'indépendance, Gandhi soutient l'hindoustani comme langue nationale. Il voit dans ce choix d'une part une manière d'enrayer les tensions entre musulmans et hindous et d'autre part une façon de s'émanciper du joug anglais. Mais une fois l'indépendance acquise, le Pakistan ayant adopté l'ourdou, c'est à dire l'hindoustani, comme langue nationale, il n'est plus question pour l'Inde de le conserver comme une langue nationale possible. Le choix de la langue nationale divise alors l'opinion. Comme l'explique Montaut (2004), il y a les partisans conservateurs, les Hindiwalla, qui défendent « un hindi sanscritisé, explicitement rattaché à ses 'origines' culturelles, aryanisé et hindouisé », les partisans plus modérés comme Nehru et Patel respectivement premier ministre et vice premier ministre de l'Inde nouvellement indépendante qui sont persuadés que ce choix va développer le sectarisme religieux, et enfin les partisans de l'anglais, dont Ambedkar[1], leader des intouchables et principal rédacteur de la constitution indienne, pour qui l'hindi risque de s'identifier à l'orthodoxie brahmanique comme l'hindouisme au système des castes. Selon Jaffrelot (2006:32),

> "le problème du choix de la langue nationale fut l'un des plus longuement débattus au sein de l'Assemblée constituante. Certains députés voulaient ériger le hindi parlé par la majorité relative des Indiens (42%) en langue nationale. Les élus de zones non hindiphones, et en particulier ceux issus du Sud dravidien, s'y opposaient et souhaitaient conserver leurs langues régionales au sein de leurs États et utiliser l'anglais dans leurs relations avec New Delhi et les autres États."

Finalement l'Assemblée décida d'adopter l'hindi comme langue officielle de la République indienne (officielle, mais pas nationale) et de placer l'anglais pour une durée de

[1] Ambedkar (1891-1956) choisit de quitter l'hindouisme pour sortir du système des castes ; il se convertit au bouddhisme et entraina avec lui deux millions d'intouchables.

quinze ans au même niveau, c'est à dire d'en faire aussi une langue officielle, pour laisser éventuellement le temps aux populations dravidiennes d'apprendre l'hindi. Quatorze langues vernaculaires, qui devinrent ultérieurement vingt-deux, furent intégrées à la Constitution, avec le statut de langues constitutionnelles, c'est à dire utilisables dans un État pour des échanges à caractère officiel. Enfin (cf. Jaffrelot, 2006), le parlement réétudia la question de l'anglais en 1965 lui permettant alors de devenir "langue officielle associée" et en 1967 un amendement fut voté stipulant que cette décision ne pourrait être modifiée tant qu'au moins un des États non hindiphones y serait opposé.

3.1.4. Situation linguistique de l'Inde contemporaine

Qu'en est-il aujourd'hui des multiples langues parlées en Inde dont Subhash (2013) a estimé le nombre à 1652 ? L'ensemble de ces langues appartiennent à quatre familles : indo-iraniennes (provenant du groupe des langues indo-européennes), dravidiennes, austro-asiatiques (groupe des munda dont le santali, le mundari et le korku) et sino-tibétaines (groupe tibétain-birman dont le tibétain et le dzongkha).

La carte ci-contre, extraite du site de l'université de Laval (Canada), illustre la répartition géographique de ces familles linguistiques à travers l'Inde et permet donc de savoir, pour chaque État, laquelle est majoritaire.

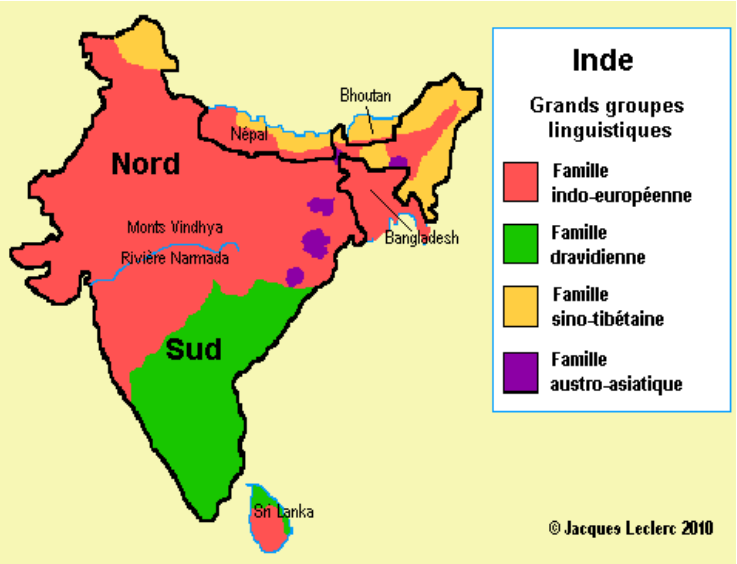


Figure 2. Grands groupes linguistiques dans le sous-continent indien.

La prise en compte de cette diversité linguistique a conduit à reconnaitre, en ménageant les particularités régionales, outre les deux langues utilisées par l'État fédéral, et les vingt-deux langues constitutionnelles, un peu plus d'une centaine de langues qui peuvent être aussi considérées comme officielles dans un État. La spécification du caractère constitutionnel des 22 langues retenues est l'objet de l'annexe 8 de la constitution indienne, appelée "*eighth schedule*", d'où la qualification de ces langues de "*scheduled languages*". Chaque État, en particulier les États nouvellement créés tel le Telangana, peut choisir sa ou ses langues officielles parmi les langues reconnues ou non par la constitution.

Plus d'une centaine de langues ne figurant pas dans la constitution, dites "*non scheduled languages*", sont parlées par au moins 10000 locuteurs. Les langues tribales ont aussi fait l'objet d'une reconnaissance spécifique par un document de la Présidence de l'Inde, "*Presidential Order*" en 1960, qui les répartit en deux classes : "*notified tribal languages*", et "*non-notified tribal language*".

Cette présentation schématique de l'ensemble du multilinguisme indien rappelle combien il est difficile d'en mesurer la complexité et surtout les caractéristiques en raison du nombre de langues et de la très large variation du nombre de leurs locuteurs. Ces derniers ont des statuts sociaux et culturels très divers, en particulier lorsqu'ils relèvent des groupes tribaux disséminés dans toute l'Inde.

Dans cet ensemble, l'anglais a le statut singulier d'être langue officielle, en étant seulement connu et parlé par une part des élites indiennes depuis le XIXe siècle. Ce multilinguisme a des aspects aussi bien positifs que négatifs. Quels sont-ils ? Les locuteurs des langues minoritaires sont-ils en mesure de conserver leur langue maternelle malgré le regain d'intérêt pour l'anglais ? Les décisions prises par le gouvernement vis à vis des langues, notamment des langues pour l'éducation sont-elles respectueuses des minorités ? Ce sont ces interrogations qui animeront la partie suivante.

3.2. Les langues maternelles indiennes : entre maintien et abandon

Comme nous venons de le voir, l'Inde est un pays multilingue. Ce multilinguisme touche toutes les couches de la population selon Mohanty : *"India's linguistic diversity goes down to the grass-roots"*. Il ajoute que les locuteurs indiens utilisent dans leur vie courante au moins deux langues ou plus. Le choix de l'utilisation de langues différentes dépend du contexte social dans lequel les locuteurs se trouvent : *"Languages are neatly sorted into non-conflicting spheres of activities such as home language, language of the market place, language for religious rites, language for formal/official purposes and for inter-group communication and so on."* (Mohanty, 2010:134)

L'Inde, consciente de la richesse que peut lui apporter le maintien de ce multilinguisme, décide dès les années 1950 de créer un programme d'enseignement dans les écoles visant au développement de celui-ci, la TLF "*Three Language Formula*". C'est de ce programme dont il sera question dans le début de cette partie, puis nous verrons quels sont les problèmes liés à ce programme. Nous aborderons ensuite les difficultés des langues minoritaires et tribales dont le maintien est un challenge et enfin les relations

étroites qu'entretiennent les langues avec les domaines politiques, économiques et culturels indiens.

3.2.1. La défense du multilinguisme

Avant de présenter la TLF, il me semble opportun de rappeler brièvement de quelle manière se définit le terme "*mother tongue*" dans le contexte indien. La difficulté de définir ce concept et surtout la variabilité des données suivant la définition qu'on se donne montre bien la situation particulière de l'Inde en ce qui concerne la multiplicité des langues parlées. Selon le MHRD indien (Department of Higher Education) :

> *The concept of 'mother tongue' is now defined by the census as "the language spoken in childhood by the person's mother to the person. If the mother died in infancy, the language mainly spoken in the person's home in childhood will be the mother tongue. In the case of infants and deaf mutes, the language usually spoken by the mother should be recorded. In case of doubt, the language mainly spoken in the household may be recorded". There were great variations in the figure across different decennial figures, because of different criteria used in different periods.* (MHRD, page 10 du document .pdf)

Cette longue définition permet de bien apprécier le concept de ce terme "*mother tongue*" en Inde, la complexité de celui-ci ainsi que les débats qu'il a engendrés au cours du temps.

Pour participer à la conservation de ces nombreuses "*mother tongues"*, comme le mentionne Pattanayak (1990), de nombreuses discussions entre différentes commissions dont la Secondary Education Commission (1953) et le Central Advisory Board of Education (1956) eurent lieu pour d'une part préserver l'unité nationale et d'autre part proposer un nombre de langues assez conséquent dans le but de promouvoir le multilinguisme. Il en résulte la création de la TLF dont l'adoption est recommandée en 1956 par le All India Council for Education (Mallikarjun, 2002, cité par Subash, 2013). La TLF n'est pas une loi mais une stratégie pour offrir au moins l'apprentissage de trois langues au cours de la scolarité (Pattanayak, 1986, cité par Subash, 2013). Selon Ratti (2015), le défi réside en son application de façon égale à travers les différents États. Les enfants doivent apprendre au moins trois langues comme suit :

1. La langue maternelle ou la langue régionale ;

2. La langue officielle de l'État fédéral (l'hindi) ou la langue officielle associée de l'État fédéral (l'anglais) aussi longtemps qu'elle existe ;

3. Une langue indienne moderne ou une langue étrangère, qui ne soit aucune des deux précédentes ni celle utilisée pour l'enseignement.

Sa mise en place et son efficacité sont sujet à de nombreux débats comme le montre le paragraphe suivant consacré à présenter les avantages et les inconvénients de la TLF.

Comme le souligne Subash, si cette formule présente l'avantage de mettre en exergue le paysage multilingue indien, elle est plus souvent ignorée qu'appliquée. Les États du nord de l'Inde enseignent en priorité l'hindi, l'anglais et le sanskrit (langue non moderne) ; quant aux États du sud, ils se cantonnent à une "t*wo language formula*" avec par exemple l'enseignement du tamoul et de l'anglais, comme c'est le cas au Tamil Nadu. Selon Ratti (2015), certaines institutions proposent, à la place de l'hindi ou du sanskrit, des langues européennes dont le français, l'allemand ou l'espagnol ; c'est le cas de la Kodaikanal International School. Enfin pour les enfants parlant des langues minoritaires ou tribales, il s'agit d'une "*four language formula*" car ils doivent apprendre leur langue maternelle, la langue régionale dominante, l'anglais et l'hindi. Toujours selon Ratti (2015:252) : "*Some States have made marginal adjustments such as the class from which a particular language has to be introduced, or the number of years a language has to be taught, whereas some States have made drastic changes making the formula totally crippled and impossible to be implemented."* Ce constat permet de bien rendre compte des problèmes rencontrés par les États pour mettre en application la TLF. Plusieurs raisons peuvent en être la cause. Parmi les nombreux obstacles rencontrés par les élèves, Subhash (2013:156) liste, par ordre de difficulté décroissante, *"confusing to learn grammars of different languages (pedagogic), no occasion to use the language for practice (environmental), no extra coaching at home (environmental), and many other subject to learn' (curricular)".* Quant aux enseignants, ils évoquent trois problèmes majeurs : le manque de matériel pédagogique moderne, de formation professionnelle à l'enseignement moderne des langues, ainsi que la diversité des langues maternelles au sein d'une même classe.

3.2.2. Le difficile maintien des langues maternelles minoritaires dans l'enseignement

Pour beaucoup d'enseignants indiens, la diversité linguistique est considérée comme pénible et le multilinguisme comme un fardeau (Mohanty, 2010). Les enfants de langues minoritaires ou tribales se voient alors dans l'obligation d'abandonner leur langue maternelle au profit de langues davantage majoritaires. Leurs langues maternelles sont dévalorisées par des attitudes sociales négatives à leur encontre ; il leur est reproché leur infériorité par rapport à d'autres langues, leur non utilité dans le monde moderne, leur manque d'écriture, leur pauvreté linguistique et donc leur sous-développement. Comme le

soulignent justement Mohanty, Mishra, Reddy et Gumidyala (2009:281) : *"Unfortunately, in most societies, schools represent such social attitudes and become instruments for perpetuation of inequalities among languages. "* Le schéma ci-dessous représentant ce que Mohanty *et al*. appellent "*The vicious Circle of Language Disadvantage*" rend bien compte de la perpétuation des inégalités entre les langues en Inde :

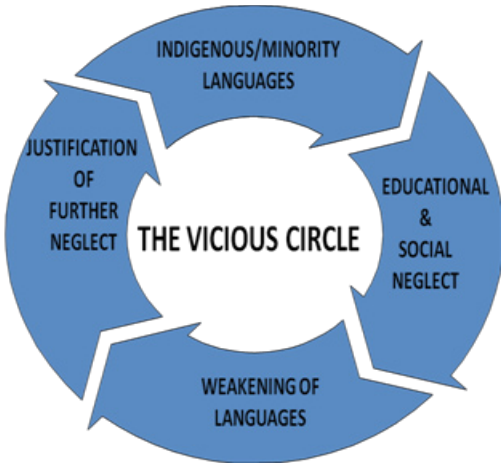


Figure 3. Illustration schématique des mécanismes de perpétuation des inégalités entre les langues.

Selon Jhingran (2009), cité par Mohanty *et al*. (2009), les langues les plus touchées par une possible exclusion du système éducatif sont les langues tribales. Cette situation peut poser d'importants problèmes en raison du grand nombre de classes à travers l'Inde composées d'une proportion non négligeable d'enfants de langues maternelles tribales. Lorsque ces enfants sont privés de l'enseignement de leur langue maternelle, il en résulte malheureusement une réduction de leurs chances de réussite à l'école et donc de leur intégration dans la société moderne.

L'idée qu'il faille préserver, développer et encourager les langues maternelles de ces enfants est défendue par beaucoup dont Pattanayak (1981, cité par Subhash, 2013:152) : "*If participatory democracy has to survive, we need to give a voice to the language of every child.*" Grâce à lui, de nombreuses tentatives ont été faites pour réintroduire les langues tribales à l'école. Si elles ne réussirent pas toutes, elles jouèrent malgré tout un grand rôle dans l'introduction du programme MLE (*Multilingual Education*) initié par le gouvernement indien sous le nom de "Sarva Siksha Aviyan". Les programmes MLE ont été mis en œuvre d'abord dans deux États, l'Orissa et le Telangana. Les avantages les plus importants que présentent ces programmes sont l'écriture des langues tribales sur la base des alphabets des langues officielles des deux États : l'oryia et le telugu, l'introduction de la culture, des coutumes et des expériences de vie des tribus dans les livres scolaires pour faciliter la compréhension des matières étudiées (Mohanty, 2009).

3.2.3. Langues et cultures

Enfin il me semble important, pour conclure, d'évoquer les relations étroites qu'entretiennent les langues avec les domaines politiques, économiques et culturels. Pour Pandharipande (2002), les langues peuvent être évaluées selon deux caractéristiques : "*the functional load*" que l'on peut traduire par "charge fonctionnelle" et "*the functional transparency*" par "transparence fonctionnelle". La première se définit par la capacité d'une langue à pouvoir opérer dans un ou plusieurs domaines. Plus elle en couvre, plus sa charge est élevée : l'anglais en est l'exemple principal. La seconde réfère à l'amplitude que la langue couvre dans un domaine : si elle en couvre la totalité, sa transparence fonctionnelle est forte ; à l'inverse si elle se partage le domaine avec une ou d'autres langues, sa transparence est affaiblie. Pandharipande (2002:2) l'explique comme suit :

> "*For example, Sanskrit is most transparent to its function of expressing Hinduism. Regional languages are most transparent to their function in state government. Similarly, English is transparent to the function of "modernity". If the function is shared by other languages, the transparency is lowered and the functional load is also lowered. For example, the function of regional languages in the domain of education is shared by English in many states, which lowers the transparency of their function and consequently lowers their functional load."*

Ainsi, plus la charge est élevée, plus la langue a du pouvoir, qu'il soit culturel, économique ou politique. L'application de ces caractéristiques aux langues permet de bien rendre compte du fossé qui existe notamment entre les langues tribales et l'anglais.

Il est aussi intéressant de présenter pour terminer l'approche de Srivastava (1984), cité par Pandharipande (2002), qui définit langues minoritaires et langues majoritaires selon deux composantes : quantité (*quantum*) et pouvoir (*power*). Dans cette optique, une langue peut être de quatre types différents, représentés dans le Tableau III : *"(a) powerful as well as majority (e.g. Marathi in Maharashtra State); (b) powerless but majority (e.g. Kashmiri in Jammu and Kashmir); (c) minority but powerful (English in all states); (d) minority and powerless (tribal languages in all states)."*

		Power	
		+	-
Quantum	+	*(a) majority*	*(b) people*
	-	*(c) elite*	*(d) minority*

Tableau III. Classement des langues selon Pandharipande (2002).

Les Indiens des couches défavorisées, comme nous l'avons vu plus haut, comme ceux des couches les plus aisées, comme nous l'aborderons dans la dernière section de ce

chapitre, de plus en plus conscients de cette disparité de situation sociale, économique et politique des langues, cherchent à scolariser leurs enfants dans des écoles donnant la priorité à l'anglais. C'est la place donnée à cette dernière dans l'enseignement et, de façon plus générale, dans le monde social et économique moderne indien, qui fera l'objet de la partie suivante.

3.3. La place de l'anglais en Inde

3.3.1. L'essor de l'anglais en Inde

La rapide expansion de l'anglais dans le monde, parallèle au développement et à l'évolution actuelle du monde globalisé contemporain, a conduit beaucoup de chercheurs à s'intéresser à ses motifs et à ses conséquences, non seulement sur le monde économique et politique mais aussi sur les sociétés et bien sûr les autres langues. C'est le cas de Kachru (1985), linguiste indien à qui l'on doit le schéma de la Figure 4 : trois cercles présentant les diverses manières dont la connaissance de l'anglais peut être acquise et est utilisée.

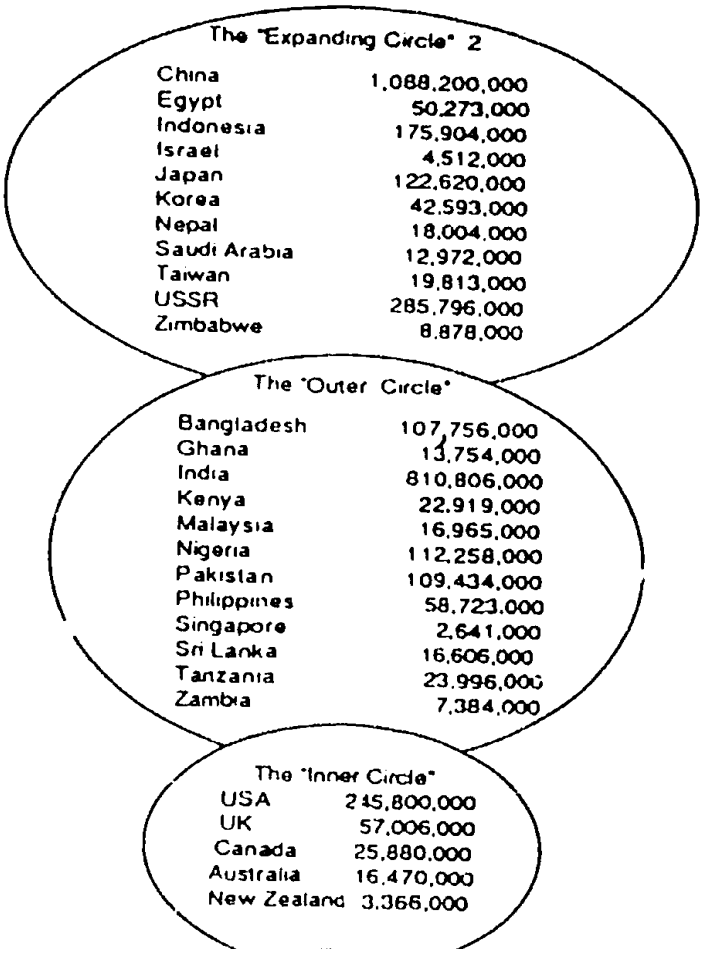


Figure 4. Divers rapports à l'anglais dans différents pays.
Kachru (1991), *World Englishes and Applied Linguistics*

Kachru (1992:356-357) commente ainsi son schéma :

> *"The current sociolinguistic profile of English may be viewed in terms of three concentric circles... The Inner Circle refers to the traditional cultural and linguistic bases of English. The Outer Circle represents the institutionalised non-native varieties (English as a Second Language) in the regions that have passed through extended periods of colonisation... The Expanding Circle includes the regions where the performance varieties of the language are used essentially in EFL (English as a Foreign Language) contexts."*

Comme on peut l'observer, l'Inde se trouve dans le "*outer circle*" en raison de son long passé colonial. Comment l'anglais s'est-il implanté en Inde ? C'est une question historique qu'il importe de considérer pour apprécier la place qui lui fut accordée et lui est réservée actuellement dans la société indienne. Dès le début de l'époque coloniale, deux points de vue différents sur les avantages et les inconvénients que présentait le développement de l'anglais en Inde ont coexisté. Aujourd'hui encore, dans le contexte de l'Inde indépendante, ces points de vue sur l'importance relative de l'anglais et des langues indiennes, en particulier dans l'éducation, continuent de diviser l'opinion et les chercheurs.

Selon Kachru (1983, cité par Hohenthal), l'introduction du bilinguisme anglais s'est faite en trois phases. La première coïncide avec l'arrivée et l'installation des missionnaires chrétiens autour de 1614. La seconde phase est caractérisée par une demande émanant des Indiens eux-mêmes de se voir instruire en anglais. Vers 1770-80, deux d'entre eux, Roy et Navalkar, appartenant à l'élite indienne et jouant un rôle de porte-parole, essayèrent de convaincre les dirigeants de l'East Indian Company, qui à cette période administrait les régions de l'Inde sous influence anglaise, de proposer une éducation en anglais plutôt qu'en sanskrit, persan, arabe ou toute autre langue vernaculaire indienne. Pour Roy, l'anglais constitue *"the key to all knowledge -- all the really useful knowledge which the world contains"*. (Bailey 1991:136, cité par Hohenthal) C'est ainsi que débute la controverse sur l'apprentissage de l'anglais en Inde. La troisième phase se situe à la fin XVIIIe et au début XIXe siècle lorsque le contrôle de l'East Indian Compagny devenu effectif et stable permet à l'anglais de s'imposer comme la langue à la fois de l'enseignement et de l'administration. Dès le commencement de la colonisation, l'anglais est donc vu comme la langue donnant accès aux meilleurs emplois et au pouvoir.

Ces débuts du bilinguisme « anglais - langues locales » en Inde ne peuvent être abordés sans évoquer Macauley (1800-1859). Ce poète, historien et homme politique britannique, fut le personnage central des débats autour de la question des langues en Inde. Dans ces discussions s'opposaient deux visions : celle dite des "orientalistes" et celle dite des "anglicistes". Les "orientalistes" défendaient le point de vue selon lequel le

développement de l'anglais devait aller de pair avec celui du sanskrit, du persan, de l'arabe et des langues vernaculaire indiennes. Avec le groupe des "anglicistes" auquel il appartenait, Macauley considérait, comme il l'exprime très clairement dans sa "*Minute On Indian Education*" de 1835, que :

> *"We have to educate a people who cannot at present be educated by means of their mother-tongue. We must teach them some foreign language. The claims of our own language, it is hardly necessary to recapitulate. It stands pre-eminent even among the languages of the west."* (cité par M. S. Thirumalai, 2003:27)

Ce point de vue va alors prendre l'avantage sur celui des "orientalistes" qui jusque-là étaient plutôt en faveur dans l'administration anglaise. La "*Minute*" reçoit en effet le soutien du gouverneur général de l'époque, William Bentinck, et ses recommandations sont adoptées par le pouvoir colonial. Pour Hohenthal (2003), cette décision a été *"the cornerstone of the implementation of a language policy in India and ultimately resulted in the diffusion of bilingualism in English"* (Kachru 1983:68). En particulier, comme elle le note, la mise en pratique des idées de Macauley amena à la constitution d'un groupe d'Indiens de tendance "angliciste" qui purent servir d'intermédiaires entre les Indiens et les Britanniques.

Pour lever toute ambiguïté sur les divergences entre "orientalistes" et "anglicistes, il me semble intéressant d'ajouter que, comme l'ont remarqué les professeurs Pennycook (Université de Sydney) ou Dutta (Tata Institute, Mumbai), ces deux groupes partageaient en fait la même croyance en la supériorité de la culture occidentale sur la culture indienne. Plus explicitement, Pennycook rejette, d'après Hohental,

> *"... the view that Orientalism was somehow a "good and innocent project that only had the rights of the colonized people at heart". He claims that, in reality, Orientalism was as much part of colonialism as was Anglicism (Pennycook 1994:103). Although Orientalism is usually considered more sympathetic towards the local languages and cultures than Anglicism, it acknowledged the superiority of Western literature and learning, and it was a means to exercise social control over the people, and imposing of western ideas." (Pennycook 1994:102)*

En bref, les deux groupes s'opposaient surtout sur les choix linguistiques qu'ils pensaient les plus favorables pour la stabilité et la pérennité du Raj britannique.

En conclusion de cette partie consacrée au développement de l'anglais en Inde, observons brièvement quelle place occupait l'anglais un siècle plus tard, c'est dire au moment de l'indépendance de l'Inde. Comme le constate Hohental (2003), l'anglais est devenu la langue principale de l'enseignement et de l'administration ; il est aussi la langue de l'élite et de la presse pan-indienne. Ce long processus d'implantation de l'anglais a

entrainé le développement concomitant de la littérature indienne en anglais. À ce moment de l'histoire de l'Inde (1947), l'anglais devient la langue incontournable, indispensable à qui veut pénétrer dans le monde politique, commercial et intellectuel indien.

3.3.2. L'anglais dans l'enseignement en Inde

Dans l'éducation, la place de l'anglais demeure, comme nous l'avons vu, primordiale de nos jours en Inde. La vision qu'au dix-neuvième siècle se faisaient les Indiens de l'anglais ne diffère que peu de celle qu'ils se font au vingtième : *"Throughout India, there is an extraordinary belief, amongst almost all castes and classes, in both rural and urban areas, in the transformative power of English. English is seen not just as a useful skill, but as a symbol of a better life, a pathway out of poverty and oppression."* (Graddol, 2010:124) Cette brève citation de Graddol soulève le problème des castes jusque-là non abordé dans ce mémoire, car difficile à apprécier lorsqu'on ne fait pas soi-même partie de la société indienne. Mais il me semble important de l'évoquer, notamment dans ce contexte précis du pouvoir des langues et plus spécifiquement de l'anglais. S'il apparait comme évident que les locuteurs des diverses langues de l'Inde issus des classes supérieures, pour la plus part brahmanes, font le choix de donner une éducation en anglais à leurs enfants, on voit depuis peu une réaction forte des locuteurs des classes inférieures, des dalits[2] en particulier, pour réclamer une éducation en anglais. C'est ce qu'explique très bien Graddol (2010:65) :

> *"Dalit activists argue that English is a key to Dalit emancipation – not just because of the opportunities for social mobility it provides, but because it allows escape from the traditional caste positioning which is encoded into the regional languages themselves. They also see English as the language that unites the Dalit movement across India, allowing them to fight a common political cause – a parallel, perhaps, with the role that English played for those who originally fought for India's independence."*

Comme nous pouvons le constater, la question de l'anglais dans l'enseignement s'est étendue à toutes les couches de la population et est placée au centre des discussions et débats sur le choix des langues à enseigner et des langues d'enseignement. Dans ces débats, on voit se dégager deux tendances : les partisans de l'apprentissage de l'anglais pour tous, et les partisans du maintien des langues maternelles à tout prix. Présentons rapidement cette nouvelle controverse.

---

[2] Dalit (dérivé d'un participe passé sanscrit qui signifie brisé) : "opprimé", nom par lequel se désignent aujourd'hui la plupart des Indiens traditionnellement appelés intouchables et qui rejettent cette appellation, de même que celle de "harijan" (enfants de Dieu) que leur attribua Gandhi et qu'ils jugent trop paternaliste et ne reflétant pas leur situation réelle.

Comme le relève Meganathan (2011), l'anglais est une langue à la fois admirée et haïe. Si l'on observe une demande croissante de l'enseignement de l'anglais associé à la promesse d'un futur meilleur, cette langue est aussi vue comme la langue qui tue les autres langues, les langues indiennes. Cette idée est partagée par Subash (2013:153), *"The clear picture which emerges is English Vs all Indian languages, English, as some argue, taking the 'killer' role",* comme par Mohanty (2010:141), "*English relegates Hindi and other major languages (of the states in India) to positions of lesser significance and power, while the state majority languages push other languages out of the major domains of use."*

En revanche, Patnaik (2015:5) propose une vision de l'anglais tout à fait autre : *"The biggest challenge that our country faces today in the field of education, to my mind, is providing quality English language education to the children of the socially and educationally deprived people."* Patnaik partage l'idée que l'apprentissage de l'anglais est important pour les classes sociales défavorisées afin de réduire les inégalités entre les enfants. Il pense que, si ceux qui appartiennent à l'élite peuvent recevoir un enseignement en anglais de qualité, il devrait en être de même pour ceux qui n'en font pas partie. Il ajoute que l'éducation en langue maternelle de ces enfants défavorisés est certes nécessaire mais ne devrait pas les exclure d'autres groupes sociaux. Il conclut son article très clairement :

> *"In today's India, hostility to English is restricted to a section of the educated elite, who call this language "the killer language". However, as is well known, most of them do not often send their children to the regional language schools (...) It is the common people, the non-elite who want to learn English. They are aware that in today's world, it is the language of knowledge and empowerment. The educational system must adequately respond to their aspiration."* (2015:6)

Malgré la hausse du nombre d'*English-medium schools*, l'amélioration progressive de l'enseignement de l'anglais et sa plus grande accessibilité aux classes défavorisées, seule une minorité d'Indiens[3] parle l'anglais. Ce sont eux qui appartiennent à l'élite indienne et qui ont développé dès leur plus jeune âge un bilinguisme dit d'élite.

3.4. Le bilinguisme d'élite

Nous l'avons vu précédemment et Parasher (1980) le souligne, le bilinguisme anglais - langues maternelles indiennes, dit bilinguisme d'élite, s'est considérablement développé et renforcé après l'indépendance de l'Inde. Pour bien appréhender la notion de bilinguisme d'élite, nous nous attacherons dans cette partie à définir précisément cette

[3] La difficulté d'une estimation précise tient à l'appréciation du niveau de maitrise de la langue. Cf. par exemple la discussion sur le site Quora à propos des données publiées lors du recensement du gouvernement indien de 2001 estimant que 10% de la population de l'Inde a une connaissance de l'anglais.

notion, puis à présenter dans le contexte indien, ses caractéristiques et les raisons de son développement.

3.4.1. Spécificités du bilinguisme d'élite

La proposition de distinction entre "*elite bilingualism*" et "*folk bilingualism*", bilinguisme d'élite et bilinguisme de masse, vient de Gaarder en 1977. Baker dit du bilinguisme d'élite : *"Elitist bilingualism often serves the interests of the dominant power group and upper class membership. A knowledge of two languages may have high cultural and economic value, allowing access to privileged groups or high status positions and power. (...) Elitist bilingualism derives from choice." (*Baker, 1988:46). Il est très important de relever, dans ce court extrait, l'affirmation selon laquelle le bilinguisme dit d'élite résulte d'une volonté personnelle, d'un choix d'apprendre une autre langue : "Il n'y pas d'obligation, c'est un plus, voire même un luxe." (Levesque, mémoire de Master 1, 2015) À l'inverse, le bilinguisme dit de masse, ou "*folk bilingualism*", est selon Guerrero (2010:168) "*the result of the contact of ethnic groups who have to become bilingual involuntarily in order to survive; here they do not have a choice, they just have to learn the language of the setting where they live".*

Dans le contexte de l'Inde, le bilinguisme d'élite est particulier car il met en compétition deux langues : l'anglais et l'hindi. Comme l'explique Brass (2003:6),

> *"... there is one characteristic of elite language choice in India that is not shared with the rest of the world, which arises from the simultaneous existence of two alternative official languages for the country as a whole, while the vast majority of the people speak either only their regional language or some combination of a local "mother tongue" and the regional language. That presents a situation of a double displacement, separating elite and mass levels of language use and life opportunities."*

Selon cet auteur, l'élite hindiphone, surtout si elle parle aussi un peu l'anglais, peut rivaliser sans problème avec les anglophones des États non hindiphones (par exemple le Tamil Nadu ou le Kerala) pour les postes les plus élevés du gouvernement central. L'anglais ayant été largement mis en avant dans l'éducation scolaire dans les États dravidiens, il ajoute que le nombre de locuteurs faisant partie de l'élite parlant l'anglais dans ces États est maintenant plus important que dans les États hindiphones. Brass ajoute :

> *I am confident in saying that, insofar as the elite positions available to Indians at the national and international level are concerned, the competitive advantage for English-knowing bilinguals and trilinguals is certain and, therefore, that non-Hindi-speakers in that category have a competitive advantage at the topmost levels in comparison with the smaller numbers of English-knowing bilinguals and trilinguals from the Hindi-speaking pool."* (Brass, 2003:8)

Enfin il poursuit en définissant la classe dirigeante de l'Inde, l'élite indienne, de cette façon :

> *"At the highest level, therefore, we can say with confidence that English bilinguals — those at least who have as well a higher education — maintain what Swaan calls a "mediation monopoly" for "an educated minority" in the country, who constitute, in effect, the ruling elite of India or, in Gaetano Mosca's terminology, the ruling class from which the ruling elites are drawn."* (Brass, 2003:8)

Cet constat est au coeur de la problématique de ce mémoire. Pour faire partie du monde de l'élite, il faut impérativement être bilingue et parler anglais à un niveau excellent. Dans le contexte social de l'Inde, une excellente maitrise de l'anglais a été dans le passé et est encore aujourd'hui une caractéristique culturelle du monde de l'élite, celui des dirigeants politiques, et aussi celui de l'économie, des domaines culturels et universitaires. Il est aussi la condition nécessaire, pour une partie de cette élite qui souhaite partir à l'étranger, pour étudier ou travailler dans les pays anglo-saxons. Selon Vaish (2005:203), cette élite bilingue expatriée reste relativement faible en comparaison de la population de l'Inde : *"... the bilingual English speaking elite, which lives mainly outside India, forms less than 1 à 2% of India's total population of 1 billion ..."* ; mais elle n'est pas négligeable en nombre puisque de l'ordre de la dizaine de millions de personnes !

3.4.2. Le développement du bilinguisme d'élite en Inde

Les raisons du développement de cet *"English bilingualism"* sont nombreuses comme nous l'avons vu précédemment. Qu'en est-il spécifiquement du bilinguisme d'élite ? Tout d'abord, on peut remarquer que ce bilinguisme d'élite se transmet de génération en génération, souvent depuis l'époque coloniale, dans les classes sociales supérieures, selon le processus social de reproduction des élites. Cette élite souhaite conserver son statut dans la société indienne et, bien sûr, les avantages qu'il présente : postes élevés dans l'administration, possibilité de jouer un rôle politique au sein du gouvernement, etc. Brass (2003:12) explicite clairement ce point : *"elite bilingualism arises, in the first instance (...) among those persons who already occupy an elite position in their society. Everywhere in India in the colonial period, such elites maintained and enhanced their status by acquiring English."*

Ce bilinguisme, part intégrante du processus interne de reproduction des élites en Inde dans les temps passés et actuels, a aujourd'hui une nouvelle finalité : il permet de s'insérer dans le monde anglo-saxon et de participer au processus global international de la mondialisation. Il faut maitriser l'anglais pour pouvoir quitter l'Inde. Dans un article

consacré aux choix linguistiques pour une politique d'édification de la nation dans un contexte de mondialisation, Annamalai (2015:32) qualifie l'anglais comme suit : *"English is the language of the global market, and its attendant job market."*

C'est ce double aspect d'être indispensable pour faire partie de l'élite locale dirigeante et aussi d'être indispensable pour intégrer l'"aristocratie" culturelle, économique et scientifique mondialisée qui est la caractéristique très spécifique du bilinguisme d'élite en Inde. La perception des avantages apportés par la maitrise de l'anglais est largement acquise dans toutes les classes de la société indienne et est à l'origine du développement massif de son enseignement dans le système scolaire indien. Ce développement, certains le voient comme remettant en cause leurs privilèges traditionnels, certains le ressentent comme une menace majeure pour la pérennité de l'héritage multi-culturel indien, en particulier celui des minorités tribales, alors que d'autres le voient comme la condition nécessaire pour sortir d'une situation sociale inférieure.

4. Les études supérieures en Inde et dans le monde anglo-saxon

4.1. Les études supérieures en Inde

Les universités indiennes font face à des difficultés, conséquences pour une part du passé et de la période coloniale. Après un bref rappel de cette période historique, nous présenterons le système universitaire indien actuel ainsi que l'importance des langues au sein de celui-ci. Puis nous exposerons les solutions que le gouvernement indien et les universités se proposent de mettre en oeuvre pour améliorer leur fonctionnement ainsi que leurs programmes d'enseignement. Pour conclure, nous mentionnerons les problèmes persistant malgré les progrès déjà effectués.

4.1.1. L'enseignement supérieur en Inde

Agarwal (2009:1) rappelle que, si le système d'enseignement supérieur en Inde a été largement fondé sur le modèle anglais, il demeure jusqu'à l'indépendance sous l'influence d'une culture orientale où le savoir est acquis pour lui-même selon un mode dénué de toute dépendance et référence aux problèmes économiques, sociaux ou politiques externes. Une telle option distingue l'enseignement supérieur indien de celui des pays du Sud-Est asiatique. Le nombre d'institutions universitaires, resté faible jusqu'en 1947, est révélateur du public restreint auquel celles-ci s'adressent : l'élite indienne. Mishra (2013) insiste sur le fait qu'en Inde, l'accès aux études supérieures a dépendu des castes et des statuts sociaux pendant toute la période de l'empire moghol, entre le XVIe et le XVIIIe siècle, et que cela ne fit que perdurer, voire s'aggraver sous la colonisation britannique. Après l'indépendance, le gouvernement élabore et met en place son premier programme d'enseignement gratuit et pour tous, comme nous l'avons vu au début de ce mémoire, transformant le système élitiste hérité de la colonisation en un système plus égalitaire. Agarwal note qu'à cette même période, le nombre d'institutions d'enseignement supérieur connait un véritable essor et que l'influence croissante du système universitaire américain sur ces institutions se fait progressivement sentir.

Actuellement le système d'enseignement supérieur indien est composé d'universités, de collèges et d'institutions variées. Les universités délivrent des diplômes ou degrés qui leur sont propres. Dans l'éventualité d'une association, les degrés délivrés par les collèges sont considérés comme identiques à ceux des universités dont ils dépendent. Cette relation entre collèges et universités est unique en Asie du Sud. Précisons que toutes les universités

ne sont pas nécessairement associées à des collèges. Ajoutons que si certaines universités utilisent le terme d'institut à la place de celui de collège ou université, le système d'enseignement reste le même. Les différentes institutions d'enseignement supérieur en Inde sont détaillées et présentées par Mishra (2013:11) qui rend bien compte de leur organisation et dépendance administrative :

> *"Central Universities: A Central University in India is established by the Government of India, by Act of Parliament.*
>
> *State Universities: A State University in India is established by the State Government, by State Legislature.*
>
> *Deemed Universities: Institutions which have been accorded the status of a university with authority to award their own degrees through central government notification.*
>
> *Open University: Open University can be a central or state University imparting education exclusively through distance mode in any branch or branches of knowledge.*
>
> *Institutes of National Importance: Some of the higher education institutions are awarded the said status of Institutes of National Importance by the act of Parliament.*
>
> *Other Institutions: Include the Institutions established by State Legislative Act and colleges affiliated to the University, both government-aided and -unaided.*

La structure de l'enseignement supérieur indien et les diplômes décernés ne diffèrent que peu de ceux de l'enseignement occidental (cf. Annexe 2, p. 112).

4.1.2. Les langues de l'enseignement dans les universités

Comme le rappelle Krishnamurti, linguiste dravidien, les cours à l'université, avant l'indépendance, étaient dispensés en anglais :

> *"By the time India became independent in 1947, the question of the medium of instruction was resolved and a state of stability had prevailed for at least three decades... the medium of instruction was the dominant regional language/mother tongue from primary to the high school level... At the levels of the intermediate, the degree college, and the university, English was the medium of instruction for all subject except for modern Indian languages or classical languages taught as subjects."* (Krishnamurti, 1990:16)

En 1949, poursuit-il, le rapport de la Commission pour l'Éducation à l'Université (*The University Education Commission*) propose que l'anglais comme langue d'instruction à l'université soit remplacé le plus tôt possible (dès les premières années d'université) par les langues régionales. Finalement la Commission pour l'Éducation suggère que la langue d'instruction à l'université soit la langue maternelle jusqu'au plus haut niveau (Études de troisième cycle) mais que l'anglais soit tout de même enseigné parallèlement, à la fois comme matière et comme "*library language*"[4]. Les différents États de l'Inde ne tiennent

[4] *library language* : langue utilisée à des fins de documentation

pas tous compte de cette nouvelle proposition. La plupart d'entre eux instaurent, au niveau des études de premier cycle, les langues régionales comme option à côté de l'anglais, dans les disciplines des sciences et des arts, tout en conservant l'anglais à tous les niveaux pour tous les cours d'enseignement professionnel comme l'ingénierie, la médecine, etc... L'accès aux cours de troisième cycle est un vrai challenge pour les étudiants ayant suivi des études de premier cycle en langues régionales :

> *"The optionality of medium gave rise to two streams of students, those with the English medium having a definite advantage over the regional language medium student, both in employment and in postgraduate education. Students from regional language medium have found it difficult to switch over to English as a postgraduate level. Therefore, instead of becoming an advantage, the regional language medium, in almost all cases, became a handicap to those who had opted for it. This trend has led to a greater importance being given to English medium right from primary stage."* (Krishnamurti, 1990:19)

On peut conclure ce paragraphe en mentionnant que, comme pour l'éducation primaire et secondaire, l'apprentissage et la connaissance de l'anglais à un haut niveau est nécessaire en Inde pour accéder au monde des élites ou y conserver sa place.

Le choix des langues restent un problème réel dans les universités mais ce n'est pas le seul comme le mentionne Takwale (2003:3), qui fait ce constat sur l'enseignement supérieur indien :

> *"India has successfully created one of the biggest higher education systems in the world. Quality of many top institutions is recognized to be comparable to the best in the world. However, Indian education system faces problems and issues that originate from disparities and developmental models adopted."*

Ces succès et problèmes sont présentés dans la partie qui suit.

4.1.3. Des universités en manque de reconnaissance

Das (2007) mentionne qu'au moment où l'Inde acquiert son indépendance, elle possède trois universités centrales, dix-sept universités d'État et 500 collèges. Depuis, le nombre d'établissements d'enseignement supérieur n'a pas cessé de s'accroitre, notamment grâce aux efforts initiés et mis en oeuvre par le premier ministre Manmohan Singh entre 2004 et 2012. En effet le onzième plan quinquennal pour l'éducation de son gouvernement fut une véritable réussite puisque le nombre des universités dépendant du gouvernement central a été multiplié par 2 en cinq ans, et celui de l'ensemble des instituts d'études supérieurs par 1,75 (cf. Annexe 3, p. 113).

Cette augmentation rapide du nombre d'établissements s'accompagne aussi d'améliorations de leur fonctionnement. Selon Amandeep et Brar (2016), les avantages

présentés par le système éducatif indien sont le cout de l'inscription pour les étudiants, faible en comparaison de celui pratiqué dans d'autres pays, la création de conseils en charge de s'assurer de la qualité de l'enseignement dans les universités, les informations détaillées données par le gouvernement pour renseigner les étudiants étrangers souhaitant venir faire leur études en Inde. Enfin des cours uniques, car portant sur des thèmes peu enseignés hors de l'Inde, offerts par ces établissements, tel l'ayurveda, le sanskrit, le yoga ou l'hindi, peuvent attirer des étudiants étrangers. Das (2007:50) ajoute : *"The progress in professional education in India has received international recognition."* Il prend pour exemple de cette ambition d'attirer les étudiants étrangers, l'accroissement sans précédent du "tourisme" de la santé, de personnes désireuses de bénéficier de la qualité des soins reçus dans les institutions hospitalières indiennes, en plein développement : les hôpitaux indiens reçoivent 150 000 patients étrangers par an. Il note aussi que Bangalore, ville récemment devenue puissante économiquement et venant faire concurrence à Chennai, compte 150 000 ingénieurs alors que la Silicone Valley n'en n'accueille que 130 000. Mais Das, au même titre que de nombreux autres chercheurs, attire aussi l'attention sur le fait que malgré tous les efforts entrepris, les établissements d'enseignement supérieur indiens font toujours face à de nombreuses difficultés.

Takwale (2003) liste les problèmes majeurs auxquels le système d'enseignement supérieur indien fait face actuellement. Ces problèmes, selon cet auteur, sont au nombre de six. Le premier problème évoqué est la transformation du système lui-même liée à la mondialisation :

> "*Higher education is becoming a marketing commodity. It is a multi-billion dollar business. Foreign universities are trying to have a share of Indian educational markets (...) This shift from education as a social good to marketable commodity is against the Indian culture, and sufferers in these changes will be poor and disadvantaged people of India."* (Takwale, 2003:3)

Le second vient de la difficulté de concilier vocation internationale, avec son exigence de niveau, et vocation locale, devant répondre aux besoins locaux et développer une vision marketing adaptée à une société en développement.

Le troisième concerne la survie des établissements d'enseignement supérieur les plus modestes, sous l'effet de la concurrence, nationale et internationale.

Le quatrième est celui des différences sociales avec lesquelles l'Inde doit composer. Beaucoup de ces universités furent créées pour offrir aux couches sociales défavorisées la chance de poursuivre des études supérieures. Ces universités, comme c'est aussi le cas de

certaines écoles primaires indiennes, se heurtent à des problèmes d'infrastructures, de manque de matériel d'enseignement, d'enseignants peu qualifiés, qui ne font qu'aggraver la disparité entre les couches sociales. Remédier à ce problème est probablement le plus grand challenge auquel l'Inde doit faire face dans le domaine de l'amélioration de son système d'études supérieures.

Le cinquième problème rencontré est la difficulté d'offrir des formations qui répondent aux demandes actuelles des différents secteurs d'emploi, dans la société, l'industrie et les services : *Weak linkage of education with developmental processes is creating frustration amongst graduates when they find that education is not so useful in employment and in work situations."* (Takwale, 2003:4)

Le dernier problème concerne le cout des études supérieures. Beaucoup d'universités privées d'un excellent niveau sont apparues dernièrement largement financées par des compagnies privées. Leur prix exorbitant, par rapport aux revenus du plus grand nombre en Inde, met d'emblée de côté les étudiants de bas niveaux sociaux et seule une partie de l'élite peut s'offrir de telles études. Comme le souligne Takwale (2003:4), *"The deprived are already creating pressure on the state to make education accessible; and have raised an issue of socio-economic equity and justice. The issue has already become extremely volatile in some states like Maharashtra."*

Pour pallier à ces difficultés variées, le gouvernement central de Delhi a établi et mis en place en 2012 un douzième plan quinquennal pour l'éducation (2012-2017). Ce sont ces propositions d'amélioration que nous discutons ci-dessous.

4.2. Des universités face au défi : propositions d'amélioration

Les données statistiques que mentionnent le gouvernement central de Delhi dans son douzième plan quinquennal pour l'éducation (2012-2017) montrent qu'en dépit de progrès notables, acquis durant le plan précédent (2007-2012), seulement environ 20 millions d'étudiants seraient inscrits dans des établissements d'enseignement supérieur en 2012. Pour un pays de 1,3 milliards d'habitants en phase de forts progrès économiques, ce chiffre indique qu'une part insuffisante de la population acquiert une formation et des compétences au delà de celles données par les enseignements primaires et secondaires. Pour remédier à cette situation, le gouvernement indien propose, dans ce projet pour les années 2012-2017, un plan stratégique d'amélioration que nous présenterons en insistant sur le développement des programmes d'échanges entre universités indiennes et étrangères

encouragés dans le but de dynamiser la qualité de l'enseignement dans les institutions indiennes.

4.2.1. Davantage d'étudiants de toutes les couches sociales

Un des grands défis du gouvernement indien est de pouvoir offrir la possibilité de faire des études supérieures de qualité à un grand nombre d'étudiants à des couts abordables. Voici son projet tel qu'il est présenté dans le plan 2012-2017 : *"In the light of past experience and considering the inter-linkages between expansion, equity, and excellence, a new strategic framework (...) is required to pursue the objectives of the Twelfth Plan."* La Figure 5 en résume schématiquement la stratégie.

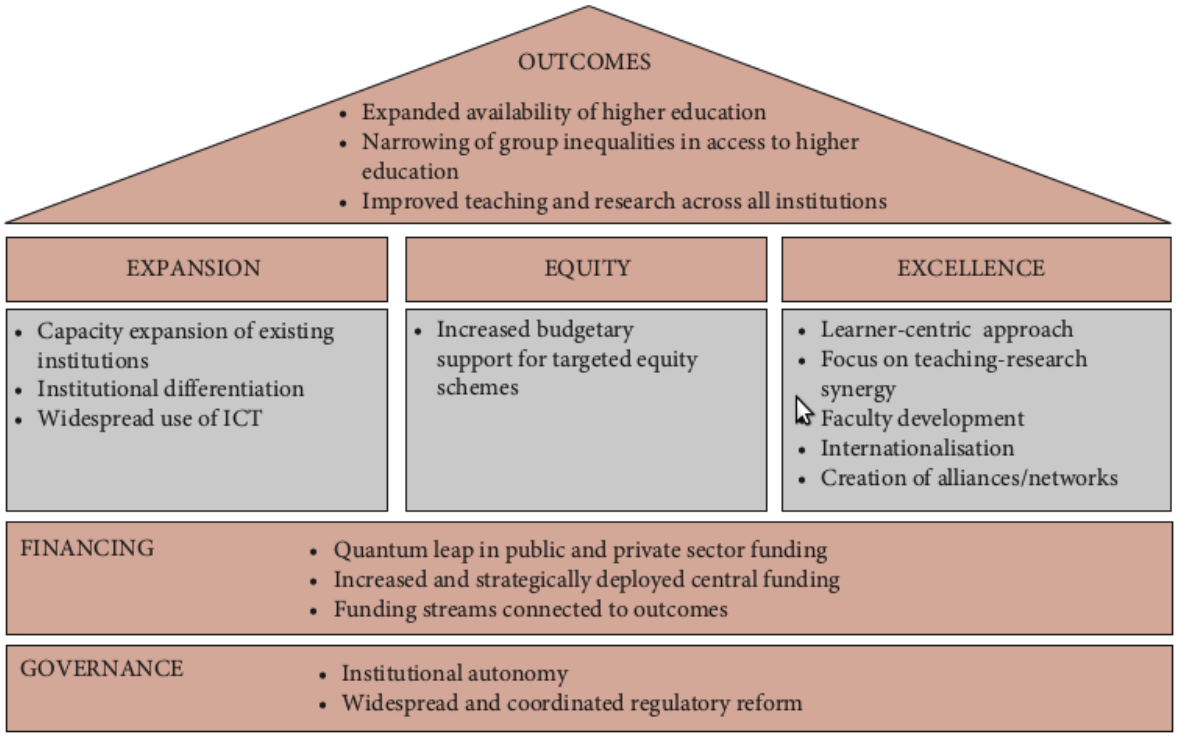


Figure 5. Objectifs du douzième plan quinquennal pour l'éducation (2012-2017).

Si la figure met en avant avec beaucoup de précisions les différents objectifs du gouvernement, il est important pour sa juste interprétation de donner la signification exacte dans ce contexte des notions d'expansion, d'équité et d'excellence.

Par *EXPANSION*, le gouvernement entend privilégier l'accroissement des possibilités d'accueil de nouveaux étudiants dans des établissements déjà fonctionnels plutôt que d'en créer de nouveaux. Il propose en outre la création d'un système davantage fondé sur la différenciation institutionnelle impliquant une spécialisation des universités et des instituts, et une offre largement diversifiée des enseignements afin de mieux composer avec les

différences de niveaux des étudiants et faire acquérir des compétences recherchées par les futurs employeurs. Enfin le gouvernement souhaite utiliser les technologies de l'information et de la communication dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement, de réduire les couts de celui-ci et d'étendre l'accès à l'éducation pour tous. (Twelfth five year plan 2012-17, 2013:91)

Le terme *EQUITY* réfère à la mise en place d'un budget adéquat et conséquent pour financer les étudiants des classes défavorisées ; c'est une des grandes préoccupations du gouvernement indien et la tâche s'avère d'envergure. Il s'agit de faciliter et de développer l'entrée dans les universités des étudiants les plus désavantagés socialement, mais aussi de mettre tout en oeuvre pour qu'ils aient les possibilités et les moyens de poursuivre leurs études jusqu'à leur terme en évitant qu'ils ne se découragent et abandonnent leurs études en cours de cursus. Pour y parvenir, il faudrait aider ces étudiants en leur offrant un accompagnement continu qui accroisse leurs chances de réussite. Le gouvernement propose à cet effet la création d'une bourse "*Student Financial Aid Program*". (Twelfth five year plan 2012-17, 2013:103-104)

Enfin par le terme *EXCELLENCE*, le gouvernement indien entend moderniser l'enseignement dans les universités, améliorer le niveau de formation des professeurs et les encourager à s'engager davantage dans leur tâche. (Twelfth five year plan 2012-17, 2013:106-109). Heslop (2014:17) résume très bien ce défi auquel est confronté l'Inde :

> "*Priority issues include improvements in teaching and learning, and a focus on learning outcomes; faculty development to improve teaching; increased integration between research and teaching; more international partnerships in teaching as well as research; better links between industry and research to stimulate innovation; and connecting institutions through networks, alliances and consortia."*

Pour achever ce paragraphe, il me semble important de souligner que le Twelfth five year plan 2012-17 a aussi pour but d'encourager la promotion des langues régionales indiennes dans tous les cycles de l'université et d'encourager la publication d'articles de recherche dans celles-ci :

> *"The proposed national initiative (...) recognises that language connects access and equity with quality of education and thus improving quality of teaching–learning in Indian languages is a cost-effective and sustainable intervention for reducing inequalities. This initiative is aimed at coordinating all the agencies that promote Indian languages with the aim of enhancing the teaching–learning process with Indian languages as the medium of instruction and promoting original research and publication in Indian languages in colleges and universities."* (*Twelfth five year plan 2012-17*, 2013:105)

4.2.2. Davantage d'échanges internationaux

Comme le souligne Heslop (2014), le gouvernement indien se propose de stimuler, encourager et développer le partenariat de ses universités avec celles de pays étrangers, ce qui est indiqué dans le Tableau IV sous le terme *"Internationalisation"*. Le choix fait dans ce mémoire d'insister particulièrement sur ce dernier point résulte du souhait de souligner le rôle primordial que joue la mondialisation dans le contexte indien actuel et son impact sur les décisions prises par les autorités indiennes. Ajoutons que, comme nous l'avons vu précédemment, l'enseignement de troisième cycle peut se faire en anglais notamment dans les universités les plus réputées (Delhi, Calcutta, Indian Institute of Technology Bombay, etc.), ce qui favorise grandement la possibilité d'échanges avec les universités occidentales.

L'ouverture à la coopération internationale est un moyen pour l'Inde d'améliorer le niveau de ses universités et de rendre l'enseignement de celles-ci plus moderne, plus en phase avec les évolutions et les priorités de l'ingénierie et de la recherche appliquée et fondamentale ; elle a aussi pour but à la fois de parvenir à retenir une partie de l'élite indienne en lui offrant en Inde un enseignement supérieur d'excellente qualité et d'assurer à l'Inde dans ce domaine de l'éducation une place de choix reconnue sur la scène internationale (Chakrabarti, Bartning & Sengupta, 2010).

Afin de faciliter l'accueil d'étudiants étrangers dans les universités, les institutions indiennes aussi bien privées que publiques, réservent à ceux-ci jusqu'à 25% des inscriptions (Agarwal, 2007a, 2007b, cité par Chakrabarti *et al*., 2010). Le Tableau IV donne un aperçu de ces programmes récents de collaboration internationale (Chakrabarti *et al*., 2010) :

La coopération internationale ne se limite pas aux États-Unis comme le font remarquer Chakrabarti *et al*. Elle concerne aussi d'autres pays, comme l'Allemagne dont le début de la coopération avec l'Inde remonte à l'aide financière qu'elle apporta à l'IIT (Indian Institut of Technology) de Chennai en 1959 et qui ouvrit la voie au développement de nombreux travaux de recherche communs. Selon Chakrabarti *et al*. (2010:189) : *"For the ensuing 40 years, the German international higher education organization, DAAD (Deutscher Akademischer Austausch Dienst), has been working in India, providing annual fellowships and short-term research grants, supporting guest professorships, and helping to establish university collaborations."* Le partenariat entre la France et l'Inde est lui aussi conséquent : *"Educational partnerships between France and India also have a distinguished history, spanning a period of more than 150 years. The Indo-French Alumni*

Network, consisting of Indians who have studied in France, was launched in February 2007, and currently boasts more than 4,000 members." (2010:189) Malgré ces nombreux efforts pour renforcer les programmes d'échanges avec les pays européens, la coopération entre l'Inde et les pays anglo-saxons reste de loin la plus importante.

Indian Student Exchange Programs		
Indian Institution	Foreign Institution	Details
Indian campus-based institutions	Cornell University	Cornell's president signed a 3-year agreement with Indian prime minister Manmohan Singh to send visiting faculty (science, engineering, and computing)
	Carnegie Mellon University, Cornell University, University of Buffalo, University of California, Berkeley and San Diego	Partners in EduSat, they have made a commitment to make lectures available to select Indian institutions
IIT (Indian Institute of Technology) Kharagpur	University of California, Berkeley	Summer research program collaboration for 11 IIT students on energy and health care
University of Delhi	Rutgers University and Brown University	Exchange programs with St. Stephens College, generating demand that exceeds capacity
	University of Lyon	Management masters exchange between Sciences-Po and St Stephens College undergraduate students in economics and social sciences
Indian School of Business (ISB)	32 leading business schools in the United States, Europe, Israel, Africa, China, and the United Kingdom	
Management and Engineering Research Institute, New Delhi	University of Paris, Dauphine	Twinning program at the masters level in sustainable development
	Normandy Business school	Bachelors and masters twinning programs in the field of supply chain management, tourism management, and intercultural management
University of Pune	Dartmouth College, Antioch College	Effective student exchange programs

Tableau IV. Programmes d'échanges inter-universitaires.

Bien que le gouvernement ait déployé de nombreux moyens visant à l'amélioration du système d'enseignement supérieur indien, les résultats obtenus par les différents programmes et projets en cours demeurent difficiles à évaluer et le niveau global des universités indiennes reste à prouver, comparé à celui des meilleures universités du monde occidental en particulier.

4.3. Les études supérieures dans le monde anglo-saxon

Le document de l'OCDE (2013), *Education Indicators in Focus,* recense les étudiants internationaux, c'est à dire les étudiants ayant fait le choix d'étudier dans un pays

autre que leur pays d'origine. Il montre que leur nombre a doublé entre 2000 et 2011 ; il atteint 4,3 millions en 2013. Avant d'aborder les raisons qui motivent les étudiants indiens à venir étudier plus spécifiquement dans les universités anglo-saxonnes, nous mentionnerons en introduction les raisons de l'accroissement du nombre des étudiants étrangers dans le monde ainsi que les pays vers lesquels ils préfèrent se tourner en priorité. Puis nous analyserons les causes de ce choix et quels changements, quelles évolutions, s'opèrent progressivement dans ces échanges internationaux actuels entre étudiants étrangers et universités qui les reçoivent.

4.3.1. Les étudiants étrangers dans les différents pays du monde

Le nombre d'étudiants étrangers a fortement augmenté ces dernières années, et contrairement à ce que certains chercheurs attendaient, cette croissance se poursuit aujourd'hui (OCDE, 2013). Les raisons de cette progression sont multiples. D'un point de vue global, il y a le développement de la mondialisation et l'ouverture croissante des établissements d'enseignement supérieur qui favorisent d'importantes collaborations avec leurs homologues étrangers. Il y a aussi la marchandisation de l'enseignement, la concurrence entre établissements et le marketing qu'elle entraine (cf. Takwale, cité p. 47). Il y a les bénéfices que les étudiants peuvent en attendent, dont ils sont de plus en plus conscients, bien décrits par le rapport de l'OCDE (2013:1) : *" the cultural enrichment and improved language skills (...) and a competitive edge to access better jobs. Studying abroad helps students to expand their knowledge of other societies, languages, cultures and business methods."* Il y a également le fait que la baisse du cout des déplacements et des communications facilite les études à l'étranger.

Le diagramme circulaire de la Figure 6 permet d'observer le pourcentage d'étudiants étrangers présents dans chaque pays (OECD, *Education at glance, Chapter C, Access to Education, Participation and Progression*, 2011).

La proportion d'étudiants étrangers choisissant de venir effectuer leurs études supérieures dans les pays anglo-saxons est saisissante, puisqu'elle est, si on inclut le Canada, de 41 %. On peut attribuer cette préférence, entre autres, à deux facteurs.

Le premier concerne la notoriété des universités de ces pays. En effet les États-Unis et l'Angleterre comptent un grand nombre d'universités dont la réputation est incontestée et qui offrent des enseignements d'un très haut niveau, délivrés par des enseignants d'une

excellente, voire exceptionnelle, compétence. On peut citer notamment UCLA, Harvard, Yales, Stanford, Brown, Oxford et Cambridge.

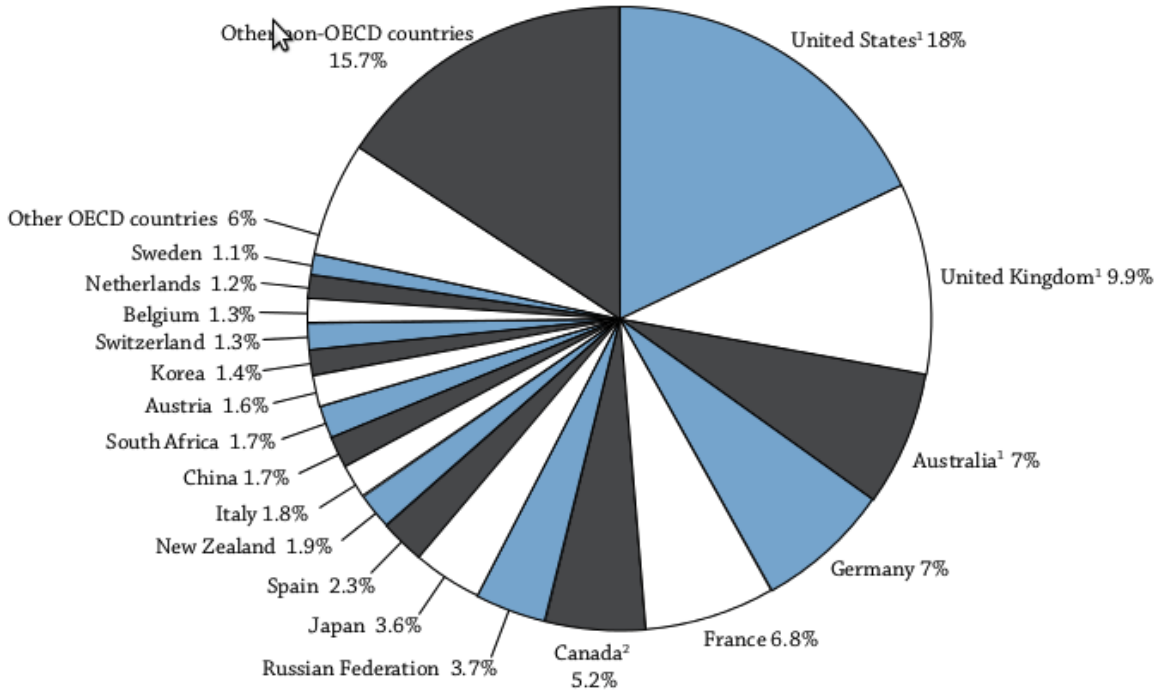


Figure 6. Destinations des étudiants faisant leurs études supérieures à l'étranger en 2009

Le deuxième facteur est celui de la langue d'enseignement, l'anglais. Selon le rapport de l'OCDE (2011), le choix dominant des pays anglo-saxons, qui ont l'anglais pour langue d'enseignement, s'explique à la fois par l'adoption progressive de l'anglais comme langue d'un monde globalisé mais aussi par le choix de nombreux pays non-anglophones de développer de plus en plus l'enseignement de l'anglais, permettant ainsi aux étudiants qui ont des connaissances en anglais partielles de venir les parfaire en totale immersion dans des pays de langue anglaise et aux étudiants complètement bilingues de se voir ouvrir plus aisément les portes de ces universités prestigieuses.

L'engouement des étudiants pour les universités américaines, anglaises ou australiennes est perçu et pris en compte par bien des pays non anglo-saxons qui développent et promeuvent, dans leurs propres universités, nombre de programmes d'enseignement en anglais avec la volonté sinon de concurrencer mais d'être aussi attractifs pour les étudiants étrangers que les pays de langue anglaise. C'est ce qu'explique l'Institute of International Education (Brenn-White & Faethe, 2013:4) :

> "*In recent years, European countries in which English is not the primary language of instruction have developed an increasing number of programs taught either fully or partly in English in order to serve domestic demand for higher education in English and to attract students from around the world.*"

La Figure 7 illustre cette évolution.

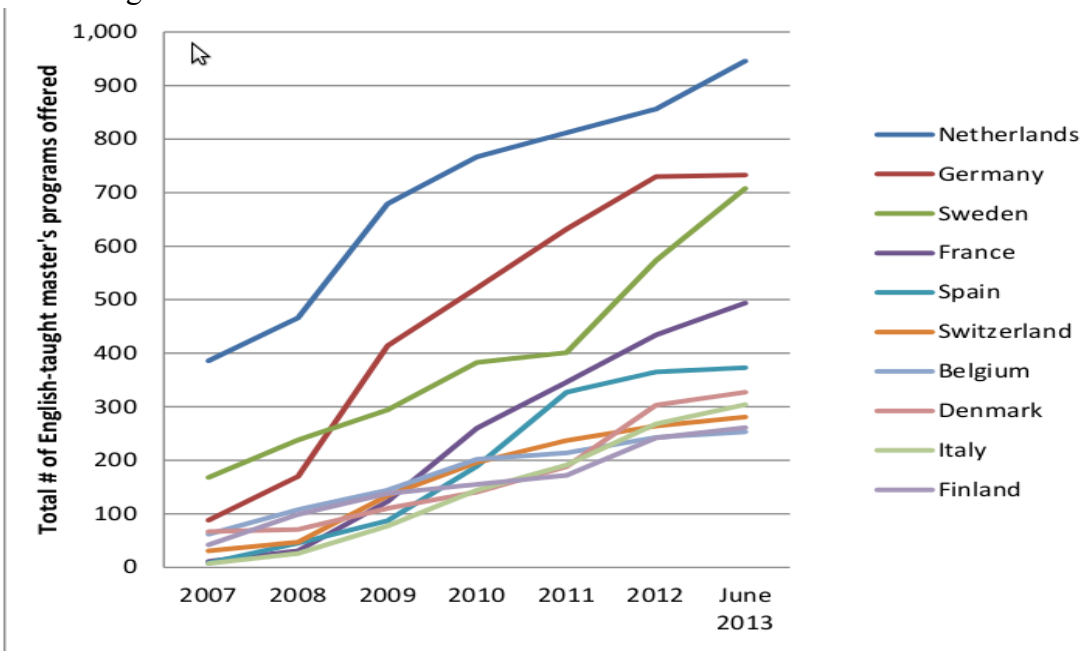


Figure 7. Nombre total de programmes de Masters offerts en anglais dans différents pays d'Europe.

Après ce rappel des causes et motivations de départ vers l'étranger qui valent pour tout étudiant, examinons celles plus spécifiques aux étudiants indiens voulant étudier dans les universités anglo-saxonnes.

4.3.2. Popularité des universités anglo-saxonnes chez les étudiants indiens

Gopinath fournit une estimation du nombre d'étudiants indiens concernés par un départ vers l'étranger : seulement 20% des étudiants indiens poursuivent des études supérieures et parmi eux seulement un sur cinq se posera la question de choisir entre étudier en Inde ou à l'étranger. *"But those who do, and whose numbers are rapidly increasing, pursue higher education abroad."* (Gopinath, 2015:283). Pour ceux qui se posent la question, la réponse semble ne faire aucun doute.

Pour rendre quantitatives ces remarques, indiquons que, d'après Agarwal (2011, cité par Gopinath, 2015), les étudiants indiens partis faire des études à l'étranger, qui, dans les années soixante, ne dépassaient pas les 10 000, sont de nos jours environ 200 000. Observons dans la Figure 8, quelles sont les destinations qu'ils choisissent.

Ces diagrammes donnent, en pour-cent, la fraction des étudiants indiens partant faire leurs études supérieures vers un pays donné ainsi que l'évolution de ces pourcentages dans les années récentes. Il est aisé de constater que la destination préférée des Indiens est et reste sans conteste les États-Unis et si cette préférence baisse progressivement entre 2000 et 2008, cette baisse semble s'être arrêtée.

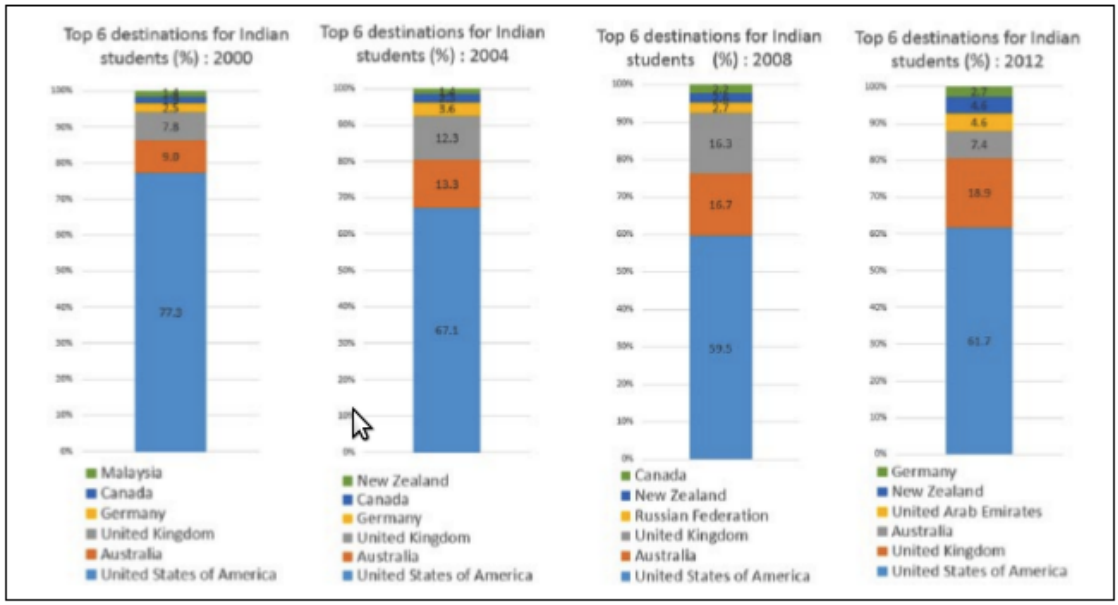


Figure 8. Six principales destinations des étudiants indiens pour leurs études supérieures entre 2000 et 2012.
Source : Données de l'UNESCO.

Il est intéressant de constater que la seconde destination favorite après les États-Unis est l'Australie jusqu'en 2008. Si le nombre de départ d'étudiants indiens vers ce dernier pays ne cesse de croitre entre 2000 et 2008, il chute de façon drastique, passant de 16,7% à 7,4%, à partir de cette date. Selon Phillimore et Koshy (2010), cet effondrement s'explique en grande partie par les comptes-rendus publiés dans la presse d'agressions qu'y ont subies des étudiants indiens, ainsi que par des modifications dans la politique des visas. On peut supposer que ce changement a favorisé les autres destinations. Sur le diagramme, il se traduit par un accroissement du pourcentage des étudiants indiens aux États-Unis et au Royaume-Uni. Quant aux autres destinations citées, Canada, Nouvelle-Zélande, Allemagne, Malaisie, Russie et Emirats, il est difficile de se faire une idée de l'évolution du nombre d'étudiants indiens partant vers ces pays, l'histogramme ne les mentionnant pas pour chaque année. Cependant on peut constater qu'ils restent encore loin derrière les deux premiers pays choisis.

L'ensemble des facteurs poussant les étudiants à partir étudier hors de leur pays d'origine a été caractérisé et synthétisé par ce que Mazzarol et Soutar (2002:2) appellent un "push-pull model" qu'ils définissent comme suit :

> "*'Push' factors operate within the source country and initiate a student's decision to undertake international study. 'Pull' factors operate within a host country to make that country relatively attractive to international students. Some of these factors are inherent in the source country, some in the host country and others in the students themselves."*

S'appuyant sur le travail de MacMahon (1992) qui a analysé le flux des étudiants internationaux de 18 pays en voie de développement vers les pays développés, dans les années 60 et 70, Mazzarol et Soutar concluent, en ce qui concerne les "*push factors",* c'est à dire ce qui pousse les étudiants à quitter leur pays :

> *"The push model suggested the student flow was dependent on the level of economic wealth, the degree of involvement of the developing country in the world economy, the priority placed on education by the government of the developing country and the availability of educational opportunities in the home country."* (2002:4)

Cette conclusion semble très bien correspondre aux raisons qui poussent les étudiants indiens à quitter l'Inde et résume celles déjà évoquées précédemment.

Les "*pull factors*", eux, sont les facteurs qui attirent les étudiants dans les pays occidentaux. Selon Wilkins et Huisman (2011:5) :

> *"Some of the pull factors that attract students to study in Western universities/countries include the prospect of studying a greater range of subjects, the chance to study with other international students and with world-leading academics, the opportunity to develop English language skills and to experience living in a different culture, the possibility of gaining a qualification that will be more highly regarded by employers both in their home countries and internationally and possibly the provision of the means to aid migration from their home countries on a permanent basis."*

Les facteurs motivants présentés par Wilkins et Huisman correspondent également bien à ceux qui attirent les étudiants indiens à l'étranger et notamment dans les universités anglo-saxonnes. Seul le facteur "améliorer ses compétences en anglais" ne semble pas approprié. On pourrait dire plutôt que l'anglais qu'ils maitrisent déjà parfaitement est une des raisons qui leur permet d'avoir plus facilement accès aux universités de langue anglaise.

4.4. Apport des étudiants indiens aux universités anglo-saxonnes

Que gagnent les pays anglo-saxons en acceptant un nombre conséquent de brillants étudiants indiens sélectionnés par leurs universités ? Que perd l'Inde qui les voit partir ? Pour répondre à ces questions, essayons tout d'abord de définir le terme de *brain drain* fréquemment employé pour caractériser ce mouvement des jeunes étudiants s'expatriant pour leurs études supérieures.

Comme Gaillard et Gaillard (1997) le mentionnent explicitement dans un article consacré aux migrations internationales des élites — exode ou circulation ? –, le terme *brain drain* n'a jamais été clairement défini. Toute une série d'expressions décrivent des phénomènes migratoires variés : « ... l'utilisation successive d'expressions multiples telles

que "exode ou fuite des cerveaux" (*brain drain*), "surplus de cerveaux" (*brain overflow*), ..., "gaspillage de cerveaux" (*brain waste*), "cerveaux en transit ou cerveaux en attente de retour" (*transit brain drain* ou *delayed return*), gain de cerveaux (*brain gain*), "retour de cerveaux" (*brain return*), "migrants qualifiés" (*high skilled migrants*)... sont révélatrices de la diversité des phénomènes et de l'émergence des voies nouvelles. » Dans ce mémoire, nous utiliserons spécifiquement les termes *brain gain,* gain de cerveaux, et *brain drain,* fuite des cerveaux, pour qualifier cet exode des "migrants hautement qualifiés" (*high skilled migrants*). Le premier terme de *brain gain* se place du côté du pays d'accueil, le second terme de *brain drain* du côté du pays de départ ; le premier sera employé pour les étudiants indiens partis étudier dans les universités anglo-saxonnes, le second pour ceux d'entre eux ayant fait le choix de rester travailler dans les pays anglo-saxons après leurs études.

Nous avons constaté précédemment (§ 4.3) qu'en majorité, les étudiants indiens expatriés se trouvent aux États-Unis. C'est la raison pour laquelle nous étudierons comme très représentatif l'apport de ces excellents étudiants aux universités américaines. Mentionnant tout d'abord leur nombre élevé, nous verrons dans quelle mesure ils participent à la qualité de l'éducation dans les universités, quels sont leur domaine de prédilection et enfin l'impact économique de leur présence sur les États-Unis.

4.4.1. Importance des étudiants indiens pour les différentes universités américaines

Chinese and Indian Students Studying in the United States, 2008-2014						
	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
China	98,235	127,628	157,558	194,029	235,597	274,439
India	103,260	104,897	103,.895	100,270	96,754	102,673

Tableau V. Nombre d'étudiants chinois et indiens étudiant aux États-Unis de 2008 à 2014.

Source: Institute of International Education (2008-2014). "Top 25 Places of Origin of International Students, 2008/09-2013/14." Open Doors Report on International Educational Exchange. Retrieved from http://www.iie.org/opendoors

Citant un rapport de l'IEE (Institute of International Education), Ayres (2014) écrit que les étudiants indiens aux États-Unis contribueraient à l'économie américaine pour un montant estimé à 3,3 milliards de dollars. Au-delà de ce chiffre, il est remarquable que l'Inde est, en 2008-2009, avec un nombre de 103 000, le pays étranger qui possède le plus d'étudiants dans les universités américaines ; elle perd rapidement cette place dans l'année qui suit, rattrapée et maintenant largement dépassée par la Chine. Entre 2008 et 2014, la

présence d'étudiants indiens aux USA reste quasi-stationnaire comme le montre le tableau V.

De la continuité et stabilité de leur présence, nous pouvons aisément inférer l'importance de l'influence qu'ont et auront les étudiants indiens aux États-Unis, tant dans le domaine de l'éducation que dans celui de l'économie (cf. Snow-Andrade, 2006).

Tan (2015) explique que la présence dans les promotions universitaires d'un grand nombre d'étudiants de pays différents, de cultures variées et de niveaux excellents, donne aux étudiants américains une chance de faire une première expérience des échanges et du travail dans un monde global et interculturel. Il ajoute que la diversité au sein-même de celles-ci permet d'augmenter la qualité des échanges en classes, la créativité du travail commun et l'émergence d'idées nouvelles dans le groupe. Enfin, il défend l'idée que les classes composées d'étudiants avec une large diversité culturelle renforcent la tolérance et le développement multiculturel des élèves.

Fields of Study for Indian Students Studying in the United States, 2013-2014		
STEM (%)	Engineering	38.0%
	Health Professions	4.7%
	Math/Computer Science	26.0%
	Physical/Life Science	10.0%
All Other Fields (%)	Business/Management	11.7%
	Education	0.5%
	Fine/Applied Arts	1.4%
	Humanities	0.5%
	Intensive English	0.2%
	Social Science	2.7%
	Other	3.4%
	Undeclared	1.1%

Tableau VI. Domaines d'études des étudiants indiens faisant leurs études supérieures aux États-Unis.

Source: Institute of International Education. (2014). "Fields of Study of Students from Selected Places of Origin, 2013/14." Open Doors Report on International Educational Exchange. Retrieved from http://www.iie.org/opendoors. Cité par Ayres, *"India and U.S. Higher Education: Strong Indian Presence in the United States, but Americans Studying in India Still Meager" (2014)* dans *"Council on Foreign Relations".*

L'article d'Ayres (2014) détaille la répartition des étudiants indiens inscrits dans les universités américaines. Bien que présents dans des disciplines très variées, ces étudiants

sont à 78,6 % dans ce qu'on appelle le "STEM", sigle de "Science, Technology, Engineering, Mathematics". 11,7 % des autres étudiants étudient l'économie et le management. Quant aux sciences sociales, aucune des disciplines de ce domaine ne dépasse les 3 % d'inscriptions. Le Tableau VI donne de façon détaillée les études universitaires préférées des étudiants indiens.

L'apport des étudiants indiens aux universités américaines, d'un point de vue intellectuel et économique est indéniable, notamment dans les STEM. Selon Altbach (2004), le recrutement des étudiants étrangers de tous pays est devenu un vrai "*business"* rapportant aux universités américaines de l'ordre de 12 milliards de dollars par an. Toujours selon Altbach (2004:2) : *"International students don't just fill seats – they also contribute to the nation's global competitiveness by swelling the numbers of highly trained people in key disciplines. In some graduate specialties (...), foreign students constitute a majority of students at the doctoral level."*

Tremblay (2005:197) ajoute : *" host countries may take advantage of the presence of foreign students by allowing some of them access to the labour market in the form of part-time or seasonal work, participation in research and development work (R&D) incorporated in educational programmes "*

Mais c'est probablement après leur sortie des universités dans le monde du travail que la contribution des étudiants indiens à l'économie américaine se fait le plus sentir.

4.4.2. Importance des étudiants indiens pour l'économie américaine

Tremblay suggère en s'appuyant sur des données publiées par Massey&Malone (2002), Finn (2003), que, c'est parmi les "*highly skilled workers*" des États-Unis que se retrouvent en grande majorité les étudiants étrangers qui ont poursuivi leurs études supérieures dans ce pays. Cette observation générale s'applique en particulier aux étudiants indiens et permet d'établir un lien entre "*brain gain*" et "*brain drain*".

C'est dans le domaine des STEM que, sans surprise, on trouve le plus grand nombre d'étudiants en thèse (Altbach, 2004) et ce sont eux qui participeront le plus au développement économique du pays une fois leurs études universitaires achevées. Le diagramme ci-dessous (Tremblay, 2005) présente la proportion d'étudiants en thèse qui choisissent de rester aux États-Unis. Le constat est édifiant : un peu plus de 80% des étudiants indiens font le choix de rester une fois leur thèse achevée et parmi ces 80%, un peu plus de 60% ont reçu une proposition de travail d'un employeur américain.

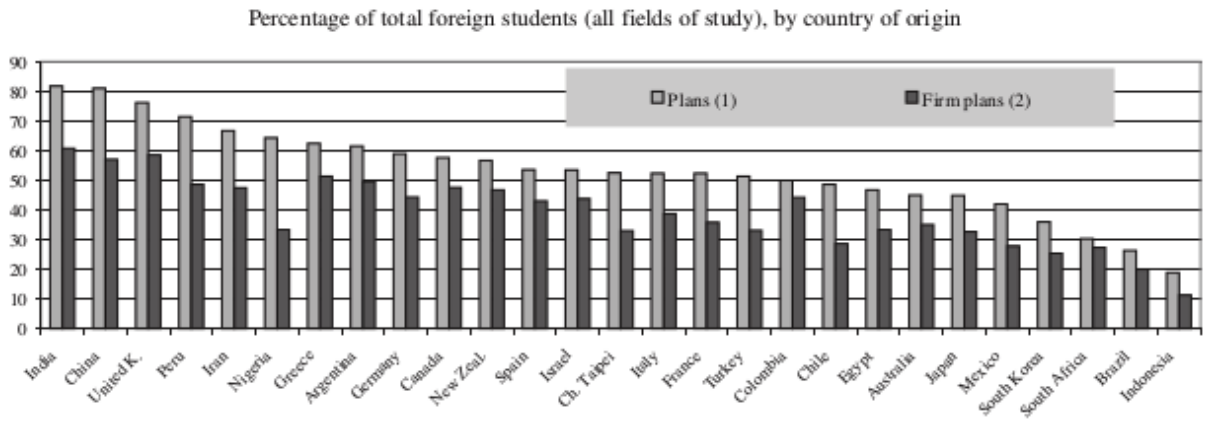


Figure 9. Pourcentage d'étudiants étrangers en thèse (toutes filières confondues) par pays d'origine

[1] qui ont l'intention de rester aux États-Unis à la fin de leurs études

[2] qui ont reçu une offre de travail d'une entreprise américaine à la fin de leurs études.

Pour conclure cette partie, citons Raveesh (2013:14) qui comme Tremblay constate que la majeure partie des étudiants indiens en thèse deviendront des travailleurs américains de haut niveau : *"The United States remain the most important host country of highly-skilled Indian migrants with more than 80% of Indian skilled migration to all developed countries. In the host countries, Indian migrants are among the best educated and highest-earning groups."*

Ce sont ces opportunités de travail hautement qualifié qui motivent les étudiants indiens à rester aux États-Unis, à y devenir des "*highly-skilled workers"* migrants. L'impact de ce choix sur l'Inde fait l'objet de la partie suivante.

5. L'entrée dans le monde du travail

5.1. Le choix anglo-saxon

Les données statistiques citées le montrent, la plupart des étudiants indiens ne rentreront pas en Inde une fois leurs diplômes et qualifications obtenus ; ils préféreront rester travailler dans les pays anglo-saxons. C'est à cette décision d'expatriation que fait référence le terme de *brain drain*. Dans cette partie nous analyserons, en premier lieu, les raisons de ce choix, puis nous verrons dans quelle mesure l'Inde s'en trouve affectée.

5.1.1. Le choix de ne pas rentrer en Inde

Les raisons qui incitent les Indiens à rester dans les pays de langue anglaise pour y chercher du travail après leur études sont complexes. Selon Raveesh (2013), elles dépendent à la fois des conditions socio-économiques du pays source, l'Inde, et de celles des pays cibles, USA, UK, Canada, etc., et de motivations individuelles. Parmi les conditions socio-économiques qui incitent à ne pas rentrer en Inde, on peut citer : les problèmes politiques, internes, suscités en particulier par les tensions entre communautés, et externes, tels les conflits latents avec le Pakistan et la Chine, les risques pour la santé, induits par le climat et l'environnement, le manque d'opportunités pour trouver un travail qualifié, et le faible niveau de vie. Ces conditions contrastent avec celles des pays cibles (anglo-saxons) : stabilité politique, bonnes conditions sanitaires, nombreuses opportunités pour trouver du travail en rapport avec les compétences acquises, grande liberté individuelle, et excellent niveau de vie. Les raisons individuelles peuvent être, pour ne citer que les plus probables, une prise de distance avec les contraintes sociologiques souvent encore fortes dans les familles, la volonté de découvrir d'autres cultures et l'ambition de faire une meilleure carrière.

De manière plus spécifique, Raveesh attribue le *brain drain* indien à quatre facteurs principaux. Le premier concerne le système des études supérieures indiennes et ses faiblesses déjà discutées dans ce mémoire. Le second porte sur le problème de l'emploi et serait selon cet auteur le facteur le plus important :

> *"Low salaries and inefficient working conditions can be the first motive that triggers the movement to the countries with better living standards and facilities. There is huge difference in terms of salary in all three groups of countries namely developed, developing and underdeveloped. Therefore, those workers prefer to move to another country in order to have better living conditions with high salaries. Employment is one of the strong reason for brain drain in India."* (Raveesh, 2013:13)

Le troisième facteur relève du manque d'opportunités pour faire un travail de qualité notamment dans le domaine de la recherche scientifique :

> "*In developed countries, researchers are provided with funds and (...) equipment(...), which can be another motive that attracts those deprived of these opportunities. Most scientists in underdeveloped countries, do not possess laboratory facilities and researchers cannot get sufficient funds."* (Raveesh, 2013:13)

Enfin, le quatrième facteur se rapporte à la politique migratoire favorable des pays développés receveurs. Ces pays ont mis en place des politiques qui leur permettent non seulement d'attirer les étudiants les plus brillants et les "migrants hautement qualifiés" mais encore de les retenir.

5.1.2. Les conséquences du brain drain pour l'Inde

Quel est l'impact de ce phénomène du *brain drain* pour l'Inde ? Que perd l'Inde avec la fuite de ses "cerveaux" ? L'influence de ce processus, en cours depuis de nombreuses années et en constante évolution, n'est pas toujours aisé à apprécier et les avis des chercheurs sur ces questions restent partagés.

Certains, comme Raveesh (2013) ou Krishna et Khadria (1997), dénoncent avec véhémence les impacts du *brain drain* sur la société indienne. Pour Raveesh (2013:12), la diaspora indienne dans l'ensemble du monde s'élève à 30 millions, 30 millions d'Indiens hautement qualifiés qui travaillent pour les pays développés : "*the tragedy is we are sending our skilled human resource for the development of developed countries. India is becoming a major supplier of human capital for the advanced economies. Brain drain is the current socio-economic problem of our country."* Cette diaspora comprend de nombreux scientifiques. Pour prendre un exemple typique, observons des données relatives au pôle scientifique et technologique de la *Silicon Valley* aux États-Unis. Les Tableaux VII, VIII et IX, présentés dans les pages qui suivent, proviennent du travail de recherche de Dossani (2002) intitulé "*Chinese and Indian Engineers and their Networks in Silicon Valley*" .

Le Tableau VII indique quel pourcentage, parmi les ingénieurs indiens travaillant dans la *Silicon Valley*, a été recruté après des études supérieures aux États-Unis ou a été recruté d'une autre façon, éventuellement en Inde, par les sociétés américaines. On voit qu'une fraction importante des ingénieurs indiens ne sont pas simplement des étudiants venus faire leurs études aux États-Unis et qui y sont restés ensuite.

Arrival in United States	PRC	Taiwan	India
Stayed on after U.S. education	78.9	78.8	54.7
Recruited by domestic intermediary	0.4	0.5	3.9
Recruited by U.S. intermediary	1.9	0.5	5.5
Recruited directly by U.S. firm	10.5	9.1	15.5
Company transfer to United States	1.6	1.5	10.3
Other	6.6	9.6	10.2

Tableau VII. Différentes voies de recrutement des Chinois, Taïwanais et Indiens travaillant dans la *Silicon Valley* avec une formation d'ingénieur (en %).

Le Tableau VIII montre qu'en fait, plus de 30% de ces ingénieurs de la *Silicon Valley* ont fait leurs études supérieures en Inde.

	PRC	Taiwan	India
United States	81.0	92.0	62.9
Mainland China	13.9	0.0	0.0
Taiwan	0.6	7.0	0.1
India	0.0	0.0	32.4
Other Asia	1.4	0.5	0.5
Other	3.1	0.5	4.1

Tableau VIII. Pourcentages des ingénieurs chinois, taïwanais et indiens de la *Silicon Valley* ayant terminé leurs études dans les pays listés en 1re colonne.

Le brain drain ne concerne donc pas seulement les étudiants qui partent faire leurs études universitaires dans les pays anglo-saxons. De nombreux scientifiques, formés en Inde dans les grandes universités indiennes, surtout dans le domaine des sciences de l'ingénieur, vont ensuite faire un master dans les universités anglo-saxonnes et ne rentrent pas. C'est le cas, par exemple, de dirigeants de Google ; citons Pichai Sundararajan, Chief Executive Officer de Google Inc, qui, ayant obtenu une licence à l'université de l'Indian Institute of Technology de Kharagpur (West Bengal) en *Metallurgical Engineering*, est parti faire un master de *Material Sciences and Engineering* à l'université de Stanford, puis un MBA à la Wharton School de l'Université de Pennsylvanie.

Particulièrement remarquables, pour apprécier l'importance et l'influence du *brain drain* indien, sont les données du Tableau IX qui montrent que, dans ces entreprises "*high tech*", les Indiens occupent des positions haut placées.

Signalons avec Raveesh que le *brain drain* concerne aussi le domaine de la santé. Un grand nombre de médecins indiens, après leurs études, quittent l'Inde pour les pays anglo-saxons, avec un effet potentiellement dramatique pour les zones rurales qui se retrouvent en manque de médecin.

Job	PRC	Taiwan	India	MBAs who are[1]
Executives	9.6	24.1	41.4	46.2
Managers	13.3	30.9	26.1	34.8
Technical, nonmanagerial	67.7	35.2	28.7	7.3
Other	9.4	9.8	3.8	11.7
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Hardware firms'[2] employees who are executives/managers	19.7	52.9	62.9	
Software firms' employees who are executives/managers	16.8	43.4	65.0	

Tableau IX. Positions occupées par les ingénieurs chinois, taïwanais et indiens de la *Silicon Valley.*
MBA (*Master of Business Administration*) : Master en Administration des Affaires.
[1] Les données de cette colonne regroupent les trois pays
[2] Semi-conducteurs, ordinateurs, communications

Raveesh (2013:17) condamne fortement ces départs :

> *"The doctors, engineers and scientists owe a duty to their motherland. Our nation is spending huge amounts of money on their training. These people should not betray their own nation by serving foreign nations. (...) The country has already achieved the nuclear status as well as become a space power. There are enough opportunities for all the Indian scientists and engineers settled abroad, if they come back to India."*

5.1.3. Des visions moins négatives du brain drain

Krishna et Khadria (1997) dans l'article *"Phasing Scientific Migration in the contexte of Brain Gain and Brain Drain in India"* propose une critique du *brain drain* plus nuancée. Il suggère que les gains éventuels (le *brain gain*) pourront être réels s'ils sont accompagnés par des mesures appropriées prises en Inde dans le long terme. Prenons l'exemple des échanges entre universités dans le domaine de la recherche scientifique. Un chercheur scientifique indien installé aux États-Unis apportera une collaboration fructueuse à un homologue en Inde à condition que des structures soient mises en place par le gouvernement indien (laboratoire, financement...) permettant de rendre cette collaboration efficace dans la durée. Mais bien que considérant le *brain gain* possible, Khadria défend la position que le *brain drain* reste un problème contemporain dramatique pour l'Inde.

Évoquons aussi le point de vue que défendent Gaillard et Gaillard (2002). Selon eux, si l'Inde voit partir son élite qualifiée, elle n'en a pas moins réussi à développer son propre système scientifique et technique. Ils poursuivent ainsi :

> « En conséquence ce sont des pays qui sont toujours affectés par une fuite chronique des cerveaux mais qui, en même temps développent, souvent avec le soutien (et la circulation) de leurs élites expatriées, des pôles scientifiques et techniques qui, à terme, devraient favoriser le développement du pays et, peut-être, conjointement, le retour d'une partie de leurs élites scientifiques et techniques. » (Gaillard et Gaillard, 2002:2)

Enfin Adams (1968) propose une vision positive du *brain drain* sur les pays en voie de développement. Ce point de vue est bien présenté par le chercheur iranien Iravani (2011:289) :

> *"International migrants... tend to be much better educated than the rest of the population of their country of origin. However, in terms of actual brain drain on their country of origin, international migration does not seem to take a very high proportion of the best educated. Since the world at large values education, allowing migration of the best and brightest from a developing country may actually increase the incentive to acquire education. Since only a small faction of educated people in a specific country would migrate, this would encourage the average level of education of the remaining population to rise."*

En conclusion, les opportunités de travail et de brillante carrière, ainsi que les conditions de vie, paraissent les motivations essentielles de l'expatriation des "migrants hautement qualifiés" indiens. Les répercussions négatives probables que ces départs semblent avoir sur leur pays d'origine, portent prioritairement sur le développement des industries dites de technologie avancée et de la recherche scientifique.

5.2. Le choix du retour en Inde

Le nombre d'étudiants indiens souhaitant rentrer en Inde après avoir obtenu leur licence ou leur master à l'étranger est pour le moment difficile à évaluer avec précision, mais il est raisonnable de penser que ce nombre est faible en prenant en compte les données indiquant qu'une large majorité des étudiants diplômés aux États-Unis restent pour travailler dans ce pays (cf. § 5.1). Cette situation pourrait ne pas perdurer. Le développement de l'Inde dans le domaine des technologies de l'information devrait favoriser la volonté des étudiants indiens, formés dans ces disciplines, de rentrer en Inde pour y travailler. Selon Thibodeau (2013:1) : *"The U.S. may be the global center of the IT universe, but India will exceed the U.S. in the number of software developers by 2017, a new report notes."*

Dans cette partie nous présentons les raisons qui décident des Indiens déjà insérés dans le monde du travail à souhaiter revenir en Inde, postulant comme cela parait très plausible, que ces mêmes raisons motiveront les jeunes étudiants indiens fraichement diplômés des universités de langue anglaise à revenir en Inde pour y débuter leur vie professionnelle.

En effet, si la majorité de la diaspora indienne souhaite rester travailler dans les pays anglo-saxons, une partie de celle-ci décide depuis quelques années de revenir en Inde, mais comme le souligne Naujoks (2009), l'ampleur de ce mouvement est difficile à évaluer

car il n'existe pas de données fiables. La littérature scientifique traitant de ce sujet n'abonde pas, probablement en raison de la nouveauté de ce mouvement ainsi que de son évolution toujours en cours. Les travaux publiés permettent de préciser pour une part les motifs qui encouragent les Indiens à quitter les pays anglo-saxons et ceux qui les incitent à rentrer en Inde.

Chacko (2007) relate que, de l'interview de travailleurs hautement qualifiés, se sont dégagés des "*push-pull factors*" expliquant leur désir de quitter leur pays d'accueil et celui de rentrer dans leur pays d'origine.

Observons dans un premier temps les "*push factors*". Les travaux de recherche de Chacko ainsi que de Rajan, Kurusu et Panicker (2013) mettent en avant l'impact des attentats du 11 septembre sur les Indiens résidant aux États-Unis :

> *"a few of the interviewees also mentioned security concerns in the post 9/11 period, when Asian Indians who were mistaken for Arabs were urged to go back to their country or discriminated against. Incidents of this kind made the immigrants feel unwelcome; they believed that they were now viewed with suspicion and their loyalty to the United States questioned."* (Chacko, 2007:135)

Chacko ajoute que la délocalisation des emplois des États-Unis vers l'Inde, si elle est vue par l'Inde "comme une preuve du succès de la révolution des technologies de l'information et de la communication dans le pays" (Khadria et Leclerc, 2006), participe à donner aux Américains une mauvaise image de la communauté indienne. Elle termine son article en mentionnant la peur de parents indiens que leurs enfants, ainsi discriminés, puissent devenir des citoyens de seconde zone (*second-class citizen*) en raison de leurs origines. Enfin un dernier facteur est avancé par Rajan *et al*. (2013), celui de la crise économique mondiale de 2008. Travaillant tous les trois dans une équipe de recherche sur les migrations internationales dépendant du ministère des Affaires étrangères indien, ils rapportent les conclusions des interviews de 1106 indiens revenus en Inde entre 2006 et 2011 et originaires de grandes métropoles indiennes. Ils constatent (cf. Annexe 4, p. 114) que le nombre de retours connait une forte augmentation entre 2008 et 2011, avec un maximum en 2010, qu'ils attribuent à l'impact de la crise économique.

Abordons à présent les "*pull factors*". Il est important de rappeler que la carte OCI (*Overseas citizenship of India*) créée en 2005 et délivrée à vie permet aux Indiens NRI (*non-resident Indians*) de pouvoir faire des allers et retours entre l'Inde et tout autre pays autant de fois qu'ils le souhaitent sans avoir à demander de visa. C'est une carte qui leur permet aussi de revenir travailler en Inde légalement dans tous les secteurs privés et un

grand nombre de secteurs publiques. Toutefois il faut demander une autorisation pour entreprendre un travail de recherche. La création de cette carte et sa délivrance a grandement facilité les contacts des Indiens expatriés avec leur famille restée sur place, leurs visites régulières en Inde leur permettant d'apprécier le développement économique de leur pays d'origine et donc pouvant leur donner envie d'y revenir travailler.

Le "*boom*" économique de l'Inde, particulièrement dans le domaine de l'information et de la technologie, crée de nouveaux emplois intéressants pour les Indiens expatriés. Rajan *et al*. (2013:9) donnent une très bonne idée des raisons multiples que ces Indiens, toutes disciplines confondues, ont de souhaiter revenir travailler en Inde :

> *"100 returnees felt that India is an emerging place where opportunities there are lots of new prospects for highly skilled professionals. (...) A scientist replied that there has been an increase in investment opportunities in research. Many come with the hope of opening up new ventures in India. Another common assertion was that they found challenging opportunities in India because of the emergence of new industries, such as retail and media, and subsequent lack of skilled talent."*

Cependant ces facteurs économiques ne paraissent pas toujours décisifs, l'autre facteur très important qui détermine les Indiens à revenir serait en fait la famille, comme l'explique Khadria dans une interview donnée à Agnetti et Tonial à l'occasion de leur travail de master sur la diaspora indienne qui choisit de rentrer : "*Family is the main driver*". (Agnetti et Tonial, 2012:40) Cet avis est aussi partagé par Rajan *et al*. qui constatent que sur les 1106 personnes interrogées, 21 % d'entre elles répondent qu'elles souhaitent revenir pour prendre soin de leur parents âgés :

> *"One main reason has been ageing parents: Up to 234 respondents said that they returned because of their old parents. They also said that they wanted to contribute to the family by settling near their parents. Some even specified that Indian traditions have to be kept up by taking care of the older generation. For them parents, family, and kinship ties play a greater role than any other reason."* (Rajan *et al.*, 2013:8)

Au delà de ces "*push-pull factors*" économiques et familiaux, des facteurs linguistiques ou culturels entrent en jeu dans la décision des expatriés indiens de revenir ou non dans leur pays. Khadria évoque celui de la langue anglaise : *"Language is a factor; English-speaking countries are place from which Indians won't like to come back because they are comfortable with the English. While in Korea they might be more willing to come back."* (Agnetti et Tonial, 2012:40) Et même si les Indiens expatriés continuent à être en contact avec leur langue maternelle, surtout lors d'échanges avec la famille, ils peuvent se sentir plus à l'aise en anglais et hésiter à rentrer en raison du décalage linguistique.

Un dernier facteur est à considérer en conclusion : le facteur culturel. Celui-ci selon Khadria ne jouerait qu'un rôle mineur : "*Culture is not such an important factor as in the countries with large size of Indian Diasporas the culture is even stronger than in the home country"* (Agnetti et Tonial, 2012:40). Mais le document présenté sur le site de l'Organisation Internationale du Travail (2011) offre un point de vue plus nuancé sur le retour des immigrés en Inde : « Le retour vers la patrie ne se déroule pas sans problèmes, plus encore pour une femme célibataire. » C'est ce qu'explique aussi la psychologue Gopa Khan, titulaire d'un doctorat de l'Université Temple, à Philadelphie, aujourd'hui installée à Bombay, après avoir travaillé dans le New Jersey : « En tant que femme célibataire, se réadapter à la société indienne n'est pas chose aisée parce qu'on subit de fortes pressions pour se marier et fonder une famille. (...) Les femmes indépendantes sont souvent privées de la liberté et de l'ouverture qui caractérisaient l'environnement professionnel multi-culturel et d'égalité de chances qu'elles ont laissé derrière elles à l'étranger. » (Organisation Internationale du Travail, 2011:33) Mme Khan prévient que la recherche d'emploi dans certains secteurs, comme le conseil, peut être difficile et que l'on doit « se préparer à repartir de zéro ».

De nombreuses interrogations restent encore en suspend et seul le recul pourra donner des réponses à celles-ci : Quelle proportion d'Indiens expatriés revient en Inde ? Pour combien de temps ? Souhaitent-ils s'établir définitivement en Inde ou souhaitent-ils revenir finalement aux États-Unis ? L'Inde gagne-t-elle vraiment à voir son élite revenir ? Pourquoi et dans quelle mesure ? Quel impact ces retours, en particulier dans les domaines technologiques, peuvent-ils avoir sur les États-Unis ? etc. Parmi ces questions, nous avons essayé d'éclairer plus particulièrement celles-ci : Quel est l'avenir des langues maternelles face à la place privilégiée de l'anglais ? Quelle est l'importance du développement du bilinguisme d'élite ? Quelles sont les raisons de son développement ? Quelles sont ses conséquences directes sur l'Inde ?

6. Résultats de l'enquête et discussion

6.1. Présentation de l'enquête

Les résultats recueillis pour ce mémoire sont l'aboutissement d'une enquête menée auprès d'anciens élèves de la Kodaikanal International School ainsi que d'entretiens avec quatre de ces anciens élèves. Ils ont été conduits dans l'optique de tester les cinq hypothèses explicitées dans le chapitre 2 de ce mémoire.

6.1.1. Le questionnaire

Le questionnaire a été mis en ligne sur le serveur Survey Monkey. Il est composé de 18 propositions ou questions. Les seize premières sont des questions à choix multiples. Pour éviter de trop enfermer les participants, il était possible de répondre à plusieurs propositions d'une même question et d'apporter un commentaire à chacune d'elles. Les deux dernières questions permettaient aux répondants de mentionner leurs langues maternelles et d'ajouter des commentaires personnels sur l'ensemble du questionnaire.

Les questions ont été organisées en groupe suivant des thématiques définies. Les questions 1, 2 et 17 permettent de préciser le profil des étudiants interrogés. Elles ne seront pas mises en relation avec les hypothèses faites. Les questions 1 et 2 ont pour but de renseigner sur le pays où les étudiants font ou ont fait le choix de faire leurs études ainsi que sur les matières qu'ils ont choisi d'étudier ; la proposition 17, placée en fin de questionnaire, est destinée à apporter des précisions sur leurs langues maternelles. La question 16 et le groupe de questions, 5, 6, 7, 8, abordent spécifiquement l'importance, le développement et l'état actuel du bilinguisme d'élite en Inde. Le groupe des questions 3, 4, 9, 10 et 11 sert à apprécier les causes de l'accroissement de ce bilinguisme. Enfin, le troisième groupe formé par les questions 12, 13, 14 et 15 permet d'observer les conséquences du bilinguisme d'élite pour l'Inde. C'est sur la base de ces trois regroupements thématiques qu'est construit ce chapitre, consacré à la présentation des résultats, quantitatifs et qualitatifs, du questionnaire et aux réflexions autour de ces résultats permettant de vérifier ou non les hypothèses émises, dans le contexte singulier de KIS. Pour chacun des trois groupes de questions sera présentée une analyse des résultats des différentes questions. Pour une vue d'ensemble des résultats quantitatifs, un tableau présentant l'ensemble des questions et des réponses est donné en Annexe 5 (p. 115).

6.1.2. Les entretiens

Les quatre entretiens ont été réalisées avec le concours d'anciens élèves de la Kodaikanal International School en utilisant le logiciel d'échange vidéo-vocal Skype. Trois d'entre eux sont mes anciens élèves et le quatrième est la fille d'un de mes anciens collègues, devenue une amie. Ce contexte de proximité avec les interviewés explique le ton familier, naturel et spontané de ces entretiens. Tous ont montré un véritable intérêt pour ce travail et y ont participé avec beaucoup d'enthousiasme. Pour conserver l'anonymat, leurs prénoms ont été changés :

- Toya vient de terminer sa thèse dans le domaine de la littérature comparée à l'Université de Yale (Connecticut).

- Vela achève sa licence en langue et littérature anglaise à Saint Olaf (Minesota).

- Mohan commence une licence en programmation à l'Université de Stony Brook (New York).

- Maiya fait un master en "*Health management*" à l'Imperial College (Londres).

Dans un souci de cohérence avec les questions posées dans le sondage, mes entretiens ont abordé trois sujets : motivation des étudiants, métiers, langues utilisées. Ils peuvent être mis en relation avec les trois thèmes abordés dans le sondage et présentés ci-dessus. Les questions posées pour aborder ces trois thèmes ont été (en anglais et formulées, au fil du discours, d'une façon éventuellement légèrement différente) :

- Pourquoi avez-vous choisi de faire des études supérieures dans une université anglo-saxonne ? Quel est votre ressenti ?

- Quel métier souhaitez-vous faire plus tard et dans quel pays souhaitez-vous travailler ?

- Quelles langues parlez-vous ? Dans quel contexte les parlez-vous ? Comment vous-ont elles été enseignées ?

Les entretiens ont été réalisé en anglais et leurs transcriptions ont volontairement été faites en anglais pour ne pas perdre en sens. Ils sont tous d'une durée approximative de 30 à 40 minutes. Les transcriptions de ces quatre entretiens se trouvent dans les annexes 6, 7, 8 et 9 (pp. 118, 128, 142 et 151). Des passages de ces entretiens seront cités et insérés avec les commentaires du questionnaire. Ils viendront alimenter, compléter, contredire ou renforcer les propositions, les conclusions mentionnées dans ce mémoire ou celles développées par les auteurs cités dans les sections ci-dessus.

6.2. *Présentation et discussion des résultats*

Cette dernière partie, consacrée à l'interprétation des résultats, débute par une introduction présentant le profil des étudiants indiens interrogés. Puis nous analyserons comment les choix, les motivations de ces étudiants s'inscrivent dans le cadre du bilinguisme d'élite, en nous attachant successivement à l'importance de son développement, aux causes de sa progression et enfin aux conséquences de cette expansion sur l'Inde, en se référant à la fois aux résultats du sondage et aux contenus des entretiens. Nous conclurons en analysant le ressenti des étudiants à propos du "*brain drain*".

6.2.1. *Introduction*

Pour bien se représenter le profil de ces élèves indiens de la Kodaikanal International School partis faire des études dans les universités anglo-saxonnes, il m'a semblé nécessaire de les interroger en premier lieu sur le choix de leur université puis sur les matières qu'ils ont décidé d'étudier et enfin sur leurs langues maternelles.

Q1 - *I'm currently studying at a university in*

Choix de réponses	Réponses	
the US or Canada	61,29%	38
the UK	8,06%	5
Other	30,65%	19
Nombre total de participants : 62		

Tableau X. Réponses à la question Q1. *I'm currently studying at a university in...*

Les réponses obtenues à cette première proposition permettent de constater que la majorité des élèves ont choisi de partir faire leurs études aux États-Unis. Ce résultat est en parfait adéquation avec le sondage fait par l'Unesco et présenté par Gopinath (2015) (§ 4.3.2, Figure 8). Cette préférence se retrouve chez les étudiants que j'ai interrogés dont trois sur quatre sont aux États-Unis. Il est aussi intéressant d'observer que, parmi les 19 étudiants ayant répondu "autre" à cette première question du sondage, seulement 4 se trouvent en Australie. On peut rapprocher ce petit nombre de l'évolution notée par Phillimore et Koshi (2010). Certains étudiants indiens ayant précédemment fait des études supérieures dans les pays anglo-saxons sont revenus en Inde pour les y poursuivre, ce qui explique en partie le pourcentage élevé des réponses "autre". Ce parcours universitaire n'ayant pas fait l'objet de commentaire spécifique à la fin du questionnaire, ses motivations n'ont pas pu être explicitées ; de plus la littérature sur ce sujet est quasi inexistante. D'autres étudiants ayant (à juste titre) entendu le terme "*English speaking university*",

utilisé dans le titre du questionnaire, au sens de "université de langue anglaise" pas nécessairement dans un pays anglo-saxon, ont répondu au questionnaire. Ils ne sont que trois et souhaitent, comme ils l'ont spécifié, partir continuer leurs études de troisième cycle dans un pays anglo-saxon. Ce projet et la qualité d'anciens élèves de KIS, rend les réponses de ces étudiants assimilables à celles des étudiants de KIS déjà partis dans les pays-anglo-saxons, après leurs études secondaires. Ces réponses n'ont donc pas été écartées.

Regardons à présent dans quelles matières ces anciens élèves de KIS ont choisi de se perfectionner.

Q2 - *I'm studying*

Choix de réponses	Réponses	
Sciences	9,52%	6
Art	19,05%	12
Business	22,22%	14
Social Sciences	30,16%	19
Engineering	7,94%	5
Other	22,22%	14
Nombre total de participants : 63		

Tableau XI. Réponses à la questions Q2. *I'm studying...*

Dans le paragraphe 4.4.1, il est mentionné que, pour l'Institute of International Education (IIE), la majorité (78,6%) des étudiants indiens entreprenant des études supérieures aux États-Unis se trouvent dans le domaine dit des STEM. À la lecture de ce constat, il m'a semblé intéressant de poser la question aux élèves de KIS. Les résultats (cf. le Tableau XI) ne sont pas du tout similaires aux estimations de l'IEE de 2014. Comme on l'observe dans ce tableau, seulement 11 personnes sont dans le domaine des STEM ; on peut leur ajouter 5 personnes qui ont coché "autre" et étudient respectivement l'astrophysique, les sciences médico-sociales, les neurosciences, le pilotage et l'architecture. Mais même ainsi, la proportion d'étudiants en STEM – qui passe de 17,5 à 25,4 % – reste inférieure à celle de ceux en sciences sociales (30,2%), même nettement inférieure si on ajoute à ces derniers les étudiants en art et ceux ayant mentionné dans la partie "autre" psychologie, littérature comparée et cinéma (55,6 % au total), et très inférieure aux 78,6% de l'IEE. Notons que dans le rapport de l'IIE, le pourcentage des étudiants en sciences sociales est de 2,7% et en art de 1,4% seulement. Enfin le pourcentage des étudiants en *business* dans le présent sondage est relativement élevé comparé à celui de l'IIE qui l'évalue à 11,7%.

Au vu de ces écarts, on peut se demander si KIS prépare plus, ou mieux, aux études de sciences sociales et *business* ou si les étudiants en sciences sociales ont été plus intéressés par le questionnaire et y ont donc plus répondu. Après concertation avec mes anciens collègues, il ressort qu'à KIS, le niveau d'enseignement en sciences serait inférieur à celui en sciences sociales et *business* et les résultats obtenus au baccalauréat international bien meilleurs dans les disciplines de sciences sociales et *business* que dans celles des STEM. Là se trouve sans doute l'origine de la disparité entre les statistiques de l'IIE et celles du présent sondage.

Pour achever cette introduction faisons un point sur les langues maternelles de ces jeunes étudiants indiens recueillies à la question 17. On constate que 20% des étudiants ont comme langue maternelle ou première langue, l'anglais, 38% l'hindi, 36% des langues dravidiennes. Le total est supérieur à 100% car certains d'entre eux ont indiqué plusieurs langues maternelles. Aucune langue minoritaire ou tribale n'est mentionnée. La proportion d'étudiants parlant des langues dravidiennes n'est pas surprenante car l'école se trouve dans le sud de l'Inde. Celle des étudiants parlant des langues indo-européennes, donc venant des états du nord, peut s'expliquer par la réputation de l'école, reconnue au-delà de son proche environnement géographique. Rappelons brièvement que selon Brass (2003), l'élite dravidienne est tout aussi importante que son homologue hindiphone et qu'elle s'est développée grâce à l'apprentissage de l'anglais. Les 20% d'élèves parlant l'anglais comme langue maternelle, n'ont vraisemblablement été scolarisés que dans des écoles de langue anglaise ou internationales.

6.2.2. Importance, développement et état actuel du bilinguisme d'élite en Inde

Cette partie présente l'analyse des réponses aux questions : 5, 6, 7, 8 et 16.

6.2.2.1. Développement du bilinguisme d'élite en Inde

La question 16 a été posée dans le but de vérifier l'hypothèse 1 : « Le bilinguisme d'élite s'accroit. »

Q16 - *I have the feeling that the number of people who study abroad*

Choix de réponses	Réponses	
is rising	85,71%	54
is decreasing	3,17%	2
remains the same	12,70%	8
Other	1,59%	1
Nombre total de participants : 63		

Tableau XII. Réponses à la question 16, ... *the number of people who study abroad...*

Une très large majorité des répondants estime que le nombre d'étudiants partant faire leurs études à l'étranger est en augmentation. Citée dans le § 4.4.1, une étude de l'IEE mentionne qu'entre 2008 et 2014, le nombre des étudiants indiens aux États-Unis est à peu près constant alors que celui des étudiants chinois est en forte augmentation. Mais le dernier rapport "*Open Doors*" de l'IEE révèle que, pour l'année 2014-2015, *"while China remains the top country of origin of international students in the U.S., increasing by 11 percent to 304,040, India's growth outpaced China's this year, with students from India increasing by 29.4 percent to a record high of 132,888. This is the highest rate of growth for Indian students in the history of the Open Doors project"*. Ce rapport vient sans équivoque confirmer le ressenti actuel des étudiants de KIS.

L'augmentation du nombre d'élèves indiens partis faire leurs études dans les pays anglo-saxons est une indication de l'accroissement du bilinguisme d'élite, le premier dépendant du second. En effet une condition quasi-nécessaire pour que ces étudiants indiens qui souhaitent quitter l'Inde soient acceptés dans les universités des pays anglo-saxons est qu'ils soient bilingues. Ce bilinguisme, qui associe l'anglais à une ou des langues maternelles ou locales de l'Inde, se développant en majorité dans les écoles internationales, l'essor de celles-ci (de 76 en 2011 à 122 actuellement en Inde, cf. § 1.3) est donc aussi une indication du fait que le bilinguisme d'élite s'accroit.

Et les réponses à la question 16 sont bien en accord avec cette hypothèse, implicite dans la question.

Maintenant, cet accroissement du bilinguisme d'élite nuit-il ou non au maintien des langues maternelles ? C'est l'objet de l'hypothèse 4 : « Le développement du bilinguisme d'élite n'a pas d'impact sur les langues maternelles. » Pour vérifier ou réfuter cette hypothèse, observons les résultats obtenus aux questions 5, 6 et 7 et 8.

6.2.2.2. La pratique des langues maternelles avant de partir

Q 5 : *Before departing for university, I used my mother tongue(s) everyday for...*

Choix de réponses	Réponses	
spoken communication only	71,43%	45
written communication only	0,00%	0
spoken and written communication	15,87%	10
Other	20,63%	13
Nombre total de participants : 63		

Tableau XIII. Réponses à la question 5, *Before departing for university, I used my mother tongue(s) everyday for...*

Commentons d'abord les 13 réponses "Other". Six des étudiants ont souhaité spécifier que leur langue maternelle ou première langue était l'anglais. Ces étudiants peuvent évidemment écrire et communiquer dans cette langue, même si un seul d'entre eux a aussi coché la 3e réponse. Les autres étudiants ont précisé qu'ils n'utilisaient pas forcément leur langue maternelle tous les jours mais seulement parfois.

Enfin on constate que la majorité des étudiants parlent leurs langues maternelles sans nécessairement les écrire. Si on exclut les étudiants qui ont signalé être de langue maternelle anglaise, ceux qui, en Inde, écrivaient régulièrement dans leur langue maternelle ne sont que 6%. Cet aspect est bien mis en évidence dans les entretiens, notamment par Mohan :

> *"before I came to Kodaikanal in third grade, so... before that I learned Hindi and Gujarati. I never learned how to read and write Gujarati, but before third grade I learned how to read and write Hindi... but I forgot. Now I don't know how to read and write Hindi... but I can still speak it. I can speak both of those languages, but I can't read or write."*

Cet exemple illustre bien la spécificité indienne où le multilinguisme existe indépendamment de la pratique de l'anglais.

Mohan ajoute, à propos des langues qu'il parle avec sa famille et ses amis :

> *"it's Hindi and English because it's the easiest, but in my family most people talk in Hindi or Gujarati... I still talk in English, though... like I teach them English and they teach me Gujarati. (...) My parents speak English but with my grandparents, I speak Gujarati."*

On voit sur cet exemple que, malgré le fait qu'il parle anglais avec ses parents, la pratique de l'anglais n'a pas éliminé la pratique de ses langues indiennes parce qu'il a la possibilité, bien qu'étant aux États-Unis, de rester en contact avec sa famille en Inde, tant par les voyages que par les moyens de communication modernes.

Un peu plus loin, il dit :

> "*I think speaking is what is most important... so, if you can read and write, that's not a problem, like it's good, but if you can't do it it's fine... all you need to be, like you should be able to read and write one language and that should be enough."*

Les déplacements de ces étudiants indiens d'État en État ne leur permettent pas toujours d'apprendre ou de continuer à écrire dans leurs langues maternelles et la difficulté à le faire s'en trouve encore augmentée lorsque le changement se fait d'un État hindiphone à un État dravidien. Cela peut expliquer en partie le faible taux d'écrit des langues maternelles comparé à celui, élevé, de la communication en langue maternelle. Les langues maternelles sont les langues de la relation.

Maiya, quant à elle, explique :

> *"So, in my family? OK, a bit complicated. So, with my parents we mainly spoke English, but my mother tongue is not English, my mother tongue is Bengali (...) but we lived in Mumbai and Pune (...) so, with my parents I always speak Bengali and English, with my grandparents I would speak only Bengali, so, and with the local people in the city I would speak Marathi, which is the language of the State, and Hindi, which is the language of the country. So, it was, I had a mix of languages all the time, but in my family, it was mainly English, and Bengali too."*

Elle ajoute que si elle a appris à écrire et parler l'hindi à l'école, en revanche elle ne peut écrire dans sa langue maternelle, le bengali.

Ce multilinguisme, si courant en Inde, est également illustré par les deux autres entretiens. Issue d'une famille tamoule, Vela a grandi jusqu'à l'age de neuf ans à Shillong dans l'État du Meghalaya, où étant scolarisée dans une école de langue anglaise, elle a aussi appris le khasi, la langue locale dominante dans cet État, et l'hindi. Puis ses parents sont retournés dans le Tamil Nadu ayant obtenu tous les deux des postes à KIS où Vela a poursuivi ses études. L'anglais est resté dominant mais elle continue à parler de temps en temps en tamoul avec ses parents qui l'encouragent à maintenir sa langue maternelle. Elle raconte que c'est sa grand-mère qui lui a appris à écrire et lire le tamoul.

Enfin Toya vient, elle, du Kerala. Elle explique qu'ayant d'abord grandi dans l'État du Telangana, elle y a appris la langue de l'État : le telugu. Mais la langue de sa famille est le malayalam, langue du Kerala. Lorsque ses parents ont déménagé dans le Tamil Nadu, elle a appris aussi le tamoul, mais elle regrette que la qualité de l'enseignement n'ait pas été très probante. Enfin, dès son plus jeune âge, elle a appris l'anglais à l'école :

> *"It was so long ago that I don't remember very well. But I suspect it was not very difficult because both my parents were English teachers, that's what they did. But they do not speak English with us, they didn't want to speak English with us and they want us to preserve Malayalam."*

Toya m'a récemment confié qu'à présent, elle parle de temps en temps en anglais avec son frère et ses parents lorsqu'il s'agit d'aborder des sujets académiques. Étudiant la littérature comparée, elle continue à lire et écrire en malayalam régulièrement.

On voit que bien qu'elle ait parlé anglais dès son plus jeune âge, que ses parents aient vécu aux État-Unis et soient professeurs d'anglais, et aussi qu'elle ait été amenée à apprendre plusieurs langues indiennes, elle a maintenu la pratique de sa langue maternelle. Ce maintien a résulté d'une volonté affirmée des parents d'en préserver l'usage.

Ces deux exemples font apparaitre la question de la transmission. La transmission intergénérationnelle des langues du pays d'origine dans les familles des populations

immigrées a été et est l'objet de nombreux travaux. Pour une large part, la littérature correspondante concerne la transmission intergénérationnelle dans un contexte qui relève du "*folk bilingualism*" ou bilinguisme de masse (cf. la référence très citée Fishman, 1976) ou encore la pérennité de langues très minoritaires (Fishman, 2001). Pour le cas spécifique de l'immigration de familles indiennes, un exemple d'étude très complète des aléas, des difficultés et des succès de la transmission aux enfants des langues parlées par les parents est le travail de thèse de Shazam Haque (2012). L'expatriation des étudiants est trop récente pour une étude quantitative de la transmission intergénérationnelle dans les familles expatriées des élites bilingues anglais - langues maternelles. L'immigration indienne liée au bilinguisme d'élite présente des différences notables avec l'immigration "de masse" dont il est question dans le travail de Haque et la plupart des travaux. Elle a, dès avant l'expatriation vers les pays anglo-saxons, une maitrise complète de l'anglais : la coexistence entre l'anglais et les langues maternelles relève, pour elle, de la banalité car elle a déjà été vécue au quotidien en Inde. Elle a aussi une double fierté qui lui vient de son statut social et de sa connaissance et son attachement à l'immense et très ancienne culture indienne, toutes choses que ne possèdent pas au même titre d'autres populations. Tous ces facteurs peuvent favoriser la pérennité du multilinguisme anglais - langue maternelle dans ces familles expatriées.

Il est par ailleurs intéressant de noter ce que souligne Haque dans sa thèse, à savoir que les parents ont tous le même attachement à ce que leurs enfants apprennent l'anglais, qu'ils soient restés en Inde ou qu'ils aient immigré dans les pays occidentaux, qu'ils appartiennent à l'élite ou à l'immigration de masse : " si les parents n'avaient pas émigré dans des pays européens, ils auraient privilégié en Inde l'apprentissage de l'anglais par leurs enfants, de la même manière qu'ils l'ont fait en Europe... Cette langue est donc un outil permettant de faire carrière dans différents pays et de maintenir un lien avec l'Inde de plusieurs manières." (Haque, 2012:260)

6.2.2.3. La pratique des langues maternelles dans les universités à l'étranger

Qu'advient-il de la pratique des langues maternelles lorsque les étudiants partent à l'université dans les pays anglo-saxons ?

On remarque que la majorité d'entre eux n'ont pas l'opportunité de parler ou d'écrire leurs langues maternelles à l'université. Maiya et Toya expliquent ce fait par la multitude de langues maternelles parlées par les Indiens.

Q 6 - *In the context of my university*

Choix de réponses	Réponses	
I have the opportunity to speak in my mother tongue(s)	39,68%	25
I have the opportunity to write in my mother tongue(s)	9,52%	6
I don't have the opportunity to speak and write in my mother tongue(s) whatsoever	58,73%	37
Other	6,35%	4
Nombre total de participants : 63		

Tableau XIV. Réponses à la question 6, *In the context of my university...*

Maiya dit, à propos des langues indiennes qu'elle pratique :

> *"Not here, no, not in England, everybody just speaks English. That's sad, that's a bit depressing, but yeah, you know, I don't have too much opportunity unfortunately and even though I have maybe one or two Indian friends over here, but one that is from the South of India, he's from Chennai, so he speaks Tamil, so I don't know any Tamil; and then another friend of mine is from Punjab, so in the North, and another one is from Rajasthan. So I don't really speak any of these languages, so I don't have the opportunity to speak them much."*

Et Toya :

> *"it's usually English because most of us have different mother tongues... so, it usually ends up being English... In fact, if it is not English, it often is like a forced situation, like... people who is starting speaking Hindi with me, for example, but I don't speak Hindi very well, so it feels a bit uncomfortable."*

Cette situation n'est pas très différente de ce qui peut être vécu en Inde, quand on est amené à étudier ou travailler dans un État dont on ne pratique pas la langue. Lors du choix d'une langue par défaut, quand la langue choisie n'est pas l'anglais mais l'hindi, que ce soit en Inde ou à l'étranger, certains locuteurs peuvent se sentir contraints. Dans un groupe d'étudiants en pays anglo-saxon, où l'égalité est plus ou moins la règle, la langue choisie d'un accord tacite sera alors souvent l'anglais.

Le pourcentage non négligeable des étudiants ayant l'occasion de parler leur langue maternelle se réfère probablement aux hindiphones. C'est que précise Mohan :

> *"everybody speaks English but most of the Indian people here, they speak Hindi... and... many of... I think all my Indian friends speak Hindi between themselves so in fact I think I've heard more Hindi here than I have in Kodaikanal."*

Maiya l'évoque aussi lorsqu'elle ajoute :

> "*But maybe Hindi sometimes, because everybody speaks Hindi, but mostly English, yeah."*

Enfin, on peut penser que le petit nombre d'étudiants ayant la possibilité d'écrire et de parler dans leurs langues maternelles sont très probablement, comme Toya, dans des disciplines qui leur permettent d'en poursuivre l'usage.

Parmi les réponses "autres", une m'a particulièrement frappée : *"I don't want either."* Dans un souci de meilleure intégration, l'étudiant(e) peut préférer mettre de côté ses langues maternelles.

La question 7 permet de préciser dans quel contexte se perpétue la pratique des langue maternelles.

6.2.2.4. La pratique des langues maternelles dans les différents contextes

Q 7 - *Now I make use of my mother tongue(s)*

Choix de réponses	Réponses	
in my studies	**6,35%**	4
with my friends at university	**34,92%**	22
with my friends at home	**44,44%**	28
with my family	**84,13%**	53
Other	**11,11%**	7
Nombre total de participants : 63		

Tableau XV. Réponses à la question 7, *Now I make use of my mother tongue(s)...*

On vérifie que la réponse obtenue pour la proposition "*in my studies*" est sensiblement la même que celle obtenue à la question précédente, "*In my university...*", pour la proposition "*I have the opportunity to write in my mother tongue*" et qu'il en est de même pour la réponse à la proposition "*with my friends at university*", similaire à la réponse à "*I have the opportunity to speak in my mother tongue*" de la question précédente.

Les étudiants ont, sans beaucoup de surprise, répondu majoritairement que, malgré leur départ à l'université dans des pays de langue anglaise, ils avaient toujours l'opportunité d'utiliser leurs langues maternelles avec leurs amis et avec leur famille en Inde. Interprétées, en particulier grâce aux entretiens, les réponses des questions 5, 6 et 7 montrent que la pratique orale et écrite des langues maternelles parait principalement marquée par l'histoire personnelle des étudiants avant leur départ de l'Inde et seulement marginalement par leur connaissance de l'anglais. La plupart d'entre eux arrivent à maintenir leurs langues maternelles, même si leur pratique reste cantonnée à un cercle restreint.

6.2.2.5. Impact du bilinguisme d'élite sur les langues maternelles

Achevons cette partie consacrée aux conséquences du développement du bilinguisme d'élite par la présentation des réponses à la questions 8.

Q 8 - *I believe that the maintenance of the mother tongue(s) in education*

Choix de réponses	Réponses	
is necessary because it helps to maintain your own identity	**65,08%**	41
is necessary because it helps to maintain the richness of diversity in India	**61,90%**	39
is necessary because it allows language minorities to continue existing	**44,44%**	28
is not necessary	**7,94%**	5
Other	**4,76%**	3
Nombre total de participants : 63		

Tableau XVI. Réponses à la question 8, *the maintenance of the mother tongue(s) in education...*

La majorité des étudiants s'accordent pour dire qu'il est nécessaire de maintenir l'enseignement des langues maternelles en Inde, soit pour préserver l'identité indienne, soit pour conserver la richesse de la diversité culturelle en Inde. Une partie non négligeable pense cet enseignement nécessaire pour donner une chance aux langues minoritaires de se maintenir au côté des autres langues. Une très faible partie de ces étudiants partage l'idée que le maintien des langues maternelles n'est pas utile. On peut supposer que pour ces derniers, le recours aux langues maternelles est quasiment inexistant surtout si la majorité de leur famille se trouve installée dans les pays-anglo saxons.

Même si on ne peut exclure un biais dû à ce que, bien que le questionnaire soit anonyme, les étudiants aient pu vouloir apparaitre comme soucieux de défendre leur langue maternelle, il semble que pour l'élite bilingue des étudiants de KIS, si l'anglais a pu servir de tremplin pour quitter l'Inde, l'abandon des langues maternelles n'est pas réellement envisagé. Peut-on en déduire que l'hypothèse 4, « Le développement du bilinguisme d'élite n'a pas d'impact sur les langues maternelles », est vérifiée ?

La question peut s'envisager de deux points de vue : celui de l'élite bilingue et celui de l'Inde et de ses langues.

Les langues maternelles que parle l'élite bilingue indienne – et ces étudiants de KIS en particulier : hindi, gujarati, tamoul... (aucun d'eux ne parle une langue tribale[5]) – sont des langues parlées par des populations de dizaines de millions de personnes. Leur avenir ne dépend pas d'une petite fraction de ces populations qui choisit de parler anglais pour vivre dans une société internationalisée et, éventuellement, s'expatrier.

De plus, ce que montre l'enquête, c'est que cette élite indienne bilingue anglais - langue(s) maternelle(s) ne perd pas l'usage de ses langues maternelles : ces étudiants de KIS continuent de pratiquer plusieurs langues, que ce soit en Inde, quand ils y

[5] Même le khasi, que Vela (dont la langue maternelle est le tamoul) a appris à l'école, est parlé par un million de personnes et selon un rapport de l'UNESCO (2012) n'est plus une langue en danger.

font leurs études en anglais, ou, une fois qu'ils sont partis dans des pays de langue anglaise, en gardant des liens avec l'Inde. Les réponses à la question 8 témoignent de l'attachement de la très grande majorité de ces étudiants à leur pays, les langues participant à cet attachement ; on peut donc penser qu'ils continueront à les parler, en particulier avec leurs enfants, dans un contexte où parler plusieurs langues est chose commune.

Pour conclure, et sans s'engager sur l'avenir à long terme, on peut dire, qu'actuellement, le développement du bilinguisme d'élite n'a pas d'impact sur les langues maternelles.

6.2.3. Causes de l'accroissement du bilinguisme d'élite

Interrogeons nous à présent sur les causes du développement du bilinguisme d'élite qui font l'objet des questions 3, 4, 9, 10 et 11. Nous observerons si les hypothèses 2, « le bilinguisme d'élite participe à la reproduction des élites », et 3, « le bilinguisme d'élite est une conséquence du faible niveau des universités indiennes », sont en accord avec les réponses obtenues et donc vérifiées ou réfutées par cette enquête.

6.2.3.1. Le bilinguisme d'élite, conséquence du faible niveau des universités indiennes ?

Quelles sont les raisons qui ont poussé les élèves indiens à ne pas faire leurs études dans une université indienne ?

Q 10 - *I decided against going to an Indian university because*

Choix de réponses	Réponses	
the level of teaching is not adequate	**40,32%**	25
the courses offered did not cover my desired fields of study	**59,68%**	37
of a tight entrance selection	**35,48%**	22
of a very high standard of studies	**6,45%**	4
Other	**20,97%**	13
Nombre total de participants : 62		

Tableau XVII. Réponses à la question 10, *I decided against going to an Indian university because...*

Comme on peut le constater le pourcentage de réponses le plus élevé se trouve à l'item : *"the courses offered did not cover my desired fields of study."* Selon ces étudiants, les universités indiennes peinent à offrir des enseignements dans des disciplines suffisamment variées. N'ayant pas trouvé de littérature scientifique et universitaire pour appuyer ce ressenti, il me semble que l'on peut l'expliquer de la manière suivante : l'Inde n'est pour l'instant pas en mesure de proposer des programmes très spécialisés dans le champ des sciences sociales, champ de la majorité des étudiants ayant répondu au

questionnaire, dont l'histoire, la linguistique et littérature pour ne prendre que trois exemples, et aussi dans certains domaines des sciences, dont la biologie et la médecine, qui demandent de posséder du matériel technique moderne.

Seule Toya mentionne cette opinion dans son entretien lorsque je lui demande où elle souhaiterait travailler : "*I feel it would be... in India I think... but there are only a few universities that are good for my field of study in India*." Dans deux entretiens, il est aussi mentionné que les universités indiennes demandent aux étudiants de choisir leur spécialisation dès la première année d'université. Certains étudiants ne se sentant pas prêts à faire ce choix si tôt, préfèrent se tourner vers les universités anglo-saxonnes.

> C'est ce qu'exprime Toya : *"In India you have to choose your program of study early on. So in high school already people usually... in an Indian school people have chosen whether they're going to go into physics or science or whatever. I like science as well as literature. I didn't know what I wanted to do and I didn't really want to choose that early. So that's why I even apply to liberalized colleges in the US, which don't make the students choose their program very early on."*
>
> Et aussi Vela : *"I always wanted to study abroad, mostly because... especially when I studied, I guess, when I started thinking about college, I wanna to apply abroad, because in India there are two colleges and in those colleges, you have to declare your Major, follow the moment you go in. And I didn't know what I wanted to major in, I didn't know what I wanted to do and, so yeah, I started looking and it was OK."*

Un nombre non négligeable d'étudiants ressentent aussi que le niveau d'enseignement n'est pas adéquat. Cette proposition fait référence aux problèmes auxquels font face les universités indiennes et qui ont été abordés dans le § 4.1.3 (Takwale, 2003). Dans les commentaires ajoutés au questionnaire, qui me semblent par ailleurs bien refléter ce problème d'adéquation, deux étudiants précisent : *"Indian universities do not foster creativity. They are very rigid and the lessons do not interest me. If they allowed students to gain a more well-rounded education, then I would have considered it"* et un autre ajoute : *"it's a very stagnant system of education."*

Ensuite, le pourcentage cumulé des étudiants qui se sont reconnus dans l'un des deux derniers items, "*because of a tight entrance selection*" ou "*because of a very high standard of studies*", que l'on peut regrouper, est à peu près égal au pourcentage des étudiants qui trouvent le niveau des universités indiennes peu adéquat. On a ici deux points de vue qui semblent contradictoires. Le premier est conforme à ce que rapportent Chakrabarti *et al*. (2010:192) : *"Interviews (...) reveal that many students find it increasingly difficult to cope with the competition inherent in an oversaturated market*

where only the top graduates will gain acceptance to a premier graduate program or even find a well-paying job..." Le second, appuyé par une réponse "autre" à la question suivante (Q 11), est exprimé par Maiya : *"I think that one of the things that influenced my decision was probably the reputation of the universities abroad, so like Edinburg is number fifteen in the world, so very good ranking, and apparently is in the top five."* Ce désaccord apparent résulte sans doute du fait que le niveau des instituts universitaires indiens les plus réputés comme les ITT (Indian Institute of Technology) est excellent mais qu'ils n'offrent qu'un nombre très limité de places (environ 60 000), entrainant une sélection sévère, et que le niveau des autres universités plus accessibles n'est pas aussi bon.

Enfin beaucoup de commentaires dans la rubrique "autres" relèvent de ressentis socioculturels : "*want more exposure*", "*I'm not comfortable living in India*", "*Everyone else was doing it*", "*simply wanted to study abroad*", "*I wanted to travel to a foreign country*". Un item supplémentaire, dans cette question, aurait pu apporter une indication quantitative sur les raisons sociales et culturelles de ne pas s'inscrire à une université en Inde. Mohan évoque lui aussi ce désir de partir à l'étranger : *"before I just wanted to go abroad to, like see what it was like outside India"* et Maiya :

> *"when I went to Kodaikanal, you know, there were so many people from different backgrounds and I really enjoyed that I get to know people from, like various countries, and... So, that was very different experience, before you're like... kind of in your little bubble, I really enjoyed the experience and that kind of... made me even more convinced that I should go abroad."*

Analysons à présent les raisons qui ont décidé les étudiants à partir étudier dans des universités anglo-saxonnes.

Q 11 - *I chose an Anglo-Saxon university because*

Choix de réponses	Réponses	
they offer more support for the students	**24,19%**	15
they give me better chances to find a job in English speaking countries	**45,16%**	28
they give me better chances to specialize in my field	**70,97%**	44
Other	**17,74%**	11
Nombre total de participants : 62		

Tableau XVIII. Réponses à la question 11, *I chose an Anglo-Saxon university because...*

L'item *"they give me better chances to specialize in my field"* récolte la majorité de réponses avec un pourcentage de 71%. Ce résultat est à rapprocher de ce qui a été dit à propos de l'item *"the courses offered did not cover my desired fields of study"* de la question précédente. Ainsi le manque de diversité des programmes dans les universités

indiennes semble être un facteur décisif pour partir étudier à l'étranger. On peut se demander pourquoi il est si peu mentionné dans la littérature scientifique.

Le second item "*they give me better chances to find a job in English speaking countries*" qui a obtenu un résultat de 45,16% est à rapprocher d'un commentaire de Gopinath (2015:288) : *"This brings out a pattern in global mobility reflecting the internationalization of cultural capital linking migration for learning (the declared objective) with learning to migrate (the hidden objective)"*. On remarque ici que les objectifs de ces étudiants de KIS ne sont pas cachés mais au contraire très explicites. Ce choix est bien justifié par Mohan dans son entretien : *"basically it's a better opportunity... like job opportunities and you can make more of a difference, like... back in India you can't really do much."*

Ensuite, il m'a semblé important de poser la question du soutien apporté aux étudiants dans les universités anglo-saxonnes, soutien dont manquent parfois les étudiants dans les universités indiennes : *"Broadly speaking, Indian universities, especially those supported by the central government, have not been held to any level of institutional accountability with respect to student support structures."* (Chakrabarti *et al*., 2010:192). Un quart des étudiants de KIS, ce qui n'est pas négligeable, mentionnent que cela a joué un rôle dans leur décision. Vela rapporte dans son entretien :

> *"Socially, they have a very good support system, so a week before everybody else arrives, all the international students come and they have fairly good orientation programme, not just about the college and American culture but also so that you get to know each other, and they have staff's positions that are mostly exclusively to handle international students, or like."*

Toya ajoute :

> *"I think they support students. I think professors on liberalized colleges support students very well. I think there are lots of structures and platforms that support students. (...) the professors are very open and accessible and there are a lot of institutional structures... for instance, social help for students, and there are special students' associations..."*

Elle souligne néanmoins les failles de ce système, dont le cout extrême de ces universités et l'isolement qu'on peut y ressentir au cours de ses études. Enfin Mohan apporte un éclairage différent :

> *"so, if you want something done, you have to do it yourself. Nobody's going to do anything for you... like if you want to talk to the professors, you have to go and meet them or reach after them because they won't know you exist. (...) in the first two years, the classes are about, like about a hundred or more, so the professor can't really get to know you as a student or anything. So until the third or fourth year, they won't know who you are or what*

you do... I think it's really good because, like you learn how to reach out the people and talk to them and get them to listen to you, like it's not done for you."

Enfin, dans les réponses "autres" (17.7%), de nombreux étudiants ont ajouté que leur choix avait été largement motivé par la langue : *"Because I always studied in English and any other language to study medicine would have been a challenge in itself", "because it is my mother tongue as well", "I am better at English than Hindi", "because English is the language that I was educated in", "I'm used to English being the primary medium of communication in academia", "I can speak/write it well", "because I've always studied in English", "English is my first language, in effect, if not chronologically"* et *"I am most comfortable in English."* Cela s'explique probablement par les 20% d'étudiants ayant mentionné que leur langue maternelle est l'anglais. C'est ce que Maiya exprime :

"Because, I think, initially one of my first languages, because we're from India, like we're very strong in English, so if I want to go, if I had the choice, I was either gonna go to America or I was gonna go to the UK. Because they're both English speaking, and that's the language I'm most comfortable in."

Ajoutons que, toujours dans la rubrique "autres", un étudiant, un seul, soulève la question de la meilleure qualité de l'enseignement dans les universités anglo-saxonnes (cf. le § précédent)

À l'issue de l'analyse des réponses aux questions 10 et 11, on peut dire que l'hypothèse 3 n'a pas été vérifiée : même si 40% des réponses à la question 10 invoquent un niveau insuffisant des universités indiennes (tout autant invoquant un très haut niveau et une sélection sévère), la principale raison du choix de ces étudiants de partir faire leurs études dans le monde anglo-saxon n'est pas le faible niveau des universités indiennes mais plutôt le manque de diversité dans leurs programmes.

6.2.3.2. Le bilinguisme et la reproduction des élites

Abordons à présent les questions 9, 3 et 4 posées pour renseigner sur la reproduction des élites. Ces questions devraient nous aider à vérifier ou réfuter l'hypothèse 2 : « Le bilinguisme participe à la reproduction des élites. »

Observons tout d'abord (tableau XIX) si la majorité des membres des familles de ces étudiants parlent anglais.

Les réponses à l'item "*speaks English*" sont éloquentes : dans 93,6% des cas, la majorité des membres de la famille de ces étudiants indiens de KIS parlent anglais, ce qui veut dire que l'anglais a été, pour une part peut-être très large, transmis des parents aux enfants. Ces enfants ont été placés dans des conditions optimales pour son apprentissage.

Cet aspect, détaillé dans le chapitre 1, est bien illustré dans les quatre entretiens : trois des quatre étudiant(e)s interrogé(e)s parlent anglais avec leurs parents et les parents de la quatrième sont professeurs d'anglais.

Ce résultat est tout à fait en adéquation avec ce que Brass appelle l'élite bilingue et la manière dont ce bilinguisme se transmet (cf. § 3.4.2). Le fait de faire partie de l'élite précède le bilinguisme. Et dans ces familles, il est normal de parler plusieurs langues dont l'anglais.

Q 9 : *In my family, the majority of members*

Choix de réponses	Réponses	
speaks English	**93,65%**	59
goes/went to private English-medium schools	**44,44%**	28
studies/studied abroad	**22,22%**	14
goes/went to international schools	**11,11%**	7
Other	**6,35%**	4
Nombre total de participants : 63		

Tableau XIX. Réponses à la question 9, *In my family, the majority of members...*

Le faible nombre d'étudiants dont la famille "*goes or went to international schools*", 11,1%, alors que 93.7% des familles parlent anglais, s'explique par le très récent développement des écoles internationales. On ne peut cependant pas exclure qu'il s'explique aussi, pour une faible part, par l'ascension sociale d'un certain nombre de familles. Pour une fraction importante de ces familles (44,4%), la majorité des membres de la famille ont été ou sont scolarisés dans des *English medium schools*.

L'item "*studies/studied abroad*" qui recueille 22.2% des réponses peut s'interpréter de la même façon : le nombre d'étudiants partis à l'étranger s'est considérablement accru ces dernières années. Il était indéniablement plus faible pour la génération d'avant : il était moins facile de voyager et l'entrée de l'Inde dans la mondialisation est relativement récente. Plus des trois quarts de ces étudiants ont une famille qui a fait ou fait ses études en Inde et sans doute y réside actuellement. Ce sont ces familles restées en Inde qui, dans une culture où la famille est importante, permettent, comme nous l'avons vu, aux expatriés de continuer à pratiquer leurs langues maternelles (cf. question 7).

Dans les réponses "autres ", une réponse a attiré mon attention : *"Me and my sister are the first ones."* La famille de cet(te) étudiant(e), qui fait en ce moment ses études en Australie, ne parle pas anglais (et n'a été scolarisée ni dans une école *English medium*, ni dans une école internationale). Cet exemple ne rentre donc pas dans le cadre de la

reproduction des élites par l'anglais. Mais on peut penser qu'il le fera à la génération suivante car les réponses données dans la suite du questionnaire semblent aller dans ce sens : *"I don't have the opportunity to speak and write in my mother tongue(s) whatsoever"*, *"I would like to remain distant from the social pressure of my country of origin"*, *"I do not wish to go back and work in India"* et enfin ce commentaire final,

> *"I feel that India needs a change in the education systems and teach better English and in a more educational way rather than memorising chapters from books. I feel that india needs to improve the standard of living and raise the minimum wage just because this would give better job opportunities and would be better for the country's economical standard."*

Il est à noter que cet(te) étudiant(e), qui se trouve vraisemblablement en phase de mobilité intergénérationnelle ascendante, exprime explicitement son désir qu'en Inde le niveau de vie s'améliore et que les salaires les plus bas augmentent. On peut penser que mieux gagner sa vie est une de ses motivations à ne pas vouloir rentrer travailler en Inde.

Ceci nous amène à la question : Pourquoi les parents de ces étudiants ont-ils scolarisé leurs enfants dans une école internationale ?

Q3 - *My parents enrolled me in an international school*

Choix de réponses	Réponses	
to give me better a chance at going abroad	**41,38%**	24
because the level in public schools is too low	**15,52%**	9
to give me an opportunity to learn English	**0,00%**	0
because the level in private English-medium schools is too low	**6,90%**	4
to receive a global education	**82,76%**	48
Nombre total de participants : 58		

Tableau XX. Réponses à la question 3, *My parents enrolled me in a international school...*

Le motif du salaire évoqué par Raveesh au § 5.1.1 (p. 62) et par l'étudiant du § précédent n'a pas été proposé en option, bien que les salaires indiens soient très inférieurs à ceux des pays anglo-saxons. Cette omission résulte du fait qu'une différence de revenus, qui peut être un fort motif d'expatriation, n'est que marginalement pertinente dans le cas des élèves de KIS, car nombre de leurs familles disposent, soit en Inde, soit dans les pays où elles vivent, d'un niveau de vie comparable, sinon supérieur au niveau moyen des pays occidentaux.

Dans cette question, 82,8% des répondants ont été scolarisés par leurs parents pour qu'ils puissent recevoir une éducation leur permettant de faire partie de ce monde récent, celui où la mondialisation domine. Ce nombre extrêmement frappant va de pair avec

l'augmentation du nombre d'écoles internationales en Inde. Comme nous l'avons vu dans la partie 1.3, Prasad explique que l'élitisme est un des facteurs importants de cette augmentation des écoles. Les parents appartenant déjà à l'élite, scolarisent leurs enfants dans ces écoles avec l'espoir que leurs enfants en fassent aussi partie, et ceux qui n'en font pas encore partie, pour que leurs enfants y accèdent.

Si le pourcentage obtenu à l'item "*to give me a better chance at going abroad*" obtient un pourcentage nettement moins élevé que pour l'item précédent, il est malgré tout conséquent. Toujours comme nous l'avons vu dans la partie 1.3, ces écoles internationales sont des tremplins pour partir faire des études dans le monde anglo-saxon en raison de leurs programmes IB reconnus par les universités de ces pays. C'est ce que Maiya exprime dans son entretien, de façon suggestive :

> *"Yes, always, like right since I was maybe thirteen or fourteen, I went to Kodaikanal because I wanted to go abroad... Cause it's the international... that's made my entry into university abroad easier. Cause if I did the local Indian, you know, it would be much harder to go abroad."*

Les réponses obtenues aux items concernant le niveau des écoles indiennes en général et leur niveau en anglais ne semblent pas avoir eu de rôle décisif dans le choix des écoles internationales. On peut penser qu'elles n'ont tout simplement pas été envisagées par les parents car elles ne préparaient pas au monde "globalisé". Il aurait été intéressant d'aborder ce sujet dans les entretiens ce qui n'a pas été fait.

La réponse à l'item *"to give me an opportunity to learn English"* est éloquente : 0%. Elle peut s'interpréter de plusieurs manières. La première raison est en adéquation avec la réponse à l'item "*because the level in private English-medium school is too low*". La raison pour laquelle les parents ont scolarisé leurs enfants dans une école internationale n'est pas que le niveau d'anglais y est meilleur que dans les écoles privées indiennes puisque seulement 6,90 % le trouvent trop faible dans ces dernières. La deuxième raison serait que l'éducation globale incluant de fait l'enseignement en anglais, la question a peut-être semblé redondante. Si l'on considère la deuxième raison, alors ce résultat est similaire à celui obtenu dans un mémoire précédant (Levesque, mémoire de Master 1, 2015) abordant les raisons qui poussent les parents à scolariser leurs enfants dans une école internationale : les parents y scolarisent leurs enfants pour qu'ils deviennent bilingues par apprentissage de l'anglais et parce qu'ils veulent les voir faire partie du groupe des élites de la mondialisation.

Que pensent à présent ces jeunes étudiants du développement de l'anglais en Inde ?

Q4 - *I think that India*

Choix de réponses	Réponses	
should develop more English-medium education to reduce social inequalities	53,23%	33
should develop more English-medium education to maintain the status of India in the global world	56,45%	35
should't encourage the development of English-medium education	4,84%	3
Other	16,13%	10
Nombre total de participants : 62		

Tableau XXI. Réponses à la question 4, *I think that India...*

Les deux premiers items obtiennent un nombre de réponses presque équivalent. Le deuxième reflète le désir de ces jeunes étudiants de voir leur pays continuer à occuper une place de choix dans le monde "globalisé" aux cotés des pays occidentaux et pour se faire, il faut continuer à développer un enseignement d'anglais de qualité. Le premier reflète l'évolution de la société indienne de plus en plus imprégnée de valeurs occidentales, en particulier, ici, l'égalité. C'est ce qu'exprime très bien l'un(e) des répondant(e)s dans la rubrique "autres" : "*to give the girl child international exposure in a highly male dominated country*". Contrairement à l'idée que partage Patnaik (§ 3.3.2, p. 40) selon laquelle l'élite ne souhaite pas voir les masses s'instruire en anglais pour ne pas avoir de concurrence, on voit que les étudiants ici se sentent concernés par le problème des classes sociales défavorisées et souhaitent les voir avoir les mêmes chances qu'ils ont eues. C'est un résultat qui me semble encourageant et prêtant à l'optimisme. On peut finalement dire que la majorité des étudiants souhaitent que l'apprentissage de l'anglais se développe pour que l'Inde participe de plus en plus au monde global. On peut penser que c'est avec ces valeurs qu'ils évolueront et peut-être celles qui souhaiteront partager avec leur enfants.

On peut avancer sans hésitation que l'hypothèse 2 a été vérifiée, le bilinguisme d'élite participe bien à la reproduction des élites : l'anglais se transmet d'une génération à l'autre et les valeurs culturelles qui y sont attachées se transmettent, elles aussi, en particulier celles du monde globalisé, l'égalité et la compétition.

6.2.4. Conséquences du bilinguisme d'élite pour l'Inde

Dans cette partie consacrée aux conséquences du bilinguisme d'élite pour l'Inde, nous analyserons les réponses obtenues aux questions 12, 13 et 14 posées dans le but de vérifier ou réfuter l'hypothèse 5 : « Le bilinguisme d'élite a pour conséquence le non retour de l'élite indienne. »

Pourquoi les étudiants indiens choisissent-ils de rester travailler dans les pays anglo-saxons ?

Q 12 - *I would like to stay in an English speaking country to find employment because*

Choix de réponses	Réponses	
there are not enough jobs in India	6,35%	4
it is more interesting in my field to work in these surroundings	44,44%	28
it is my parents' wish	3,17%	2
it is my wish	39,68%	25
I would like to remain distant from the social pressure of my country of origin	26,98%	17
I do not wish to find employment and stay in an English speaking country	15,87%	10
Other	20,63%	13
Nombre total de participants : 63		

Tableau XXII : Réponses à la question 12, *I would like to stay in an English speaking country to find employment because...*

Le faible taux de réponses à la proposition "*there are not enough jobs in India*" ne permet pas de considérer le manque de travail en Inde comme une raison influençant la décision des étudiants indiens de rester travailler dans les pays anglo-saxons. Il en est de même pour la proposition "*it's my parents' wish*" qui obtient un nombre de réponses positives faible comparé à "*it's my wish*". L'item qui obtient le maximum de suffrages est "*it is more interesting in my field to work in these surroundings*", ce qui est tout à fait dans la logique des réponses faites aux items "*the courses offered didn't cover my desired fields of study*" et "*they give me better chance to specialize in my field*" des questions 10 et 11.

Les étudiants indiens préfèrent majoritairement, et c'est leur vœu et non celui de leurs parents, partir étudier dans les pays anglo-saxons et y rester travailler en raison du manque d'offres diversifiées à la fois dans les programmes des universités indiennes et dans les emplois dans des domaines spécifiques précis. Cette raison est évoquée par Raveesh (2013) à propos de la recherche scientifique (§ 5.1.1, p. 63). Dans son entretien Mohan explique : *"like job opportunities and you can make more of a difference like... back in India you can't really do much."* Il ajoute une remarque sur un point non évoqué jusque-là, celui de la forte compétition en Inde, pour les emplois et entre les entreprises : "*it's really rare 'cause there are so many people and there is... so if you want to start your company up, it's really hard because there are so many people doing it that very few people actually get considered seriously."* Il poursuit en soulevant le problème du financement évoqué par Raveesh :

> *"Over here... like other companies are willing to sponsor you... like for example... Google, if you work there for... I think, five years, they... they are willing to invest 20% in your...*

whatever idea you have and they'll keep your idea at chance... that's just an example. But here it's easier to bring your ideas into reality... but in India most of the time you won't be able to, because nobody will consider it."

Enfin, dans le domaine des sciences sociales, celui de la majorité des étudiants ayant répondu à l'enquête, il y a en Inde non seulement peu d'opportunités de travail ou d'emploi, comme mentionné par Toya pour son domaine particulier, mais aussi peu de possibilités de financement pour un travail de recherche.

Abordons à présent l'item relatif à la pression sociale : *"I would like to remain distant from the social pressure of my country of origin"* qui a obtenu le pourcentage de réponses relativement élevé de 27,0%. Bien que la pression sociale soit encore importante aujourd'hui en Inde, cette raison n'est que très rarement mentionnée dans la littérature. On peut penser qu'elle concerne surtout les femmes comme nous l'avons déjà vu au § 5.2 (cf la citation de la psychologue Gopa Khan, p. 69).

Dans les réponses "autres", un nombre important d'étudiants expliquent leur choix de rester dans un pays anglo-saxon par le fait que l'anglais est la langue dans laquelle ils se sentent le plus à l'aise : *"English is the only language I know fluently and so it is easier but if needed I will go to non English speaking countries to offer my services", "It would be more comfortable considering I do not speak an Indian language"*, "*I communicate/learn/think primarily in English"*. C'est ce qui est exprimé par Khadria (§ 5.2, p. 69). C'est aussi ce que confie Maiya dans son entretien :

"Yeah, definitely. Like because I would love to live anywhere in the world as long as I am wherever I am, but the thing is that in the professional world they ask you the languages you can speak, you need to have a professional level of that language. So, either it would be the US, the UK or any other English speaking country, unless I get a job somehow where I learn the language, I will be in an English speaking country... And the thing is, even the company has to be one something quite like English, so basically either based in America or based in the UK. ..."

Un autre commentaire me semble intéressant : *"It would be very expensive to relocate, and I wouldn't get a job that would allow me to pay back my loans on time"*. Ce constat met en lumière le problème du remboursement du prêt étudiant qui peut s'avérer une vraie source d'angoisse pour certains étudiants comme l'explique Toya :

"I think that the biggest burden of the US university is the extreme cost of it and... that makes people anxious naturally. For example I have a friend who one time related me that she pays up her debt from university; it will take her until the age of seventy to finish paying her debts from university."

Enfin on remarque que seulement 10 étudiants sur 63 ne souhaitent pas travailler dans les pays anglo-saxons. Ce nombre peut en outre inclure quelques étudiants qui ne souhaitent ni travailler dans un pays-anglo-saxon ni travailler en Inde. Quoiqu'il en soit, le nombre des étudiants qui souhaitent retourner travailler en Inde est faible et ce résultat semble d'ores et déjà confirmer l'hypothèse 5.

Qu'en est-il des étudiants qui choisissent de rester dans les pays anglo-saxons en vue de chercher à s'insérer dans le monde du travail "globalisé" ?

Q 13 - *If I stay in an English speaking country I would like to find a job on the global market*

Choix de réponses	Réponses	
to have a chance to collaborate with my country of origin	**34,92%**	22
to have better chances to navigate between several cultures	**69,84%**	44
to be a part of the international business community	**61,90%**	39
I do not wish to find employment and stay in an English speaking country	**11,11%**	7
Other	**0,00%**	0
Nombre total de participants : 63		

Tableau XXIII : Réponses à la question 13, *If I stay in an English speaking country I would like to find a job on the global market in order...*

On remarque que le pourcentage maximal de réponses est obtenu pour un item correspondant à un désir de pouvoir naviguer entre plusieurs cultures. Un tel environnement où coexistent des milieux et cultures différents est celui que ces étudiants ont découvert et apprécié à KIS ; on voit qu'ils sont nombreux à souhaiter le conserver. C'est ce qu'exprime Maiya dans son entretien : *"But when I went to Kodaikanal, you know, there were so many people from different backgrounds and I really enjoyed that I get to know people from, like various countries."* Elle ajoute aussi qu'elle se prépare à travailler dans le monde "globalisé" :

> *"I'm doing my Master's in International Health Management (...) but I'm trying to apply for jobs in various sectors, so I'm trying for consulting companies (...) so I want to work in the healthcare sector and pharmaceutical industry, I wanna be able to contribute there, and either that won't be my end goal, like maybe ten, fifteen years later, I don't know, I would like to work for the WHO (World Health Organization) and hopefully UN, that is my aim (...) one of the projects that I'm doing as part of my Master's is looking at maternal care.. you know, foreign mothers... that are pregnant, especially in countries like India and then countries in Africa the care is not very good. So, I'm working with a company called "General Electric" and it's just part of my Degree that we're doing this, and I'm consulting on how to make better for these mothers and children in countries like this. (...) that's the kind of job I would like to do, whatever I go"*

Mohan a la même réflexion à propos de la diversité culturelle au sein de KIS :

"so you got to know, like a lot of different people, lot of different cultures. Then, like your teachers were, like from different places... so, like you learned a lot, like you learned how to deal with, like differences from your own culture, so I think that was really helpful ... like sometimes people find it hard to adjust to a new culture, but I think because of Kodaikanal that wasn't really a problem."

Tous les deux envisagent éventuellement de ne pas rester dans un pays anglo-saxon mais de se tourner vers l'Europe si la possibilité se présente. C'est le cas de Mohan qui exprime ses doutes face à la société américaine :

"that, I don't know. Actually, I am kind of inclined to leave the United States, I don't like it very much. It's, it's good but I think, like other countries are better... like I prefer Europe over the US... but in Europe you have the language issue, there you have to know the native language for the country. (...) I prefer Europe but I don't know... in the future I don't think I want to stay in America... at least for my later... later in my life, definitely not."

Il poursuit en explicitant les raisons qui le pousseraient à partir :

"because I don't like the way their system is, like the whole capitalism thing where you have to constantly, like look out for yourself and not... like it promotes selfishness and like helping others is second to helping yourself... and I think that's wrong. Like you should always help other people before yourself, so... I don't agree with that. But you can make a lot of money in the US, so, like when you're young you can make a lot of money and then take that money and go do something good with it... in, like, say India, for example."

On comprend que Mohan souhaite ne pas s'enfermer dans la culture américaine mais aimerait rester en contact avec d'autres cultures qui donneraient davantage d'importance à des valeurs comme l'entraide et la solidarité.

L'autre item qui obtient un grand nombre de réponses est : "*to be a part of the international business community*". Comme nous l'avons vu, c'est le choix de Maiya et Mohan. Ce choix peut concerner plusieurs catégories d'étudiants, non seulement ceux qui font du commerce mais aussi ceux qui font des sciences ou sciences de l'ingénieur. Il n'est pas étonnant que ces jeunes étudiants soient attirés vers le monde du commerce ou des sciences appliquées qui sont des secteurs en rapide expansion. Les grandes entreprises internationales y recrutent de plus en plus de jeunes désireux de partir travailler quelques semaines ou années dans des pays étrangers. Cela permet ainsi à ces étudiants indiens de faire à la fois partie du monde international, monde dans lequel ils se sentent à bien intégrés par leur formation multiculturelle, et du monde de leurs origines, l'Inde.

En effet, même s'il n'obtient pas le même nombre de suffrages que ces deux derniers items (35% au lieu de 70 et 62%), l'item "*to have a chance to collaborate with my country of origin*" est le choix d'un tiers des étudiants. Les entretiens de Mohan et Maiya font tous les deux référence à une volonté de collaboration avec l'Inde. On peut supposer

que de nombreux étudiants auront la possibilité de collaborer avec l'Inde dans des domaines tels que la recherche, l'enseignement et bien sûr dans celui des entreprises. On peut aussi rappeler brièvement que la collaboration et la coopération sont largement encouragées, dans les universités indiennes, par le gouvernement indien qui comme nous l'avons vu dans le paragraphe 4.2.2 cherche à créer de plus en plus de partenariats avec des universités occidentales.

Pour conclure, on constate que l'item "*I do not wish to find employment and stay in an English speaking country*" obtient un nombre de réponses légèrement inférieur à l'item identique de la question précédente (11,11% au lieu de 15,87%), la faible différence s'expliquant par le contexte des autres items des deux questions. L'hypothèse 5 apparait donc encore plus largement confirmée par cette question que par la précédente : la majorité de ces étudiants désirent rester travailler dans les pays anglo-saxons.

Bien qu'une minorité seulement d'étudiants indiens souhaitent retourner dans leur pays natal, il m'a néanmoins semblé intéressant de s'interroger sur leurs motivations. C'est l'objet de la question :

Q 14 - *I would like to go back to India and work there because*

Choix de réponses	Réponses	
I believe that working with people who have been trained differently is an enriching experience	43,55%	27
I would like to work at reducing inequality	30,65%	19
I miss my country of origin	25,81%	16
I do not wish to go back and work in India	29,03%	18
Other	9,68%	6
Nombre total de participants : 62		

Tableau XXIV : Réponses à la question 14, *I would like to go back to India and work there because...*

Remarquons d'abord que le nombre d'étudiants ne souhaitant pas revenir travailler en Inde (18, soit 29%) est étonnamment bas si on le compare au nombre de ceux qui ont répondu à la question 12 qu'ils ne souhaitaient pas travailler dans un pays anglo-saxon (10, soit 16%).

Ce désaccord apparent s'explique par le fait que certains étudiants peuvent ne pas savoir encore très bien dans quel pays ils souhaitent travailler, ou peuvent, comme Mohan, souhaiter travailler un temps dans les pays anglo-saxons avant de revenir en Inde. Cet écart dans les réponses aux derniers items des questions 12 et 14 montre aussi l'importance du contexte. Le dernier item de la question 14 arrive après qu'aient été rappelées aux étudiants les raisons qu'ils pourraient avoir de retourner travailler en Inde. Le dernier item de la

question 12 arrive au contraire après une liste de différentes raisons de rester travailler dans un pays anglo-saxon. Ces contextes peuvent influer sur la réponse des moins décidés quant à leur avenir.

Le premier item *"I believe that working with people who has been trained differently is an enriching experience"* obtient un nombre de réponses proche de celui de l'item *"to have a chance to collaborate with my country of origin"* de la question 13. Un étudiant ajoute dans la rubrique "autre" : "*I would definitely want to experience it*". On peut penser que ces étudiants expatriés considèrent que coopérer avec leurs homologues indiens peut être une expérience intéressante et enrichissante compte tenu des compétences spécifiques de ces derniers.

Le second item *"I would like to work at reducing inequality"* obtient 19 réponses (presqu'un tiers des étudiants). Le problème des inégalités en Inde entre les couches sociales très défavorisées et celles qui sont socialement aisées a été soulevé à plusieurs reprises au cours de ce mémoire notamment dans le § 1.2 consacré aux écoles privées indiennes (cf. p. 16). On constate que ces étudiants privilégiés ne restent pas insensibles aux problèmes des inégalités dans leur pays comme le montrent les commentaires suivants dans la rubrique "autre" : *"I'm hoping to make India a more developed, freedom-loving society", "I would like to go back to India and try to improve the situation there".*

Le troisième item "*I miss my country of origin*" concerne 16 étudiants. Cet item inclut différents manques comme celui de la famille (cf. "*Family is the main driver*", § 5.2, p. 68) ou de la culture traditionnelle dont les nombreuses célébrations font partie. Si cela n'a pas clairement été évoqué dans les entretiens, Vela m'a confié qu'elle n'avait pas vu sa mère depuis trois ans et Maiya partage par exemple sur Facebook qu'elle va enfin pouvoir retourner à Pune pour célébrer la pooja, ce qui ne lui est pas arrivé depuis longtemps. Dans la rubrique "autre", un(e) étudiant(e) confie : "*The main reason is that I would like to be near my parents."* Ces manques sont plus ou moins profonds suivant la culture familiale, plus ou moins occidentalisée, et ont un impact sur le désir de revenir s'installer et travailler en Inde. Ils ne semblent déterminants qu'à un quart des étudiants (un tiers de ceux qui n'excluent pas de rentrer).

Également dans la partie "autre", quelques étudiants ont mentionné leur désir de retourner en Inde pour des raisons largement économiques : *"There are numerous business opportunities that come with a market size of 1.2 billion people"*, *"It's a growing*

economy", *"My current work does not require me to go to India - this may change."* Ils rejoignent le diagnostic de Rajan *et al*. mentionné au § 5.2 (p. 68).

Des réponses aux questions 12, 13 et 14, on peut donc conclure que l'hypothèse 5 : « Le bilinguisme d'élite à pour conséquence le non retour de l'élite indienne », est bien vérifiée : seule une minorité des étudiants interrogés (15.9 %) ne souhaitent pas rester et chercher du travail dans un pays anglo-saxon. Ce nombre doit cependant être nuancé. Tous les étudiants interrogés ne sont pas encore fermement décidés quant à l'orientation qu'ils souhaitent donner à leur avenir. Pour une part non négligeable de cette jeune élite indienne, même parmi ceux qui affirment ne pas vouloir chercher du travail en Inde dans l'immédiat, le retour en Inde est une question qui se pose.

6.2.5. Le brain drain (ou fuite des cerveaux)

Pour conclure cette partie réservée à l'analyse des résultats, à la fois quantitatifs et qualitatifs, de cette recherche de terrain, observons le ressenti des étudiants indiens sur le "*brain drain*", conséquence de l'expatriation de l'élite indienne dans les pays anglo-saxons.

Q 15 - *The brain drain in India*

Choix de réponses	Réponses	
I would like to see this change	75,41%	46
I don't think it has a huge impact on the country itself	4,92%	3
I think it can't be changed	14,75%	9
I don't think it exists	1,64%	1
Other	13,11%	8
Nombre total de participants : 61		

Tableau XXV : Réponses à la question 15, *The brain drain in India...*

On remarque d'emblée que la grande majorité des étudiants indiens sont conscients de ce phénomène et souhaitent le voir changer. Des commentaires très intéressants ont été ajoutés dans la rubrique "autre". Un répondant confie :*"I'm not sure what the scale of this phenomenon is, or the magnitude of its effects",* confirmant que l'amplitude de cet effet n'est pas facile à évaluer surtout lorsqu'on fait soi-même partie du phénomène comme l'évoque à juste titre cet(te) étudiant(e) : *"I don't know how I feel about it because I am a part of it."* Un autre rapporte avec beaucoup de courage et d'honnêteté qu'il est conscient du problème du *"brain drain"* mais qu'il ne se sent ni la patience ni la force de participer à sa remédiation : *"India is my origin and I should be willing to work towards a change and not resort to scooting away to a different country. However, I am going to be fully honest and say that I don't have the patience or the strength."* En revanche Mohan dans son

entretien exprime le souhait d'un éventuel retour en Inde sans avoir encore vraiment envisagé cette option ; il fait référence directement au "*brain drain*" lorsqu'il confie : *"a lot of smart people in India are leaving the country... and that's also not that good for India because then India is left with not its smartest people... so, I think I want to give back to the country."*

D'autres étudiants pensent que les conséquences de ce phénomène de fuite des élites n'a pas de grand impact sur l'Inde : *"It is not necessarily a bad thing. And it will exist as long as India continues to be socially conservative."* On peut supposer que cet étudiant a aussi répondu à l'item *"This can't be changed"* puisqu'il considère que le "*brain drain*" perdurera tant que l'Inde restera socialement conservatrice. Seulement une minorité d'étudiants pensent que cela ne peut pas changer, ou ne peut être changé pour le moment, en raison de divers facteurs dont celui explicité ci-dessus.

Enfin un seul répondant pense que le phénomène "*brain drain*" n'existe pas. Son sentiment peut s'expliquer par sa méconnaissance du terme exact. Deux autres ont mentionné qu'ils ne comprenaient pas la question et ne comprenaient pas le terme, pourtant assez courant dans la littérature universitaire. Peut-être aurait-il fallu poser la question différemment ou de façon plus explicite.

On peut observer finalement que le phénomène de "*brain drain*" concerne ces jeunes étudiants indiens expatriés et qu'ils se sentent attachés à le voir changer.

Le moment est venu de conclure ce travail de recherche consacré au bilinguisme d'élite en Inde.

Conclusion

Ce travail sur le bilinguisme d'élite en Inde nous a permis de mieux cerner les particularités du bilinguisme anglais - langues maternelles indiennes et d'éclairer les enjeux de son développement.

L'examen des données de la littérature universitaire se rapportant aux institutions scolaires indiennes, privées et gouvernementales, au contexte passé et actuel du multilinguisme indien, à ses répercussions sur le système éducatif de l'Inde, en particulier pour l'enseignement de l'anglais, à la place occupée par les étudiants indiens dans les universités anglo-saxonnes et sur le marché mondial du travail, nous a amenés à faire cinq hypothèses en réponse à l'interrogation : « Quels sont les enjeux actuels du développement du bilinguisme d'élite en Inde ? » Quatre d'entre elles ont été vérifiées dans une enquête conduite auprès d'anciens élèves de la Kodaikanal International School faisant actuellement leurs études supérieures en pays anglo-saxon.

Dans un premier temps, l'analyse des résultats d'enquête relatifs à l'importance et au développement du bilinguisme d'élite a permis de conclure que le bilinguisme d'élite indien se développe bien, comme en témoignent l'augmentation du nombre des écoles internationales en Inde et l'accroissement du nombre des élèves indiens partant faire leurs études supérieurs dans les pays anglo-saxons.

Une seconde hypothèse, « Le bilinguisme d'élite n'a pas d'impact sur les langues maternelles » peut aussi être considérée comme vérifiée, à la fois du point de vue de leur vitalité en Inde et, dans une moindre mesure peut-être, du point de vue de leurs locuteurs expatriés. Les réponses à l'enquête et l'analyse des entretiens montrent que les étudiants interrogés peuvent communiquer et communiquent oralement dans leurs langues maternelles mais que, souvent, confrontés au multilinguisme indien, éventuellement dans leur famille, ils n'ont pas eu l'occasion de développer leur compétence écrite dans celles-ci. Les entretiens ont sur ce point apporté des précisions précieuses sur la pratique orale des langues maternelles ainsi sur que leur contexte d'utilisation. Bien qu'une fois à l'université leur possibilité de s'exprimer dans leurs langues maternelles soit réduite, ces étudiants en conservent largement l'usage pour communiquer avec leur famille et amis restés en Inde. Enfin on constate que l'ensemble des étudiants interrogés partagent l'idée que la préservation des langues maternelles en Inde est essentielle pour préserver à la fois sa

propre culture et la diversité et la richesse culturelles de l'Inde et permettre aux langues minoritaires de ne pas disparaitre. Ces résultats obtenus témoignent de l'attachement de ces étudiants à leurs langues maternelles, de leur volonté de les conserver et probablement de les transmettre.

Dans un second temps, nous avons analysé les résultats d'enquête relatifs aux causes de l'accroissement du bilinguisme d'élite. Si l'hypothèse « Le bilinguisme participe à la reproduction des élites » est montrée vérifiée, par contre l'hypothèse « Le bilinguisme d'élite est une conséquence du faible niveau des universités indiennes » est infirmée. Pour ce qui est de la reproduction de élites, on constate que la majorité des étudiants interrogés viennent de familles où l'on parle déjà anglais, qu'ils ont été scolarisés dans des écoles internationales en raison de l'éducation globale qu'elles offrent et enfin qu'ils souhaitent voir l'Inde développer des écoles où l'enseignement se fait en anglais afin d'accélérer la réduction des inégalités et la participation de l'Inde au monde globalisé. Le bilinguisme participe donc bien à la reproduction des élites, engendrant, en plus de la transmission de la langue anglaise, la transmission des valeurs occidentales qui lui sont attachées. Concernant l'hypothèse selon laquelle le bilinguisme d'élite résulterait du faible niveau des universités indiennes, les résultats obtenus montrent que les étudiants préfèrent se tourner vers les universités anglo-saxonnes essentiellement en raison de la diversité des domaines d'études offerts, plus grande que celle des universités indiennes. Lorsque l'enseignement supérieur indien proposera des disciplines et programmes plus variés, certains de ces étudiants envisageront peut-être de faire leurs études universitaires en Inde.

La dernière partie de l'analyse des résultats d'enquête, consacrée aux conséquences du bilinguisme d'élite sur l'Inde, avait pour but de vérifier l'hypothèse « Le bilinguisme d'élite à pour conséquence le non retour de l'élite indienne ». Le pourcentage élevé des étudiants souhaitant rester travailler dans les pays anglo-saxons montre que cette hypothèse est largement vérifiée. Mais il est aussi important, il me semble, de mettre l'accent sur le fait que les étudiants, bien que ne souhaitant pas rentrer en Inde, désirent coopérer et collaborer avec leurs homologues en Inde.

À l'analyse des résultats, on constate qu'il aurait été intéressant d'élargir les thématiques abordées lors des entretiens réalisés. Par exemple, il aurait été intéressant de connaitre les raisons précises pour lesquelles les étudiants interviewés n'ont pas été scolarisés dans une English-medium School ou encore comment ils perçoivent le niveau

des universités indiennes. Enfin il aurait été éclairant d'approfondir avec eux la question du *brain drain* et de son impact sur l'Inde et de connaitre leur point de vue sur l'apprentissage généralisé et intensif de l'anglais dans les écoles indiennes.

Pour conclure, on peut tout d'abord constater que le "*brain drain*" qui touche l'Inde est un phénomène directement lié au développement du bilinguisme d'élite largement promu par les écoles internationales en pleine croissance en Inde. Si l'ampleur de ce phénomène reste difficile à évaluer dans le long terme, parce que le retour vers l'Inde de certains des étudiants expatriés n'est pas exclu en raison du développement rapide économique de ce pays, on peut raisonnablement supposer que le développement du bilinguisme d'élite anglais - langues maternelles indiennes continuera à perdurer dans les générations à venir. L'histoire de l'Inde conditionnée en partie par la colonisation anglaise, la croissance rapide de l'économie indienne et l'entrée de l'Inde dans la mondialisation sont des motifs puissants encourageant l'essor du bilinguisme d'élite. Ce bilinguisme qui concernait dans le passé récent les milieux favorisés, va s'étendre, dans son essor, à d'autres couches sociales. Ces milieux moins favorisés perçoivent en effet clairement qu'un tel bilinguisme dont l'anglais est une composante impérative, est une condition nécessaire pour bénéficier des progrès économiques de l'Inde et participer à la mondialisation.

On peut enfin s'interroger sur l'expansion du bilinguisme d'élite dans les autres parties du monde. La maitrise de l'anglais associée à celles des langues maternelles n'est elle pas devenue une nécessité pour se placer avantageusement dans la nouvelle société hyper-mondialisée, quel que soit le pays dans lequel on vit ?

Bibliographie

Abou, S. (1981). *L'identité culturelle, Relations interethniques et problèmes d'acculturatio*n. Paris : Editions anthropos.

Adams, W. (1968). *The brain drain*. New York : Macmillan.

Agarwal, P. (2007a). India in the Context of International Student Circulation. In De Wit, H. (Ed.), *The Dynamics of International Student Circulation in a Global context (*pp. 83-112). Rotterdam and Tapei : Sense Publishers.

Agarwal, P. (2007b). Higher Education in India: Growth, Concerns and Change Agenda. *Higher Education Quarterly 61(2)*, 197–207.

Agarwal, P. (2009). *Indian Higher Education: Envisioning the Future.* New Delhi : Sage Publications Pvt Ltd.

Agarwal, P. (2011). India's growing influence in International Student Mobility. In R. Bhandari & P. Blumenthal (Eds.). *International Students and Global Mobility in Higher Education* (pp. 43-67). International and Development Education (2011). Basingstoke, UK : Palgrave Macmillan.

Agnetti, G. & Tonial G. (2012). *The returning Indian Diaspora: Exploratory research on Indian Return Migration Drivers and potential Effects on Firms' Performance and Country's Development.* Uppsala University : Master Thesis, Department of Business Studies.

Altbach, P. G. (2004). Higher Education Crosses Borders : Can the United States Remain the Top Destination for Foreign Students? *Change : The Magazine of Higher Learning, 36(2)*, 18-25.

Amandeep & Brar, K. K. (2016). Impact of Liberalization and Globalization on Higher Education. *International Journal of Emerging Research in Management & Technology, 5(1)*, 51-55. ISSN:2278-9359.

Annamalai, E. (2005). Nation-building in a Globalised World: Language Choice in Education in India. In A. M. Y. Lin & P. W. Martin (Eds.). *Decolonisation, Globalisation and Language-in-Education Policy and Practice* (pp 20-37). Clevedon, UK : Multilingual Matters Ltd.

Ayres, A. (2014). *India and U.S. Higher Education: Strong Indian Presence in the United States, but Americans Studying in India Still Meager.* Asia Unbound : Council on Foreign Relations (CFR).

Azam, M. Chin, A. & Prakash, N. (2013). The Returns to English-Language Skills in India. *Economic Development and Cultural Change, 61(2)*, 335-367.

Bailey, R. W. 1991. *Images of English. A Cultural History of the Language*. Cambridge : Cambridge University Press.

Baker, C. (1988). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education.* Bristol, Uk : Multilingual Matters Ltd.

Bhoite, R. & Iyer, U. (2011). Operational Research on Mid Day Meal Program and its Outcome on Growth of School Children in Rural Area. *International Journal of Applied Biology and Pharmaceutical Technology, 2(2)*, 448-453. ISSN 0976-4550.

Brass, R. (2003). *Elite Interests, Popular Passions, and Social Power in the Language Politics of South Asia.* Prepared for presentation at the 13th Annual conference of the Association for Study of Ethnicity and Nationalism, London school of Economics & Political Science.

Brenn-White, M. & Faethe, E. (2013). *English-Taught Master's Programs in Europe: A 2013 Update.* New York: IIE Center for Academic Mobility Research, Institute of International Education.

Chacko, E. (2007). From brain drain to brain gain: reverse migration to Bangalore and Hyderabad, India's globalizing high tech cities. *GeoJournal 68(2-3)*, 131-140.

Chakrabarti, R. Bartning, A. P. & Sengupta S. (2010). Developing Globally Compatible Institutional Infrastructures for Indian Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, *14(2)*, 183-199.

Das, S. (2007). The Higher Education in India and the Challenge of Globalization. *Social Scientist, 35(3-4),* 47-67.

Davy, I. (2011). *Learners without borders: A curriculum for global citizenship*. IB position paper, International Baccalaureate Organization.

Desai, S. Dubey, A. Vanneman, R. & Banerji, R. (2008). *Private Schooling in India: A New Educational Landscape.* India Human Development Survey (IHDS), Working Paper No. 11. National Council of Applied Economic Research (NCAER), New-Delhi, India and University of Maryland.

Dossani, R. (2002). Chinese and Indian Engineers and their Networks in Silicon Valley. Stanford : Asia/Pacific Research Center (A/PARC), Stanford University.

FCCI. (2014). School Education Committee, Federation of Indian Chambers of Commerce and Industry, India. (2014). *Private sector's contribution to K-12 education in India*. Federation of Indian Chambers of Commerce and Industry and Ernst & Young Report.

Finn, M. G. (2003). *Stay Rates of Foreign Doctorate Recipients from U.S. Universities, 2003*. Oak Ridge, TN : Oak Ridge Institute for Science and Education.

Fishman J. A. (1966). Language Maintenance and Language Shift: The American Immigrant Case within a General Theoretical Perspective. *Sociologus 16(1),*19-39.

Fishman J.A. (2001). Why is it so Hard to Save a Threatened Language ? In J. A. Fishman (Ed.), *Can threatened languages be saved ?* (pp 1-22). Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.

Gaarder, A. B. (1977). *Bilingual schooling and the survival of Spanish in the United States.* Rowley Mass : Newbury House.

Gaillard, J. & Gaillard A. M. (1997). Introduction: The International Mobility of Brains: Exodus or Circulation? *Science, Technology & Society 2(2)*, 195-228.

Gaillard, A. M. & Gaillard, J. (2002). Fuite des cerveaux, circulation des compétences et développement : un enjeu politique. *Publication des scientifiques de l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD) : Mots Pluriels 20*, 1-12.

Gopinath, D. (2015). Characterizing Indian Students Pursuing Global Higher Education: A Conceptual Framework of Pathways to Internationalization. *Journal of Studies in International Education, 19(3),* 283-305.

Graddol, D. (2010). *English Next India , The future of English in India*. British Council, The English Company (UK) Ltd.

Guerrero, C. H. (2010). Elite vs Volk Bilingualism: The mismatch between Theories and Educational and Social conditions. *HOW, 17,* 165-179. ISSN 0120-5927.

Gupta, A. (2008). International trends and private higher education in India. *International Journal of Educational Management, 22(6)*, 565-594.

Haque, S. (2012). *Etude de cas sociolinguistique et ethnographique de quatre familles indiennes immigrantes en Europe: pratiques langagières et politiques linguistiques nationales & familiales*. Université de Grenoble. Thèse : Linguistique, Sociolinguistique et Acquisition du langage.

Heslop, L. (2014), *Understanding India: The future of Higher education and opportunities for international cooperation.* British Council, India.

Iravani, M. R. (2011). Brain drain Problem: A Review. *International Journal of Business and Social Science, 2(15)*, 284-289.

Jaffrelot, C. (2006). *L'Inde contemporaine.* Paris: Fayard.

Jhingran, D. (2009). Hundreds of home languages in the country and many in most classrooms - coping with diversity in primary education in India. In A. K. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual Education for Social Justice Globalising the local* (pp. 250-267). New Delhi : Orient BlackSwan.

Kachru, B. B. (1983). *The Indianization of English. The English Language in India*. Oxford: Oxford University Press.

Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In R. Quirk and H.G. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11-30). Cambridge: Cambridge University Press.

Kachru, B. B. (1992). *The other Tongue : English across the cultures,* p. 356-357. Urbana and Chicago : University of Illinois Press.

Kingdon, G. G. (2005). *Private and public schooling: The Indian experience.* Prepared for the conference: "Mobilizing the Private Sector for Public Education". Harvard University.

Kingdon, G. G. (2007). The progress of school education in India. *Oxford Review of Economic Policy*, *23(2)*, 168-195.

Krishna, V. V. & Khadria, B. (1997). Phasing Scientific Migration in the Context of Brain Gain and Brain Drain in India. *Science, Technology & Society 2(2)*, 347-385.

Krishnamurti, B. (1990). The regional language vis-à-vis English as the medium of instruction in higher education: The Indian dilemma. In D. P. Pattanayak (Ed.), *Multilingualism in India* (pp. 15-24). Clevedon, UK : Multilingual Matters Ltd.

Massey D. & Malone N. (2002). Pathways to Legal Immigration. *Population Research and Policy Review 21(6),* 473-504.

McMahon, M. E. (1992). Higher Education in a World Market: An historical look at the global context of international study. *Higher Education 24(4),* 465-482.

Mazzarol, T. & Soutar, G. N. (2002). Push-pull factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management 16(2)*, 82-90. Les numéros de page donnés sont ceux du document :
http://www.cemi.com.au/sites/all/publications/CEMI DP0105 Mazzarol and Soutar 2001.pdf

MHRD. (2014). Ministry of Human Resource Development), Government of India. *EFA (Education For All): Towards Quality with Equity*. National University of Educational Planning and Administration. New Delhi : New Concept Information Systems Pvt. Ltd.

Mishra, V. (2013). Globalization and Indian Higher Education. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World, 3(1),* 8-14. ISSN:2146-7463.

Mohanty, A. K. (2010). Languages, inequality and marginalization: implications of the double divide in Indian multilingualism. *International Journal of the Sociology of Language, 2010(205)*, 131-154. ISSN (Online) 1613-3668, ISSN (Print) 0165-2516.

Mohanty, A. K. Misra, M. K. Reddy, N. U. & Gumidyala, R. (2009). Overcoming the language barrier for tribal children: Multilingual Education in Andhra Pradesh and Orissa, India. In A. K. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual Education for Social Justice Globalising the local* (pp. 278-291). New Delhi : Orient BlackSwan.

Montaut, A. (2004). L'anglais en Inde et la place de l'élite dans le projet national. *Herodote, 115*, 63-89.

OCDE. (2011). *Études économiques de l'OCDE : Inde 2011.* Éditions OCDE.

OECD. (2011). Chapter C: Access to Education, Participation and Progression. Indicator C3: Who studies abroad and where? In OECD, *Education at Glance 2011 OECD Indicators* (pp. 318-339).

Pandharipande, R. V. (2002). Minority Matters: Issues in Minority Languages in India. *International Journal on Multicultural Societies, 4(2)*, 213-234. ISSN 1564-4901, UNESCO.

Parasher, S. N. (1980). Mother-tongue-English diglossia: A case study of educated Indian bilinguals' language use. *Anthropological Linguistics, 22(4),* 151-168.

Patnaik, B. N. (2015). Two Notes on Language Education in India. *In Selected Works of Bibudhendra Narayan Patnaik*. Kanpur : Indian Institute of Technology.

Pattanayak, D. P. (1981). *Multilingualism and Mother-Tongue Education.* New Delhi : Oxford University Press.

Pattanayak, D. P. (1990). Introduction. In D. P. Pattanayak (Ed.), *Multilingualism in India* (pp. V-XII). Clevedon, UK : Multilingual Matters Ltd.

Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Harlow : Longman Group Ltd.

Phillimore, J. & Koshy, P. (2010). *The economic implications of fewer international higher education students in Australia : final report.* Adelaide, Australia :VOCEDplus, National Centre for Vocational Education Research (NCVER).

Prasad, D. K. (2013). Rise of International School in India. *International Journal of Education, Economics and Development, 4(2)*, 190-201.

Ramanujam, M. (2011). Language policy in education and the role of English in India: from library language to language of empowerment. In H. Coleman (Ed.), *Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language.* (pp. 57-86). British Council,The English Company (UK) Ltd.

Rajan, S. I. Kurusu, V. & Panicker, S. (2013). *Return of Diasporas: India's Growth Story vs Global Crisis.* Thiruvananthapuram (Kerala), India : Centre for Development Studies, Research Unit on International Migration, Ministry of Overseas Indian Affairs.

Ratti, L. (2015). The three language formula: challenges in its implementation in multilingual India. *International Journal of English Language, Litterature and Translation Studies, 2(2)*, 245-258.

Raveesh, S. (2013). Brain Drain: Socio-Economic Impact on Indian Society. *International Journal of Humanities and Social Science Invention, 2(5), May 2013,* 12-17. ISSN(online): 2319-7722, ISSN(print): 2319-7714.

Shiva, V. (2005). Les femmes du Kerala contre Coca-Cola. *Le Monde Diplomatique, mars 2005,* 20-21.

Snow Andrade, M. (2006). International students in English-speaking universities: Adjustment factors. *Journal of Research in International Education*, *5(2*), 131-154.

Sridhar, K. K. (1977). *The development of English as an elite language in the multilingual context of India: its educational implications.* University of Illinois, Urbana : Doctoral Dissertation.

Sridhar, K. K. (1989). *English in Indian Bilingualism.* New Delhi : Manohar Publications.

Sridhar, K. K. (1996). Minorities and Multilingualism in India. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaf*, *42(4)*, 327-347.

Srivastava, R. (1984). Linguistic minorities and national language. In F. Coulmas, (Ed.), *Linguistic Minorities and Literacy: Language Policy Issues in Developing countries* (pp. 99–114). Berlin : Mouton de Gruyter.

Subhash. (2013). Three Language Education formula in Multilingual India: Problems and Prospects. *International Journal of Educational Research, 1*(4), 150-158. ISSN:2306-7063.

(Retrieved from http://ijsse.com/ijer/sites/default/files/papers/2013/v1i4/Paper-2.pdf).

Takwale, R. (2003). *Challenges and Opportunities of Globalization for Higher Education in India-Alternative through e-Education.* New Delhi : University Grants Commission.

Tan, A. (2015). College Choice Behaviors of International Students. *SAGE Open Dec 2015 5(4)*, 1-14.

Taneja, P. & Switzer, J. (2011). *Guide to University Recognition in India*. International Baccalaureate Asia Pacific.

Tremblay, K. (2005). Academic Mobility and Immigration. *Journal of Studies in International Education*, *9(3)*, 196-228.

Trimaille, C. (2013). *Plurilinguismes et identités.* Cours Master mention Sciences du langage spécialité Fle – 1 re année, Centre National d'Enseignement à Distance (France).

Vaish, V. (2005). A Peripherist View of English as a Language of Decolonization in Post-colonial India. *Language Policy 4(2)*, 187-206.

Verma, R. (2013). Mid Day Meal-Not a Sufficient Deal. *International Journal of Advances in Management and Economics*, *2(3)*, 55-63.

Wilkins, S. & Huisman, J. (2011). International student destination choice: the influence of home campus experience on the decision to consider branch campuses. *Journal of Marketing for Higher Education, 21(1)*, 61-83. ISSN 0884-1241.

Sitographie[6]

Hohenthal, A. (2003). English in India, Loyalty and Attitudes. *Language in India*, *3, may.* ISSN1930-2940. http://www.languageinindia.com/may2003/annika.html

IBO, International Baccalaureate Organisation. *Why the IB is different.* http://www.ibo.org/benefits/why-the-ib-is-different

IIE Releases Open Doors 2015 Data, Institute of International Education (IEE). *International Students in the U.S. Up Ten Percent to Nearly One Million; Study Abroad by American Students Picks Up Momentum.* IIE Releases Open Doors 2015 Data, Institute of International Education (IEE). http://www.iie.org/Who-We-Are/News-and-Events/Press-Center/Press-Releases/2015/2015-11-16-Open-Doors-Data#.V5SyRtZ2Zz1

Keeling, A. (2015). *Huge global demand for English-medium K-12 education.* The international School Consultancy Group. http://www.iscresearch.com/information/isc-news.aspx

Khadria, B. & Leclerc, E. (2006). Exode des emplois contre exode des cerveaux, les deux faces d'une même pièce ? *Autrepart, 37*, 37-51. http://www.cairn.info/revue-autrepart-2006-1-page-37.htm

Leclerc, J. (2016). « L'Union Indienne » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université de Laval, mai 2016. http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asie/inde-1Union.htm

Mallikarjun, B. (2002). Language Policy for Education in Indian States: Karnataka. *Language in India*, 2, *December*. http://www.languageinindia.com/dec2002/karnatakaeducationpolicy.html

Mallikarjun, B. (2012). The Evolution of Language Laws in Post-Independence India, a monograph. *Language in India, 12, september*. ISSN1930-2940. http://www.languageinindia.com/sep2012/mallikarjunlanguagemonographfinal.pdf

MHRD. (2016). Government of India. Ministry of Human Resources and Development, Department of school education & literacy. http://mhrd.gov.in/adult-education

MHRD, Government of India. Ministry of Human Resources and Development, Department of Higher Education. http://mhrd.gov.in/language-education et http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/upload_document/languagebr.pdf

Naujoks, D. (2009). Emigration, Immigration, and Diaspora Relations in India. *Migration Information Source.* Washington : Migration Policy Institute. http://www.migrationpolicy.org/article/emigration-immigration-and-diaspora-relations-india

OECD. (2013). How is international student mobility shaping up? *Education indicators in focus 14.* http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EDIF%202013--N°14%20(eng)-Final.pdf

Organisation International du travail (OIT), Bureau International du Travail (Genève). (2011). Retour des immigrés en Inde. *Le Magazine de l'OIT Travail 73*, 31-33. http://www.ilo.org/global/publications/world-of-work-magazine/articles/WCMS_172102/lang—fr/index.htm

Quora. https://www.quora.com/What-percentage-of-people-in-India-speak-English

Saba, N. (2011). *Linguistic heterogeneity and multilinguality in India: a linguistic assessment of Indian language policies. Chapter 2: Multilingualism in India.* PhD Thesis, Department of Linguistics, Aligarh Muslim University, (Uttar Pradesh), India. http://hdl.handle.net/10603/11248

Sharma, J. C. (2001). Multilinguism in India. *Language in India, 1, december*. ISSN1930-2940. http://www.languageinindia.com/dec2001/jcsharma2.html

Thibodeau, P. (2013). India to overtake U.S. on number of developers by 2017. *Computer World, International Data Group (IDG).* http://www.computerworld.com/article/2483690/it-careers/india-to-overtake-u-s—on-number-of-developers-by-2017.html

[6] Le numéro de page, lorsqu'il est donné, est celui du fichier .pdf de l'article disponible en ligne.

Thirumalai, M. S. (2003). Lord Macaulay: The Man Who Started It All, And Its Minute. *Language in India*, *3, april.* ISSN1930-2940. http://www.languageinindia.com/april2003/macaulay.html

Twelfth five year plan 2012-17. (2013). *Social Sectors, Vol . 3*. Planning Commission, Government of India. New Delhi : SAGE Publications India Pvt Ltd. http://planningcommission.gov.in/plans/planrel/12thplan/pdf/12fyp_vol3.pdf

UNESCO. (2006). World Data on Education : India. Compiled by UNESCO International Bureau of Education (IBE). http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/ASIA_and_the_PACIFIC/India/India.htm

UNESCO. (2012). The Khasi language is no longer in danger. http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/the_khasi_language_is_no_longer_in_danger/#.V8Wl0yhQyMI

Verdelhan-Bourgade, M. (2007). Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches. *Tréma [En ligne]*, *28,* 5-16. http://trema.revues.org/246

Sigles utilisés

EFA : Education For All, programme du MHRD, Department of School Education & Literacy (Département de l'enseignement scolaire et de l'alphabétisation)

IB : International Baccalaureate

IBO : International Baccalaureate Organization

IEE : Institute of International Education

IT : Information technologies

KIS : Kodaikanal International School

MHRD : Ministry of Human Resource Development (Ministère du développement des ressources humaines, Inde)

MLE : Multilingual Education

OCDE/OECD : Organisation de coopération et de développement économiques/Organisation for Economic Co-operation and Development

STEM : Science, Technology, Engineering, and Mathematics

TLF : Three Language Formula, programme du MHRD, Department of School Education & Literacy

Table des illustrations

Tableau I : Importance croissante des écoles privées de 1978 à 2002 15
Tableau II : Résultats comparés des élèves des écoles gouvernementales et privées, en lecture 17
Figure 1 : Nombre de candidats indiens au Baccalauréat International de 1999 à 2011 19
Figure 2 : Grands groupes linguistiques dans le sous-continent indien 30
Figure 3 : Illustration schématique des mécanismes de perpétuation des inégalités entre les langues 34
Tableau III : Classement des langues selon Pandharipande (2002) 35
Figure 4 : Divers rapports à l'anglais dans différents pays 36
Figure 5 : Objectifs du douzième plan quinquennal pour l'éducation (2012-2017) 49
Tableau IV : Programmes d'échanges inter-universitaires 52
Figure 6 : Destinations des étudiants faisant leurs études supérieures à l'étranger en 2009 54
Figure 7 : Nombre total de programmes de Master offerts en anglais dans différents pays d'Europe 55
Figure 8 : Principales destinations des étudiants indiens pour leurs études supérieures de 2000 à 2012 . 56
Tableau V : Nombre d'étudiants chinois et indiens aux États-Unis de 2008 à 2014 58
Tableau VI : Domaines d'études des étudiants indiens faisant leurs études supérieures aux États-Unis .. 59
Figure 9 : Pourcentage d'étudiants étrangers en thèse aux USA par pays d'origine 61
Tableau VII : Différentes voies de recrutement des Chinois, Taïwanais et Indiens travaillant dans la *Silicon Valley* avec une formation d'ingénieur (en %) 64
Tableau VIII : Pourcentages des ingénieurs chinois, taïwanais et indiens de la *Silicon Valley* ayant terminant leurs études dans les pays listés en 1re colonne 64
Tableau IX : Positions occupées par les ingénieurs chinois, taïwanais et indiens de la Silicon Valley ... 65
Tableau X : Réponses à la question 1, *I'm currently studying at a university in* 72
Tableau XI : Réponses à la question 2, *I'm studying* 73
Tableau XII : Réponses à la question 16, *the number of people who study abroad* 74
Tableau XIII : Réponses à la question 5, *Before departing for university, I used my mother tongue(s) everyday for* 75
Tableau XIV : Réponses à la question 6, *In the context of my university* 79
Tableau XV : Réponses à la question 7, *Now I make use of my mother tongue(s)* 80
Tableau XVI : Réponses à la question 8, *the maintenance of the mother tongue(s) in education* 81
Tableau XVII : Réponses à la question 10, *I decided against going to an Indian university because* 82
Tableau XVIII : Réponses à la question 11, *I chose an Anglo-Saxon university because* 84
Tableau XIX : Réponses à la question 9, *In my family, the majority of members* 87
Tableau XX : Réponses à la question 3, *My parents enrolled me in a international school* 88
Tableau XXI : Réponses à la question 4, *I think that India* 90
Tableau XXII : Réponses à la question 12, *I would like to stay in an English speaking country to find employment because* 91
Tableau XXIII : Réponses à la question 13, *If I stay in an English speaking country I would like to find a job on the global market in order* 93
Tableau XXIV : Réponses à la question 14, *I would like to go back to India and work there because* ... 95
Tableau XXV : Réponses à la question 15, *The brain drain in India* 97

Table des annexes

Annexe 1 : Organigramme de l'enseignement en Inde..... 111
Annexe 2 : Organisation de l'enseignement supérieur en Inde..... 112
Annexe 3 : Augmentation du nombre d'universités et autres institutions dépendant du gouvernement central pendant le onzième plan quinquennal..... 113
Annexe 4 : Retour de la diaspora indienne entre 2006 et 2012..... 114
Annexe 5 : Ensemble des résultats du questionnaire 115
Annexe 6 : Entretien avec Maiya 118
Annexe 7 : Entretien avec Mohan..... 128
Annexe 8 : Entretien avec Toya 142
Annexe 9 : Entretien avec Vela 151

Annexe 1

Organigramme de l'enseignement en Inde

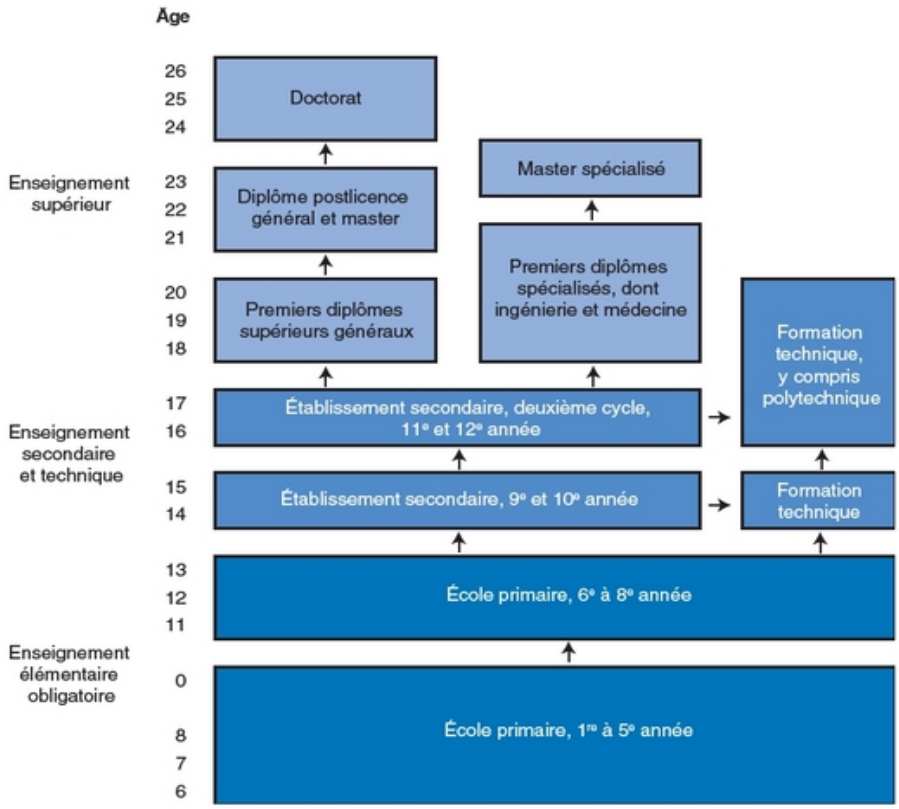
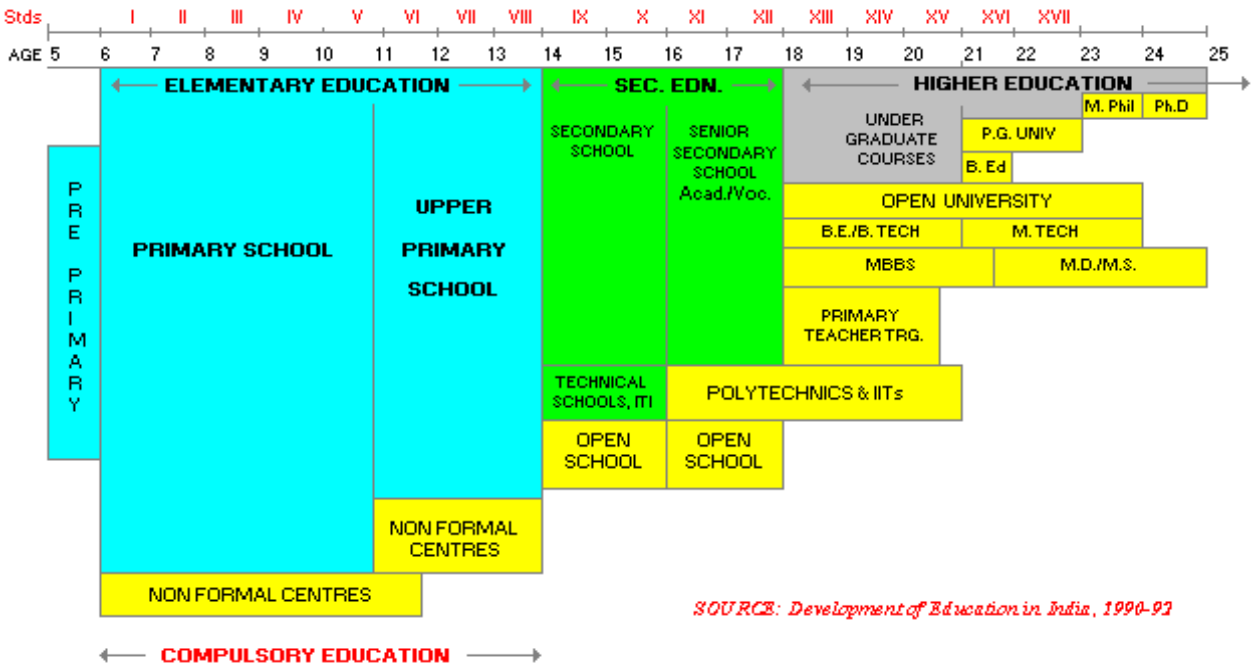


Schéma extrait de la revue Etudes économiques de l'OCDE 2011/10 (n° 10, p. 178) consacrée à l'Inde. (*Source : Ministry of Human Resources and Development*)

Le nombre d'années d'enseignement et l'âge des élèves à chaque niveau varient d'un État à l'autre et la durée des formations dans l'enseignement supérieur varie en fonction des disciplines.

Annexe 2

Organisation de l'enseignement supérieur en Inde



World Data on Education. 6th edition, 2006/07, *Compiled by UNESCO-IBE (Bureau International de l'Éducation, site de l'UNESCO)*

Mises à part quelques variations entre disciplines, le *"Bachelor's of Education"* (B. Ed) s'obtient à l'issue de trois ans d'études et le "Master's degree" à l'issue de cinq. Pour compléter le master et se préparer aux études doctorales, les étudiants indiens doivent obtenir un *Master of philosophy (M. phil)* qui peut comprendre un travail de recherche éventuellement accompagné de cours magistraux. Le PhD (*philosophiæ doctor*) ou thèse, vient clôturer les études supérieures indiennes.

Annexe 3

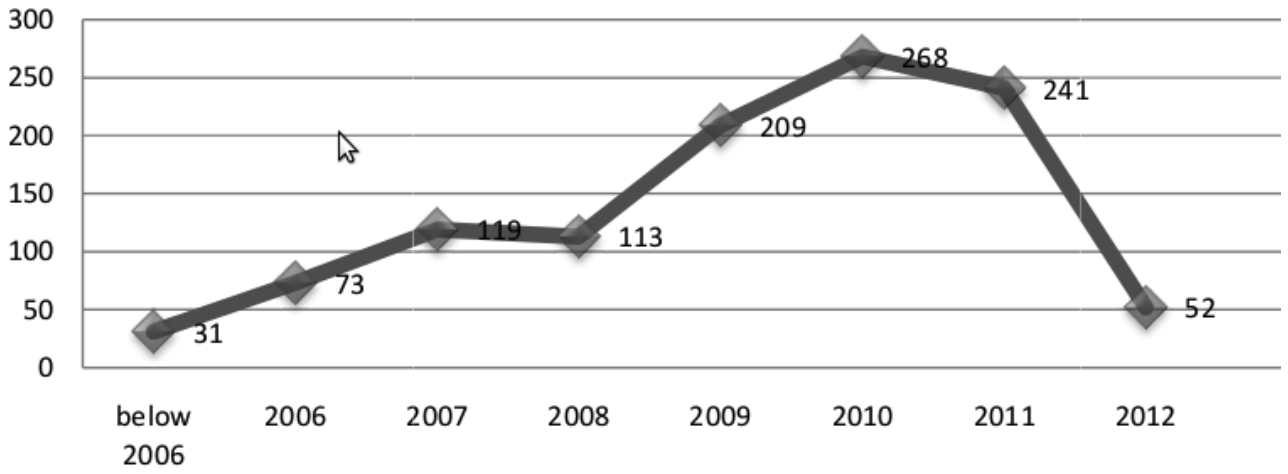
Augmentation du nombre d'universités et autres institutions d'enseignement supérieur dépendant du gouvernement central pendant le onzième plan quinquennal

Type of Institution	2006–07	2011–12	Increase
Central Universities	19	40	21
Indian Institute of Technology	7	15	8
Indian Institute of Management	6	13	7
Indian Institute of Science Education and Research	2	5	3
School of Planning and Architecture	1	3	2
National Institute of Technology	20	30	10
Other Technical Institutions	15	15	0
Other Universities/Institutions	17	31	14
Total	**87**	**152**	**65**

Source : Ministry of Human Resources and Development, autres Ministères

Annexe 4

Retour de la diaspora indienne entre 2006 et 2012



Nombre de retours pour les années 2006 à 2012.

Rajan, Kurusu et Panicker (2013)

On voit que ces retours, dont l'augmentation entre 2008 et 2011 est attribuée par Rajan, Kurusu et Panicker aux conditions économiques, ne se font pas de façon monotone mais dépendent des circonstances.

Annexe 5

Résultats du questionnaire

Le tableau ci-dessous présente :
- les différentes questions du questionnaire,
- pour chaque question, le nombre total des réponses,
- pour chacune des options proposées (non exclusives), le nombre de réponses et le pourcentage correspondants.

	Nbre	%
Q. 1. I'm currently studying at university in	62	
- The US or Canada	38	61,29
- The US	5	8,06
- Other	19	30,65
Q. 2. I'm studying	63	
- Sciences	6	9,52
- Art	12	19,05
- Business	14	22,22
- Social Sciences	19	30,16
- Engineering	5	7,94
- Other	14	22,22
Q. 3. My parents enrolled me in an international school	58	
- to give me better chances to go abroad	24	41,38
- because the level in public schools is too low	9	15,52
- to give me an opportunity to learn English	0	0,00
- because the level in private English-medium schools is too low	4	6,90
- to receive a global education	48	82,76
Q. 4. I think that India	62	
- should develop more English-medium education to reduce cultural inequalities	33	52,53
- should develop more English-medium education to maintain the status of India in the global world	35	56,45
- should't encourage the development of English-medium education	3	4,84
- Other	10	16,13
Q. 5. Before departing to the university, I used my mother tongue(s) everyday for	63	
- spoken communication only	45	71,43
- written communication	0	0,0
- spoken and written communication	10	15,87
- Other	13	20,63

Q. 6. In the context of my university	63	
- I have the opportunity to talk in my mother tongue(s)	25	39,68
- I have the opportunity to write in my mother tongue(s)	6	9,52
- I don't have the opportunity to talk and write in my mother tongue(s) whatsoever	37	58,73
- Other	4	6,35
Q. 7. Now I make use of my mother tongue(s)	63	
- in my studies	4	6,35
- with my friends at university	22	34,92
- with my friends at home	28	44,44
- with my family	53	84,13
- Other	7	11,11
Q. 8 . I believe that the maintenance of the mother tongue(s) in education is necessary because	63	
- is necessary because it helps to maintain your own identity	41	65,08
- is necessary because it helps to maintain the richness of diversity in India	39	61,90
- is necessary because it allows language minorities to continue existing	28	44,44
- is not necessary	5	7,94
- Other	3	4,76
Q. 9. In my family the majority of members	63	
- speaks English	59	93,65
- goes/went to private English-medium schools	28	44,44
- studies/studied abroad	14	22,22
- goes/went to international schools	7	11,11
- Other	4	6,35
Q. 10. I decided against going to an Indian university because	62	
- the level of teaching is not adequate	25	40,32
- the courses offered did not cover my desired fields of study	37	59,68
- of a tight entrance selection	22	35,48
- of very high standards of studies	4	6,45
- Other	13	20,97
Q. 11. I chose an Anglo-Saxon university because	62	
they offer more support for the students	15	24,19
- they give me better chances to find a job in English speaking countries	28	45,16
- they give me better chances to specialize in my field	44	70,97
- Other	11	17,74
Q. 12. I would like to stay in an English speaking country to find employment because	63	
- there are not enough jobs in India	4	6,35
- it is more interesting in my field to work in these surroundings	28	44,44
- it is my parents' wish	2	3,17

- it is my wish	25	39,68
- I would like to remain distant from the social pressure of my country of origin	17	26,98
- I do not wish to find employment and stay in an English speaking country	10	15,87
- Other	13	20,63
Q. 13. If I stay in an English speaking country I would like to find a job on the global market in order	63	
- to have a chance to cooperate with my country of origin	22	34,92
- to have better chances to navigate between several culture	44	69,94
- to be a part of the international business community	39	61,90
- I do not wish to find employment and stay in an English speaking country	7	11,11
- Others	0	0,00
Q. 14. I would like to go back to India and work there because	63	
- I believe that working with people who have been trained differently is an enriching experience	27	43,55
- I would like to work at reducing inequalities	19	30,65
- I miss my country of origin	16	25,81
- I do not wish to go back and work in India	18	29,03
- Other	6	9,86
Q. 15. The brain drain in India	61	
- I would like to see this change	46	75,41
- I don't think it has a huge impact on the country itself	3	4,92
- I think it can't be changed	9	14,75
- I don't think it exists	1	1,64
- Other	8	13,11
Q. 16. I have the feeling that the number of people who study abroad	63	
- is rising	54	85,71
- is decreasing	2	3,17
- remains the same	8	12,70
- Other	1	1,59
My Mother tongue(s) is/are	61	
Please feel free to add any comments	12	

Annexe 6

Entretien avec Maiya

MAIYA : yeah, now, I'm currently in London at the moment, so if you want to come to London you are welcome

INTERVIEWEUR : yeah, definitely we have to do that, and you have to come to Berlin

MAIYA : of course, I do. When did you go in Germany? Because I was in Germany, in Stuttgart, two years ago

INTERVIEWEUR : … because I was there, I mean, yeah it's so sad we didn't meet. I mean, I moved straight away, you know, but we moved to Stuttgart right away

MAIYA : right

INTERVIEWEUR : so, you've been to Germany then?

MAIYA : yeah I went to Munich and then I was… I visited some of my German friends; we went travelling from Munich, we went to Stuttgart, we went to Konstanz

INTERVIEWEUR : yeah, that's really nice!

MAIYA : then we saw Memmingen or something like that, it's a little village

INTERVIEWEUR : oh, that's really nice

MAIYA : but it was really fantastic. We went to the... how was it called?

INTERVIEWEUR : OK?

MAIYA : It's near Konstanz, Meersburg

INTERVIEWEUR : OK, great !… but you moved to London right away after Kodaikanal, no?

MAIYA : no, I was… immediately after Kodaikanal, I went to Scotland, I did my undergraduate in Edinburgh

INTERVIEWEUR : In Edinburgh, yeah

MAIYA : yeah, and I did my medical science there, then, and now I'm doing my Master's in London, at Imperial College, and I'm doing International Health Management

INTERVIEWEUR : OK, because maybe I am wrong but you did your essay for the IB in biology no?

MAIYA : yeah, so amazing that you remember that!

INTERVIEWEUR : because, you know, like you dropped piano after one semester because, you know, you couldn't cope with the amount of work… and I remember that you told me you were doing this external essay, in biology

MAIYA : yeah, I told you last semester

INTERVIEWEUR : yeah, and not even, it was just at the end, because you were so stressed, you know

MAIYA : yeah, yeah. They didn't make it easy for us

INTERVIEWEUR : yeah, yeah I know it was so, it is a crazy year, the IB year, so

MAIYA : I did my combination mainly in biology but I did a little bit of chemistry as well

INTERVIEWEUR : OK

MAIYA : yeah, but of course, I was doing chemistry as well

INTERVIEWEUR : OK, but D was in Edinburgh with you or not?

MAIYA : no, he went to Canada…

INTERVIEWEUR : OK

MAIYA : yeah, he went to Vancouver, he did Engineering, at the University of British Columbia, and he came to visit me in Edinburgh once

INTERVIEWEUR : because you wrote me together

MAIYA : yeah, I remember that

INTERVIEWEUR : yeah and I thought "Oh they're both in Edinburgh" then, you know, like you were both studying there; no, he was visiting you, yeah, yeah

MAIYA : yeah, yeah, because his family is in the UK, like some of his uncles and aunties live in the UK, so he got to the UK, and he said "Hey, I'm in the UK, should we meet up?", and I said "Yeah, of course, so I met up with him and he was very lovely

INTERVIEWEUR : oh, that's cool.

MAIYA : I remember that he was making me in trouble during practices. I used to be so angry with him

INTERVIEWEUR : don't worry you were both very good students, I remember that very well. Do you still play the piano?

MAIYA : sure, do you know what? I actually… so, my first year in Edinburgh, when I moved away from Kodaikanal, I didn't play as much, and then I just started missing it so much, so my friend she was… she had a piano, and she was selling it, and I said "Well, if

you're gonna give it, I'll take it". So I'm, basically. I called my dad and I was like "My friend is selling her piano, can I buy it?" He said "Of course", you know, "you're like… you have been playing for so many years, so why don't you just get it?" So I bought the piano and play like quite often, and I remember you have told me to learn, it's a French one, it's Amélie Poulain, or something?

INTERVIEWEUR : oh, Amélie Poulain, yeah !

MAIYA : you have told me about that, so I learnt the pieces, so I do play

INTERVIEWEUR : that's cool. You know, it's a little bit, it's always nice to continue to play, just, like, just for fun, you know

MAIYA : yeah, I don't have the time to play all the time but I play on the weekend

INTERVIEWEUR : yeah , you must have so much work to do and all that now and…

MAIYA : yeah, it's very very busy, because it's only one year, because of that they expect a lot from us, in terms of amount of work we need to do. And the thing is that with the undergraduate, it's a little bit different because you have four years and, you know, all the marks you can… your final mark is determined by four years of marks, so if you do badly in first year, it's OK, because you could do very well in the fourth year and your marks are fine, but with this one, it's one year, so whatever you do, it has to be good, you don't get a second chance, so it's quite stressful but I'm enjoying it and I'm quite happy in London cause I love the big cities

INTERVIEWEUR : yeah, that's good. But where are you coming from originally in India?

MAIYA : So, I'm from Pune. Do you know Mumbai?

INTERVIEWEUR : yeah

MAIYA : and then close to Mumbai, there's a place called Pune which is three hours by car, so I'm from there

INTERVIEWEUR : yeah , I went there as well, I mean a long time ago…

MAIYA : oh, fine, really?

INTERVIEWEUR : yeah, yeah, I was very small and when I remember that there was this huge traffic jam like this, and it was taking hours to…

MAIYA : yeah, it's from Mumbai to Pune, that's correct. But now they've changed it because the road is much better, it's like very wide and they made a highway

INTERVIEWEUR : yeah, OK. And when you were in Edinburgh, you were in the city centre,

like your University was in the campus in the city?

MAIYA : Edinburgh is very interesting because it's like, it's kind of small because you can walk everywhere so, you know, you can get to the other place maybe at the end of the city in thirty to forty minutes. But, at the same time, I lived there for four years, and I still… find it interesting, so it's very, it is a lot of culture, lots of things to do, it's the perfect balance between a city and a nice kind of town. So it's lovely, my University was… was such, in the centre, there were two campuses : one was for the Science students, one for Art students. So, then I kind of lived in between the two campuses. So, that was lovely because I could walk to one campus in twenty-five minutes and walk to the other campus in five minutes

INTERVIEWEUR : OK

MAIYA : so, it was perfect. I never had to take any kind of public transport

INTERVIEWEUR : that's really good.

MAIYA : whereas in London, it's crazy, if I have to go from one place, I have to… three hours in advance to leave because it takes me one hour by the tube, by the underground, in the subway to go to…

INTERVIEWEUR : sorry it just cut a little bit. So, it takes you one hour?

MAIYA : yeah, one way by the tube, so it takes me one hour.

INTERVIEWEUR : OK, that's a lot, yeah

MAIYA : yeah, so, it's a little bit, it's very difficult... when I lived in Edinburgh... than my life here in London, but I still enjoy.

INTERVIEWEUR : yeah that's great, yeah, OK, that's great. I wanted to ask you a little bit.

MAIYA : of course!

Why did you choose to go to, I mean, an English speaking University?

MAIYA : because, I think, initially one of my first languages... because we're from India, like we're very strong in English, so if I 'ant to go, if I had the choice, I was either gonna go to America or I was gonna go to the UK

INTERVIEWEUR : OK, yeah

MAIYA : because they're both English speaking, and that's the language I'm most comfortable in

INTERVIEWEUR : yeah, definitely

MAIYA : the thing is, in Kodaikanal, I did like Spanish *ab initio*, so very basic Spanish. I couldn't like speak very well. So, I won't go anywhere else in Europe because they don't teach in English, so…

INTERVIEWEUR : yes, of course

MAIYA : exactly. So that's basically why, I mean, if I knew other languages, maybe I would have chosen Europe, because this is beautiful. But English is my first language

INTERVIEWEUR : you always knew that you will want to study abroad?

MAIYA : yeah, always, like right since I was maybe thirteen or fourteen, I went to Kodaikanal because I wanted to go abroad

INTERVIEWEUR : yeah, I get it

MAIYA : cause it's the international…, so that's made my entry into university eas... abroad easier. Cause if I did the local Indian, you know, it would be much harder to go abroad

Intervieweur : you didn't want to stay?

MAIYA : no, no. I didn't want to stay back

INTERVIEWEUR : OK, yeah, but do you know a little bit why you didn't want to stay... because of... I don't know... like?

MAIYA : the thing is that… so, I lived a lot of my life in India, and when I was younger, like my parents and I, every summer we always went on holiday and went abroad. And whatever I kind of saw, so different countries, it was very different from what India's like, I'm sure you know. And, a lot of my family, so my mothers' cousin, he studied abroad, quite a few family members went abroad to study and I would always hear about their experiences when I was younger and I just wanted to... like... try something different, going an experience life outside of, you know, the comfort zone… just outside like India. But when I went to Kodaikanal, you know, there were so many people from different backgrounds and I really enjoyed that I get to know people from, like various countries, and…

INTERVIEWEUR : yeah, definitely.

MAIYA : so, that was very different experience, before you're like... kind of in your little bubble, I really enjoyed the experience and that kind of... made me even more convinced that I should go abroad

INTERVIEWEUR : yeah

MAIYA : and I think that one of the things that influenced my decision was probably the reputation of the universities abroad, so like Edinburg is number fifteen in the world, so

very good ranking, and apparently is in the top five[7]. So, you know, it was always something to go and be. Yeah, my parents, I'm the only child, I don't have brothers and sisters, but they were always supportive of whatever I wanted to do, they also encouraged this a lot, so, yeah, that's maybe why

INTERVIEWEUR : yeah, and do you know what you gonna do for job next?

MAIYA : yeah, so, I did my Undergraduate in Biomedical sciences and I'm doing my Master's in International Health Management. For job? I'm applying at the moment, my Master's will be over in October this year, I started last year in October and now this year, 't will be finished; but I'm trying to apply for jobs in various sectors, so I'm trying for consulting companies, so like... you know, Mackenzie, Boston Consulting Groups, so I want to work in the healthcare sector and pharmaceutical industry, I wanna be able to contribute there, and either that won't be my end goal, like maybe ten, fifteen years later, I don't know, I would like to work for the WHO (World Health Organization) and hopefully UN, that is my aim, so I'll do whatever I can to go there, but for example, like one of the projects that I'm doing as part of my Master's is looking at maternal care, so, like you know, foreign mothers, like that are pregnant, especially in countries like India and then countries in Africa the care is not very good. So, I'm working with a company called "General Electric" and it's just part of my Degree that we're doing this, and I'm consulting on how to make better for these mothers and children in countries like this. So, I'm interested in health and healthcare, so that's the kind of job I would like to do, whatever I go. So, either in Pharmaceutical industry or Medical devices, you know instruments for surgery, things like that, and General Healthcare, so I'm applying for that right now

INTERVIEWEUR : OK, so that means basically you're gonna stay in English speaking country at the beginning at least or…

MAIYA : yeah, definitely. Like because I would love to live anywhere in the world as long as I am wherever I am, but the thing is that in the professional world they ask you the languages you can speak, you need to have a professional level of that language. So, either it would be the US, the UK or any other English speaking country, unless I get a job somehow where I learn the language, I will be in an English speaking country

INTERVIEWEUR : yeah , I understand what you mean

MAIYA : exactly, yeah. And the thing is, even the company has to be one something quite like English, so basically either based in America or based in the UK

[7] des universités de Grande-Bretagne.

INTERVIEWEUR : so it will be the language of the firm?

MAIYA : exactly, yeah, I mean, some of the companies that are English or American they also have offices in France, in Germany, in Italy, they have offices there, but then they have people that are local there with the language they dealing with the business, so I will be on the English side

INTERVIEWEUR : yeah , I understand. That's an amazing project

MAIYA : yeah, I'm trying hard because it's very complicated, there's lot like to analyse, and there's lot of data to collect, so it takes a long time, I actually only one week working with this right now, I have to do this for the next 6 weeks. So, it's a long project

INTERVIEWEUR : yeah, but it's very interesting, it's amazing, I'm very impressed!

MAIYA : thank you!

INTERVIEWEUR : so happy that you are doing so well and all that... But in your family, you always speak English together, or it was your first language, or…?

MAIYA : so, in my family? OK, a bit complicated. So, with my parents we mainly spoke English, but my mother tongue is not English, my mother tongue is Bengali, which is…, so my family is actually from Calcutta, which is in the East of India. And, but we lived in Mumbai and Pune, which is in the West, it's Maharashtra; so, with my parents I always speak Bengali and English, with my grandparents I would speak only Bengali, so, and with the local people in the city I would speak Marathi, which is language of the State, and Hindi, which is the language of the country. So, it was, I had a mix of languages all the time, but in my family, it was mainly English, and Bengali too

INTERVIEWEUR : that is so impressive ! Yeah, and did you learn at school how to, like write in Bengali or…?

MAIYA : no, I don't know how to write and read in Bengali, I can only speak

INTERVIEWEUR : yeah, you can speak, because you were in an English school, right?

MAIYA : yeah, Always in an English school, but we were taught how to read and write Hindi

INTERVIEWEUR : ah OK

MAIYA : that is compulsory everywhere in India. Before Kodaikanal, it was compulsory because it's the language of the entire country and they require us to speak it. So, English and Hindi, I learnt how to read, and write and speak; Bengali, which is my mother tongue, I only know how to speak.

INTERVIEWEUR : To speak, OK. But do you have opportunities now that you are in this different international context world to speak a bit of Bengali or other languages like or Marathi or …?

MAIYA : not here, no, not in England, everybody just speaks English. That's sad, that's a bit depressing, but yeah, you know, I don't have too much opportunity unfortunately and even though I have maybe one or two Indian friends over here, but one that is from the South of India, he's from Chennai, so he speaks Tamil; so I don't know any Tamil, and then another friend of mine is from Punjab, so in the North, and another one is from Rajasthan. So I don't really speak any of these languages, so I don't have the opportunity to speak them much

INTERVIEWEUR : OK, so you speak English together you have to speak in all

MAIYA : but maybe Hindi sometimes, because everybody speaks Hindi, but mostly English, yeah

INTERVIEWEUR : yeah, I understand. And as soon as you are in international community anywhere, I have the feeling that we can of... like focus on one language and it becomes the easiest way to speak with everyone, be sure that everyone is following, and all that?

MAIYA : yeah, yeah, absolutely, that's very true, I mean, there's lot of students in my class and we all have a lot of group projects and they're all from different countries, so currently in my group I have a French girl, I have somebody from Iran, from America, somebody from the UK and I'm from India, but all of us speak English, no one speaks anything else

Intervieweur : yeah, but it's still very impressive that you have actually, you are able to speak so many languages

MAIYA : yeah, I think that's Indians because everybody speaks Hindi, so that's already one language

INTERVIEWEUR : yeah.

MAIYA : you also have to speak the language of the State that you are living in, which is compulsory; so if I was living in Bengal, I would have to speak Bengali, if I'm living in Tamil Nadu, I would have to speak Tamil, if I live in Punjab I have to speak…, so two languages is the minimum that a person that grows up in India would speak, minimum, and then English if you are educated, so that's three languages, so it's actually very normal, for us to speak these many languages

INTERVIEWEUR : but you didn't take any, like Hindi class in Kodaikanal…?

MAIYA : no, because I learnt Hindi… and I knew it for fifteen years, I would say

INTERVIEWEUR : yeah, that would make sense, yeah

MAIYA : no, so I wanted to learn a new language

INTERVIEWEUR : that is great, though

MAIYA : even in German it was difficult because the Spanish have a level called *ab initio* and that was basically even below basic level, so with German you could only take standard level or higher level, and I was not ready for standard level because I'd never spoken any German and the same thing with French, and I didn't want to do Hindi, so the only other language that I could do was Spanish, because then I could do Spanish *ab initio* and not standard level.

INTERVIEWEUR : because at the beginning, the foundation course…

MAIYA : exactly, that's why, because with German you have to do standard level and you have to have some previous little bit of knowledge

INTERVIEWEUR : OK. But do you have a bit of opportunity to speak a little Spanish or not so much?

MAIYA : yeah, in Edinburgh or in London?

INTERVIEWEUR : both, which one like…?

MAIYA : not in London at all, but in Edinburgh one of my flatmates he was from Spain and his name was KH, yeah, so very very Spanish; he was from Valencia and when I met him, we used to live together so I told him "Oh, I did Spanish in my school, you should help me improve it"; so, we did speak a lot Spanish together, when we were living together, he would like teach me, he was very proud of his country, so he loved talking in Spanish, and so yeah, I did speak quite a lot, but then after that he moved away, he finished his Master's and his Undergraduate and he moved away, so after that I haven't had any more chances, no

INTERVIEWEUR : yeah

MAIYA : It was just one year when we were living together we spoke in Spanish. Now I have forgotten a little bit because it has been three years since I haven't spoken, but in my first year of my Undergraduate, I did it definitely

INTERVIEWEUR : yeah, yeah, and then it can also come back; as soon as you have contact with the language, it will just come back right away, and just a little bit of time and then it's gonna be perfect, I know that.

MAIYA : yeah, definitely

INTERVIEWEUR : and you have a nice group of friends there at university, where you can go out with and relax a bit when you're not working also?

MAIYA : definitely, I have a lot of, in Edinburgh… the thing is that I miss my friends from Kodaikanal because that was a different time all together, we were all students, we were living together, we were all, you know, it was very different. So I miss everybody from Kodaikanal but I met some very very good friends in my Undergraduate Degree in Edinburgh, and I had some excellent friends there, I had a Portuguese girl, I had a French girl and German girl and me, and the four of us were like best friends. And then, after that, everybody moved away because the Undergraduate finished and I came to London, and my friends here are good, we do a lot of things together but I've only known them for six months, so, I know my Undergraduate friends for four years, so it's a very different kind of friendship, the one that I had, the friendships that I had in Edinburgh with the people there were more, like you know, close friends, somebody that you can call when you're sad, or you can do a lot of things, you can go out together, you can... you know. But here it's more about let's go out to have some fun together, it's more let's do things together, let's get to know each other, we're still getting to know each other. That's the thing

INTERVIEWEUR : yeah, yeah

MAIYA : yeah, I do have a very good circle of friends in my Master's and I still, I do enjoy them very much

INTERVIEWEUR : that really nice then

MAIYA : exactly, yeah. It's so lovely to catch up with you

INTERVIEWEUR : yeah, we definitely have to give each other more news now that we have skype

MAIYA : yeah, we're in touch

INTERVIEWEUR : yeah, and thank you so much for everything

MAIYA : all right, thank you Ms. Sophie, I had lovely time, and I'll catch up with you very soon

INTERVIEWEUR : bye bye

MAIYA : bye bye. Lots of love, bye!

INTERVIEWEUR : bye

Annexe 7

Entretien avec Mohan

INTERVIEWEUR : yes, I'm fine. So you're in the US right now?

MOHAN : yeah, yeah. I'm in New York

INTERVIEWEUR : OK… so you switched from Kodaikanal to… um… to Stony Brook right away?

MOHAN: yeah, I went right after school

INTERVIEWEUR : you went right after school… yeah ,so you've been there now for how long?

MOHAN : two years now, my second year just got over

INTERVIEWEUR : OK… yeah, because you were graduated… I mean, actually I remember when I left, you were still in middle school

MOHAN : I was in the 8th grade or something

INTERVIEWEUR : And how do you enjoy the US and all?

MOHAN : yeah, it's really good, it's fun, I'm having a lot of fun. But there's a lot of work also.

INTERVIEWEUR : OK and... what are you studying right now?

MOHAN : computer science

INTERVIEWEUR : computer science…. So it's like… it's more like engineering or…

MOHAN : kind of, it's more like math

INTERVIEWEUR : … so you're studying science… OK, so that's great!

MOHAN : how are you, Miss Sophie?

INTERVIEWEUR : I'm fine. You know, I'm in Stuttgart

MOHAN : OK

INTERVIEWEUR : yeah, yeah. We missed each other. I think you went to Stuttgart at some point, too

MOHAN : yeah, I did... in 9th grade

INTERVIEWEUR : yeah, so it's been a long time now

MOHAN : yeah

INTERVIEWEUR : I mean, you wrote me that you visited the Mercedes museum

MOHAN : yeah, I did and… I think even... just the Mercedes museum

INTERVIEWEUR : yeah, OK. We are living there but we are going to move to Berlin soon

MOHAN : OK, OK, that's nice

INTERVIEWEUR : yeah, yeah, because Oli have a job there now so we are going to... like... follow and he's going to continue teaching there and hopefully I'm going to have more chance also to find a job, because in Stuttgart, it was quite small, so I couldn't really find a job...

MOHAN : OK, that's nice

INTERVIEWEUR : yeah, there's a lot of... like... international schools in Berlin...

MOHAN : OK

INTERVIEWEUR : OK. So you would like to continue in Stony Brook to graduate there or…

MOHAN : yeah , I'm going to do my undergraduate here

INTERVIEWEUR : OK

MOHAN : and then, Master's, I'm not sure

INTERVIEWEUR : OK

MOHAN : I don't know. I'm not sure when I'm going to do it

INTERVIEWEUR : OK. But otherwise if you're doing you will stay in the same university or you would like to go somewhere else or…

MOHAN : I don't know

INTERVIEWEUR : … so you have one more year then or…

MOHAN : I have two more years

INTERVIEWEUR : two more years. And so it's long, it's a four-course program then, right?

MOHAN : yeah, it's a four-year, four-year program

INTERVIEWEUR : yeah, it's a long… it's already quite long

MOHAN : yeah, in New York it's four years undergraduate and then depending on like… so for Doctor's you have to do four more years and then…

INTERVIEWEUR : OK

MOHAN : if you want to specialize you have to do two more years, so for Doctor's it's usually ten years

INTERVIEWEUR : OK

MOHAN : for engineers, if you're on Master's then it's, I think, it's two more years

INTERVIEWEUR : two more years, OK

MOHAN : after your four years

INTERVIEWEUR : Well so it's quite long already. It's a lot of work

MOHAN : yeah

INTERVIEWEUR : Yeah because now, right now you are doing your exam…

MOHAN : yeah, I just had my exam, like one hour ago

INTERVIEWEUR : and it went OK?

MOHAN : yeah it was good. That was good

INTERVIEWEUR : oh, that's great! But then thank you so much for taking the time, you must be exhausted and all that

MOHAN : no, I'm good, I'm good. It's no problem

INTERVIEWEUR : OK that's great! And you have like… did you find nice friends there and all that it's nice?

MOHAN : yeah, yeah, it's nice here

INTERVIEWEUR : yeah it's like… a nice group of people and all that… so that's cool. OK, and you have a couple of, of your classmates also in New York or…?

MOHAN : in New York there are a few, like in the area. Like… so we usually meet once every year

INTERVIEWEUR : OK that's nice

MOHAN :…but most of them are in other parts of the country, like California or like Ohio

INTERVIEWEUR : yeah, yeah. Well, then it's a bit far away to just meet for a weekend

MOHAN : yeah, it's really far, it's like, I think, four or five hours by plane to go to California

INTERVIEWEUR : yeah, I always forget how big this is but yeah I can imagine

MOHAN : yeah, so you can't really go, unless you're going for like... one week or two, that's not worth it

INTERVIEWEUR : yes, definitely. So you have to skype a lot?

MOHAN : I don't really do that but yes…

INTERVIEWEUR : yeah, OK. You know, me neither, and this is the first time I actually... this is the third time I'm using Skype in my life… so it's quite new for me, it's a bit of a challenge. I just wanted to ask you a little bit, you know… Why did you choose to go to an English-speaking university like abroad and you know…?

MOHAN : basically it's a better opportunity…

INTERVIEWEUR : OK

MOHAN : … like job opportunities and you can make more of a difference, like… back in India you can't really do much

INTERVIEWEUR : OK

MOHAN : it's really rare 'cause there are so many people and there is like… so if you want to start your company up, it's really hard because there are so many people doing it that very few people actually get considered seriously. Over here… like other companies are willing to sponsor you...

INTERVIEWEUR : OK

MOHAN : like for example… Google, if you work there for... I think, five years, they... they are willing to invest 20% in your… whatever idea you have and they'll keep your idea at chance...

INTERVIEWEUR : OK, OK

MOHAN : that's just an example. But here it's easier to bring your ideas into reality

INTERVIEWEUR : OK

MOHAN : but in India like most of the time you won't be able to, because nobody will consider it

INTERVIEWEUR : OK, OK. So you always wanted to go abroad somehow?

MOHAN : yeah. Well, this is my reason now but before I just wanted to go abroad to, like see what it was like outside India.

INTERVIEWEUR : yeah, yeah, to have the opportunity to do something different

MOHAN : yeah, like learn more

INTERVIEWEUR : OK. Yeah and do you have the feeling that Kodaikanal prepared you well to… study abroad and all that and it was the…

MOHAN : yeah, because first of all, the crowd, it wasn't completely international but it wasn't like all-Indian as well, like it was more diverse than most other places in India

INTERVIEWEUR : OK

MOHAN : so you got to know, like a lot of different people, lot of different cultures. Then, like your teachers were, like from different places… so, like you learned a lot, like you learned how to deal with, like differences from your own culture, so I think that was really helpful

INTERVIEWEUR : yeah, yeah

MOHAN : like sometimes people find it hard to adjust to a new culture, but I think because of Kodaikanal, that wasn't really a problem

INTERVIEWEUR : OK

MOHAN : at last we had an international exchange program, which is really good

INTERVIEWEUR : yeah, yeah. You did the exchange in France, right?

MOHAN : In Germany

INTERVIEWEUR : oh, in Germany, right!

MOHAN : yeah

INTERVIEWEUR : OK, OK. And so far... do you feel like… are you happy in your university? Do you

have the feeling that they support you well... like you have support and all that…

MOHAN : yeah, I'm happy with this university because except for the food everything is good

INTERVIEWEUR : it's not good !

MOHAN : I think it's not good. It's not good

INTERVIEWEUR : it's not good… but do you miss a little bit… are you cooking a bit of Indian food or…

MOHAN : no… that might be next year but not this, not this year because this year I'm in a dorm and we don't have a kitchen or anything so I can't cook

INTERVIEWEUR : OK so you have to have the food from the university

MOHAN : yes, usually campus food is really good... for most universities... but I don't know why but in this university it's really not good, and it's expensive also so… I don't know

INTERVIEWEUR : OK, OK

MOHAN : and there is no way to get to food like restaurants, nearby because if you want to get there you have to be able to drive and I don't have a car so...

INTERVIEWEUR : OK, so you're stuck with the bad food

MOHAN : yeah, but I go to New York city every other weekend, almost so then… over there, it's not a problem

INTERVIEWEUR : OK, then you can catch up...

MOHAN : yeah ,yeah , that's what I do

INTERVIEWEUR : two days of very good food and then you're back for the week

MOHAN : yeah, exactly

INTERVIEWEUR : OK, OK. And in the universities there is some support for the students, like you know, to help them... like the teachers are helpful and all that or is it quite... like you have to be very autonomous.

MOHAN : so, if you want something done, you have to do it yourself. Nobody's going to do anything for you... like if you want to talk to the professors, you have to go and meet them or reach after them because they won't know you exist... because the classes… for the upper degree classes like the third or fourth year classes are small, like 20 to 50 people, but in the first two years, the classes are about, like about a hundred or more, so the professor can't really get to know you as a student or anything. So until the third or fourth year, they won't know who you are or what you do

INTERVIEWEUR : OK, yeah, so you have to be autonomous and... and do the stuff yourself and all

MOHAN : yeah, yeah

INTERVIEWEUR : and do you like this way of, of learning and all that?

MOHAN : yeah, I think it's really good because, like you learn how to reach out the people and talk to them and get them to listen to you, like it's not done for you. In Kodaikanal just because it was a small school, you saw the same teachers every day, then they automatically happened. Here it doesn't

INTERVIEWEUR : OK, I understand

MOHAN : like you get to see them once or twice a week and that's in a class of like 100-200 people so…

INTERVIEWEUR : OK, It's a… of course it's pretty hard… I understand that… Do you have a bit of an idea of what you'd like to do next, I mean, like as a job and all that or…

MOHAN : I'm not sure yet

INTERVIEWEUR : OK

MOHAN : I'm, like leaning towards doing the Master's program but I'm not sure… if I get a good job then I'll probably take a job

INTERVIEWEUR : OK. And… but if you do your Master's program, it will be in your field? Like…

MOHAN : yeah… I'm probably be doing it in computer science

INTERVIEWEUR : in computer science. And if you, if you find a job, you have a bit of an idea where you would like to work, like in a company, in a… you know, or which company or where and all that or it's not so clear yet or…

MOHAN : if everything works then, hopefully, something like Google

INTERVIEWEUR : yes, of course!

MOHAN : but that's… that's got to be really hard, but I'll try, hopefully…

INTERVIEWEUR : OK

MOHAN : yeah, if I get a good job then, then I'll most probably work for, like two-three years maybe and then like… so, big companies like Google or Facebook and stuff, they usually pay for your Master's program

INTERVIEWEUR : OK

MOHAN : so, that's actually… that's why if I get a good job, I'm definitely taking the job because I know that Master's is also free after that so…

INTERVIEWEUR : I understand. But why is it difficult for Google, for example, to enter?

MOHAN : oh, because it's so competitive

INTERVIEWEUR : OK

MOHAN : there are many very very smart people and they hire the smartest of the smartest people so...

INTERVIEWEUR : OK, OK, you mean there is lot of... lot of people applying as well, like... in your field in computer science

MOHAN : yeah, I mean, there's, currently there is a shortage, like there's not enough people who are good… but the thing is, for places like Google, there's always enough people,

there's never going to be a shortage because it's a very good company and you get very good benefits and you get paid very well... so many people go for those jobs and it's really hard to get it because… there are so many smart people from many big universities. Even people in big universities, they don't get in, like the MIT and things, they don't get in so…

INTERVIEWEUR : OK… but Google... if you apply in Google, they have… Google has firms a little bit everywhere in the world or it's mainly in the US or…?

MOHAN : so, I think it's mainly in the US but I'm sure that they have, like in India they have Google India, then they have it the United Kingdom, I think they have it in the Netherlands as well, then they have in Japan. In the US itself I think there are like two or three different locations

INTERVIEWEUR : OK

MOHAN : so, they have many locations but their main office is in California

INTERVIEWEUR : …is in California, yeah, and isn't it easy for example to apply to Google out of the US or it's not related or it's like take you and then they place where they want or…?

MOHAN : no, it's definitely easier to apply in the US, because it's an American company. But that doesn't mean, like if you're not from the US that means you won't get it, because a large, a large, a large percentage of Google are actually foreign employees, they aren't American

INTERVIEWEUR : OK. I see...

MOHAN : their CEO, he was Indian and now he is… now he is American but… yeah

INTERVIEWEUR : OK, he switched nationality…

MOHAN : yeah, I mean, I think after ten years of stay you can apply for citizenship

INTERVIEWEUR : …for citizenship…but you would like, mainly... you would like to stay in the US or an English-speaking country or you would like to go somewhere else…

MOHAN : that, I don't know. Actually, I am kind of inclined to leave the United States, I don't like it very much. It's, it's good but I think... like other countries are better

INTERVIEWEUR : OK

MOHAN : like I prefer Europe over the US

INTERVIEWEUR : OK

MOHAN : but in Europe you have the language issue, there you have to know the native language for the country

INTERVIEWEUR : yeah, I know exactly what you mean. I know that it's hard to learn German! of course, so yeah

MOHAN : like if you go to Sweden you have to learn Swedish, it's not like one language and you can go anywhere

INTERVIEWEUR : yeah

MOHAN : so…I prefer Europe but I don't know… I know... in the future I don't think I want to stay in America... at least for my later… later in my life definitely not

INTERVIEWEUR : …not. And why do you say you don't like it too much in the US, for example?

MOHAN : because I don't like the way their system is, like the whole capitalism thing where you have to constantly, like look out for yourself and not… like it promotes selfishness and like helping others is second to helping yourself... and I think that's wrong. Like you should always help other people before yourself, so… I don't agree with that. But you can make a lot of money in the US, so, like when you're young you can make a lot of money and then take that money and go do something good with it… in, like, say India, for example... and other thing... I think a lot of people are leaving, a lot of smart people in India are leaving the country

INTERVIEWEUR : OK

MOHAN : and that's also not that good for India because then India is left with not its smartest people

INTERVIEWEUR : I see

MOHAN : so, I think I want to give back to the country

INTERVIEWEUR : OK. So you would like to, maybe, if you have the opportunity, you would like to go back, like to work there as well or not necessarily, like, I mean, India or it's…

MOHAN : definitely I want to work, I mean, not necessarily in India but I want to leave the US

INTERVIEWEUR : OK

MOHAN : I don't know. India is good, but I don't know if I, I… I don't know where outside the US, I just know not the US

INTERVIEWEUR : I understand what you're saying, yeah yeah, definitely… OK… I understand it's not… it's not very easy also after that to take the decision and to know exactly what to

do and all that. And you… I wanted to ask you something also about, you know, the language you speak…

MOHAN : OK

INTERVIEWEUR : and… you… What is the language you... that you learned when you were young? What is the one you talk with your family, your friends and all that?

MOHAN : so, I'm… it's Hindi and English because it's the easiest, but in my family, most people talk in Hindi or Gujarati

INTERVIEWEUR : OK

MOHAN : I still talk in English, though... like I teach them English and they teach me Gujarati

INTERVIEWEUR : Gujarati yeah…with your parents you speak Gujarati?

MOHAN : no, English. My parents speak English but with my grandparents I speak Gujarati

INTERVIEWEUR : Gujarati, OK… and do you have a bit of opportunity to speak Gujarati in the US with some of the people you meet there or not so much, like everybody speaks English…

MOHAN : not so many, everybody speaks English but most of the Indian people here, they speak Hindi

INTERVIEWEUR : OK

MOHAN : and… many of... I think all my Indian friends speak Hindi between themselves so in fact I think I've heard more Hindi here than I have in Kodaikanal.

INTERVIEWEUR : ah OK !

MOHAN : so… yeah

INTERVIEWEUR : so you will speak, you will speak with them in Hindi

MOHAN : oh no, I talk to them in English

INTERVIEWEUR : in English. Yeah OK so… and did you learn… Hindi or Gujarati in India like at school… at school or it was mainly…?

MOHAN : no, I mean, before I came to Kodaikanal in third grade, so... before that I learned Hindi and Gujarati. I never learned how to read and write Gujarati, but before third grade I learned how to read and write Hindi

INTERVIEWEUR : OK

MOHAN : …but I forgot. Now I don't know how to read and write Hindi

INTERVIEWEUR : OK

MOHAN : but I can still speak it. I can speak both of those languages, but I can't read or write

INTERVIEWEUR : …write, yeah, yeah. Then there were no courses… I remember that you took French also when you were in Kodaikanal

MOHAN : yeah, I chose French in 6th grade I think

INTERVIEWEUR : yes. But you didn't take any… there were Hindi courses, right, in Kodaikanal or…

MOHAN : no… there were but I didn't take it, because I think speaking is what is most important... so, if you can read and write, that's not a problem, like it's good, but if you can't do it, it's fine... all you need to be, like you should be able to read and write one language and that should be enough

INTERVIEWEUR : I understand… definitely. OK that's great. Yes, so... so basically, when you have contact with… Gujarati, it will be your family mainly

MOHAN : and Hindi with other India's people

INTERVIEWEUR : yeah, yeah, it's already three languages which is a challenge already, it's amazing to be able to speak so many languages

MOHAN : yeah… all my... my life depends on languages now, it's not speaking but all these programming languages and stuff... yeah, it's, it's, I think, it's kind of similar to learning a spoken language

INTERVIEWEUR : yeah,

MOHAN : that's, all the words change and things like that

INTERVIEWEUR : yeah, yeah and, for example, you know, with a company like Google, do you have the feeling that the fact that you speak also an Indian language can be, a plus for them or…– when you apply – or it doesn't really count, or they just…?

MOHAN : I'm sure anywhere you go, if you can speak multiple languages, that's definitely a plus because no matter what your profession... because that means you can communicate with more people

INTERVIEWEUR : OK

MOHAN : regardless of what you do

INTERVIEWEUR : OK, I understand, yeah, yeah

MOHAN : so I think… speaking multiple languages is – no matter what profession you are – I think it's a good thing to have

INTERVIEWEUR : yeah, I understand. Yeah… yes, so it's, it's really good. But I'm so happy to have news from you after such a long time

MOHAN : yeah, yeah

INTERVIEWEUR : I mean, this is the year when you changed also so much because I remember... in 8th grade you were, you were quite small still…

MOHAN : yeah

INTERVIEWEUR : it's six years now, you go to university and it's like… it's been a long time and all that, but it's great that you are happy there and all that, it's good. And I hope they might improve also maybe the food for the last two years

MOHAN : I don't think that's going to happen!

INTERVIEWEUR : and do you go back sometimes to India?

MOHAN : so I went once last… like this, this winter, I went the winter that just went

INTERVIEWEUR : OK

MOHAN : December, last December, I went to India

INTERVIEWEUR : yeah …and sometimes you have families visiting or…

MOHAN : no, actually my dad is, I think he's going to, he's moved here now

INTERVIEWEUR : OK

MOHAN : and my mum will come soon... I'm not sure... so I think they're planning to stay here now, in the United States

INTERVIEWEUR : OK. So, yeah, so it will be easier if you find a job there then...

MOHAN : yeah

INTERVIEWEUR : yeah , I understand. But I really hope that everything is going to... like work out so well and then that you're going to enter Google

MOHAN : I hope, too

INTERVIEWEUR : yes, you have to keep me updated, and…

MOHAN : yeah, I will

INTERVIEWEUR : and to tell me and all that, and… so now you have two more years and then you can take the decision either to find a job or to go the Master, right?

MOHAN : no… I'm going to do both, I'm going to apply to Master's programs and find a job

INTERVIEWEUR : Ah, yeah, and then you'll take what comes first, I mean, if the job will come first you will take it

MOHAN : yeah

INTERVIEWEUR : and then you can make a choice and all that, and… that's good. That's really good. And do you have a bit of news from your classmates from Kodaikanal or not so much?

MOHAN : not really. I don't talk to any of them anymore

INTERVIEWEUR : OK

MOHAN : I know a few but I don't think you were there when these people…

INTERVIEWEUR : OK. I don't, actually I don't really remember… like who was there at your time…

MOHAN : I think Angie and Holly are the students you've had from my class

INTERVIEWEUR : what was his name?

MOHAN : Angie, the Corean girl

INTERVIEWEUR : yeah, I remember. She was also doing the RSM, actually

MOHAN : yeah

INTERVIEWEUR : OK

MOHAN : I don't talk to… she left in 10th grade, I think, or 9th grade

INTERVIEWEUR : OK... so you don't have so many contact anymore with… like you're all spread all over the world now

MOHAN : yeah, there's…I have no idea

INTERVIEWEUR : you have no idea…

MOHAN : I mean, we are all together on this one Facebook group but nobody ever talks on that so I've no clue what's going on

INTERVIEWEUR : OK, on the…! There is a group for the class of two-thousand and something, right?

MOHAN : yeah, 2014

INTERVIEWEUR : yeah, yeah

MOHAN : I mean, I think every class has it, I think every class has a group like that... yeah, so we're in there. I mean, who else, who else was… I don't think they're… I asked them to fill out the survey that you sent. I don't know how many did it, I'm quite sure a few did.

INTERVIEWEUR : yeah, thank you so much actually!

MOHAN : OK

INTERVIEWEUR : it was really nice. I thank you really much, Mohan, for accepting to do it

MOHAN : oh no, you're welcome, my pleasure

INTERVIEWEUR : and it was really really nice to hear from you and I really hope you…you're going to continue giving… me news and all that and tell me how you are and I wish you're really happy, and if you come to Berlin, you have to write me because then we can meet. It would be really nice if you had the opportunity

MOHAN : OK, definitely

INTERVIEWER : yeah, yeah, and I will try to do some good food!

MOHAN : thank you!

INTERVIEWEUR : so thank you so much and…for taking the time and all that and, and say hi from me to your parents, too

MOHAN : yeah, I will

INTERVIEWEUR : yes. And, and I wish you a very good…evening Mohan

MOHAN : oh, you too. Good night

INTERVIEWEUR : yes. Bye bye Mohan

MOHAN : bye bye. Thank you

INTERVIEWEUR : goodbye, thank you so much

Annexe 8

Entretien avec Toya

INTERVIEWEUR : Yeah, so, now, is it registering like that? So, that's good

TOYA : hello? OK, you can ask me the questions whenever you want

INTERVIEWEUR : OK, So the question was like… I wanted to ask you... why did you choose to go to an English-speaking university? and did you take this the decision already when you were in high school? did you already know that you will... wanted to go abroad and all or why... why did you took that decision? So that's a little bit the question

TOYA : Yeah, OK when I was in high school… can I start?

INTERVIEWEUR : Yeah, Yeah, definitely

TOYA : OK. When I was in high school, I did not intend to go abroad. I did mean to go to an English-speaking university but I wanted to go in India

INTERVIEWEUR : OK

TOYA : there are many reasons why I ended up going to a school abroad. One of them was that I... in India you have to choose your program of study early on. So in high school already people usually... in an Indian school, people have chosen whether they're going to go into physics or science or whatever. I like science as well as literature. I didn't know what I wanted to do and I didn't really want to choose that early. So that's why I even applied to liberalized colleges in the US, which don't make the students choose their program very early on. So I did the application because I was in an international school where eighty percent of the students go to the US to study after. And that was one of the motivating factors and another one was that there are more scholarships available at US universities. So I thought about all that and I did the application, but without... in my mind, it was much more likely and much more desirable for me to go to an English-speaking university in India. English-speaking because English is my primary academic language... so… that was the plan but at the last moment... one: I was offered a very good scholarship, which was appealing, from a college that had a program that I liked. And two: I ended up finding that I had to go for interviews in the Indian universities, this being a coincidence, and my grandmother was sick at the same time. So I skipped the interviews and I just

accepted the US university and that's why I didn't even consider the Indian universities at the last moment. It was a sort of twist of fate.

INTERVIEWEUR : Yeah…

TOYA : that ended up happening. But the reasons behind my considering the US universities was for example the range of courses available and the financial support available

INTERVIEWEUR : OK... when... you applied to Indian university... in which university did you apply?

TOYA : I did not complete the application

INTERVIEWEUR : OK

TOYA : so I didn't apply but the places I was looking at were Delhi universities, Saint Stephen's College for instance, Calcutta universities like Jadavpur...

INTERVIEWEUR : OK

TOYA : these were the only two in fact.

INTERVIEWEUR : Yeah, OK and in these universities you had already chosen to study English?

TOYA : yeah. I would have chosen MS studies (Master's studies) so Literature and Philosophy and that kind of things would have been what I chose, whereas in the US university I had the option of continuing my biology studies. Whether or not it was actually a good thing, I don't know but…

INTERVIEWEUR : yeah, yeah, I understand now. Yeah, yeah, definitely. And... now... can you tell me a little bit... what do you think about... the system... the American university? Do you have the feeling that they support... students well, that you have, for example... You have students who struggle a little bit : do they have support... there? Is there a bit of a community? Students end up isolated or... what do you…

TOYA : I think they support students. I think professors on liberalized colleges support students very well. I think there are lots of structures and platforms that support students. I don't think that national students always are well aware of all of this and I think that the only reason that I found quite comfortable was because of the financial support for which I was very lucky... If I did not have… I think that the biggest burden of the US university is the extreme cost of it and.... that makes people anxious naturally. For example I have a friend who one time related me that she pays up her debt from university; it will take her until the age of seventy to finish paying her debts from university. I mean, you hear the stories, like for example the Georgian student who wrapped up an amount in education and

is therefore homeless because she cannot pay her debt. That's definitely… it's one kind of lack of support.

INTERVIEWEUR : Yeah, yeah, definitly.

TOYA : but the professors are very open and accessible and there are a lot of institutional structures... for instance, social help for students, and there are special students' associations and some of that. But it can still be very isolating. I didn't feel isolated but it can be very isolating.

INTERVIEWEUR : Yeah, isolating, yeah, yeah. And for example, the medical care is also well supported by the university? Do they help when you have the scholarship and all that? Do they take care of all this in the scholarship? Or...

TOYA : yes. I would have this, but it is very unusual to have a scholarship where is all taped together.

INTERVIEWEUR : OK

TOYA : so my medical care was taking care of it, my books were covered. If I wanted additional expenses… my books, my housing, my food, everything was covered… But if I wanted additional... things like for example to get packs sent from India, I had to cover them. So for that, I was offered an on-campus work. So I did that and it was good

INTERVIEWEUR : yeah, yeah

TOYA : It was work in fields that interested me. For example, I got a job as the editor of the campus biology magazine. Or... I worked as a writing tutor. So yeah there was a lot of support of that type available

INTERVIEWEUR : yeah, yeah, OK. So on overall it was good, it's just a little bit… the cost for this university is a bit of a problem as far as I read, like...

TOYA : yeah, the amount of it...

INTERVIEWEUR : yeah… And now what would you like to do next, do you plan... what kind of job would you like to do next? And where would you like to work and a bit why and all that?

TOYA : I would like to teach preferably at the university. That's what I've wanted to do from quite some time now. So and that's why I'm in a PhD program right now. And… I have no preferences about where that work ought to be. I feel it would be… in India I think... but there are only a few universities that are good for my field of study in India

INTERVIEWEUR : OK

TOYA : so it's very easy the possibility of mine getting a job there but I don't know how good that is. So I'm looking into jobs there, but I'm also considering jobs in the US and in Europe.

INTERVIEWEUR : yeah, OK and for example... in India... The thing is that there are only few universities that offer the program of your expertise, what you study; that's why it's difficult to find a job because they don't have a lot of programs in comparative literature so it's making harder to find a job, if I understood well?

TOYA : yeah, this is

INTERVIEWEUR : and do you know...? the universities in India who offer this program in comparative literature, is Delhi? and Calcutta as well?

TOYA : yeah, Delhi, Saint Stephen's and Jadavpur... that's about it

INTERVIEWEUR : OK

TOYA : they are some others that are developing. For exemple, the MIT are developing humanities programs... but really… those are the main ones I would think about.

INTERVIEWEUR : OK. And... in the other parts of the world like for example in the US or the UK, they all offer this comparative like... about... I'm sorry my English is so bad…

TOYA : no, no… actually, this is a kind of fear that makes very difficult… anyone...

INTERVIEWEUR : Ah! it's cutting… I can't hear anymore. Let's try it again…. no it is not working.

TOYA : can you hear me?

INTERVIEWEUR : Oh, I don't…

TOYA : sorry but my internet got cut off.

INTERVIEWEUR : I know, no problem at all.

TOYA : let's go

INTERVIEWEUR : yeah yeah. So I was telling you... you were telling me that in the US – and in the UK it's basically the same – at university, there are very few programs offering comparative literature

TOYA : that's right

INTERVIEWEUR : so it's basically… the problem will be the same, it's not necessarily about the country…

TOYA : there are some more, but not a lot

INTERVIEWEUR : OK... so you... basically, you're going to try and see, yeah, what will come up.

TOYA : yeah,

INTERVIEWEUR : yeah OK ... yeah, and now I wanted to ask you something, a little bit, about the languages that you speak and if you can tell me for example when did you start learning them and if it was writing, orals and with who do you speak these languages and... you know… in which context...

TOYA : so my mother tongue is Malayalam and... we speak this at home

INTERVIEWEUR : OK

TOYA : always. It's the first language that I learned to read and write.

INTERVIEWEUR : OK

TOYA : but then, all of my schooling was in English

INTERVIEWEUR : OK

TOYA :and.… It's interesting about Malayalam because we never really, except for one year in my babyhood, we never lived in Kerala. We only go for vacations. At the same time, it was the language that we spoke at home. And then we lived in Telangana, so I learned Telugu when I was twelve and then we lived in Tamil Nadu so I learned Tamil... just as a local language that you speak with people. But rest, it was in English. And then... I learned French as well at school, and there was also a policy of Tamil, that they have to teach us Tamil at school. The class was not very good, but… I wish it had been a better Tamil class and that I had a better training environment. But… so, yeah, I had some Tamil classes, yeah. That was my early language

INTERVIEWEUR : OK. When you said that your Tamil class it was so basically, you were in Tamil Nadu?

TOYA : yeah

INTERVIEWEUR : so basically… if I understood well, you learned how to write and to speak in Malayalam, but then you had to learn also Telugu and Tamil? Because you switched places?

TOYA : yeah... I was there, so you end up learning it.

INTERVIEWEUR : OK

TOYA : but then… But then in the Tamil case... in school, there was a language policy on the part of the Tamil Nadu government. Every school in Tamil Nadu has to teach Tamil and… so they instituted a class for this, but it was not a very well-run class, I must say. So that was an unfortunate thing because I wish I had a better opportunity for learning Tamil well

INTERVIEWEUR : yeah. But then, in Kodaikanal... is the class still there?

TOYA : they might still have it, it was something very... they had it because the Tamil Nadu government said that every school has to have it. They might have it and it was not a class that everyone took seriously

INTERVIEWEUR : yeah, because I have the feeling that they have this in elementary school? But then they don't do it anymore if I remember well

TOYA : yeah, that's right, yeah. And if you really want to, as a student, I knew there were some students who found a way to do it, but that's you have to take your own... you have to take the initiative in it and really push for it

INTERVIEWEUR : yeah, OK

TOYA : so… yeah

INTERVIEWEUR : yeah and... for example, with Malayalam, you speak it in your... this is the language of your family? For example with your parents or you're your relatives, it's the language that you will speak?

TOYA : yeah

INTERVIEWEUR : yeah, OK... Can you still speak Tamil and Telugu? or…

TOYA : well, Telugu I've forgotten a lot of it

INTERVIEWEUR : OK

TOYA : I've found that I can still understand a lot but I can't produce sentences. So I have a sort of passive understanding of it. Tamil, yeah, surely.

INTERVIEWEUR : OK, OK

TOYA : I still can, yeah

INTERVIEWEUR : OK. And now for example, when you are in a context... in the US, at university for example, and if you are with indians students, you will speak together in your mother tongue or in English…?

TOYA : it's usually English because most of us have different mother tongues.

INTERVIEWEUR : yeah, definitely…

TOYA : so, it usually ends up being English.

INTERVIEWEUR : yeah, yeah

TOYA : In fact, if it is not English, it often is like a forced situation, like.... people who is starting speaking Hindi with me, for example, but I don't speak Hindi very well, so it feels a bit uncomfortable

INTERVIEWEUR : yeah, OK

TOYA : or it can feel artificial because English is the medium. But with my brother, I often speak Malayalam, even though we are both in the US at US universities.

INTERVIEWEUR : yes. So you kept it in a circle... in the small circle of the family that will be the language…

TOYA : yeah, although when I meet people whose main language is Malayalam, which I do sometimes, then I speak Malayalam with them. But it's… I never end up speaking, I rarely meet Malayalam speakers actually.

INTERVIEWEUR : OK

TOYA : Malayalam speakers who speak Malayalam as their best language.

INTERVIEWEUR : It's rare that you have this opportunity.... do you read sometimes in Malayalam or..?

TOYA : sometimes yes, because it retreats me from my work. So I like doing it.

INTERVIEWEUR : OK. So sometimes it's like you can... you basically can connect it... your knowledge and — in your field of research – and the language that you speak can... can be brought a bit together…

TOYA : actually, yeah. I dearly… overtime, as I continue my research, I would like to bring them closer and closer together.

INTERVIEWEUR : yeah, yeah, I understand. Now they're… yeah, yeah

TOYA : yeah

INTERVIEWEUR : and... do you have the feeling for example that, when you started – you know – learning English at school, did you find that it was not a problem at all… it just went like that, or it was difficult, or not, or…?

TOYA : It was so long ago that I don't remember very well. But I suspect it was not very difficult because both my parents were English teachers, that's what they did, yeah. But

they do not speak English with us, they didn't want to speak English with us and they want us to preserve Malayalam as a… If I well remember when I was very small, I began to study English at school, there was a room with sign "No speak English", so there, you would have to speak Malayalam.

INTERVIEWEUR : OK. yeah, I understand

TOYA : so it was not very difficult for me to learn English, in fact the difficulty was to preserve my mother tongue.

INTERVIEWEUR :yeah… and, Toya, do you think that, maybe... do you think... that's your video too because I can't hear you anymore. Ah! That's better now.

TOYA : Can you hear me?

INTERVIEWEUR : It's a little better. Let's go… yeah, let's go like that. So, if I've heard well at the end you were saying that it was more difficult to work on preserving... your mother tongue…

TOYA : yes

INTERVIEWEUR : than to learn English itself.

TOYA : yeah actually it was.

INTERVIEWEUR : yeah, now I can hear you very well. And... and with your parents you never spoke English?

TOYA : I speak English only when I want to discuss academic topics.

INTERVIEWEUR : OK

TOYA : so, suppose I'm discussing my work with them because the medium of my work is English. I speak English with them.

INTERVIEWEUR : OK. So you switch and all that, yeah. So I understand now. And... it was a bit what I wanted to ask you... now it's very good, so yeah…

TOYA : yeah, I'm really glad we've got to talk about this, just one a second.[…] So sorry, OK.

INTERVIEWEUR : No problem! Yeah, I was so happy that you could answer me. And It was really really nice

TOYA : yeah, yeah, of course, yeah. And I'm glad…

INTERVIEWEUR : yeah... I wanted really really to thank you for everything and taking the time to do that.

TOYA : of course. And let me know if there's anything else I can do. And let's talk also just generally... from time to time

INTERVIEWEUR : yeah, thank you so much Toya and I give you a very big kiss and a big hug too

TOYA : I kiss to you as well and I hope you had fun last night too

INTERVIEWEUR : oh, yeah , thanks. Thank you so much, Toya. Bye bye

TOYA : Bye

Annexe 9

Entretien avec Vela

VELA : … because I need to do that in a week and hopefully, so 't won't happen

INTERVIEWEUR : OK, because now you have finished to study at University, right?

VELA : yeah, I finish Undergrad

INTERVIEWEUR : OK. And in which part... where are you right now, in New York, right, or…?

VELA : No, I'm actually in Minnesota, do you remember A. T. ?

INTERVIEWEUR : Yes of course

VELA : yeah, I'm in his hometown. I'm actually going to the college he went to, just say hello.

INTERVIEWEUR : OK

VELA : yeah

INTERVIEWEUR : OK. And then, after you graduate, then, you would like to work straight?

VELA : yeah, yeah. I wanna do Grad. School, probably next year but I want to take at least a year at work, and figure out... which programmes... there is a lot happening.

INTERVIEWEUR : all right. I'm so happy to see you

VELA : yeah, same for me, so nice

INTERVIEWEUR : yeah, It's very sweet from you to accept and all that

VELA : that's so exciting!

INTERVIEWEUR : yeah, that is so nice. And then I want, a little bit you know, to ask you... When you left Kodaikanal, did you always wanted to study abroad or...? thinking about it, or not so much, or...?

VELA : I always wanted to study abroad, mostly because... especially when I studied, I guess, when I started thinking about college, I wanna to apply abroad, because in India there are two colleges and in those colleges, you have to declare your Major, follow the moment you go in. And I didn't know what I wanted to major in, I didn't know what I wanted to do and so, yeah, I started looking and it was OK. It was like I had to ask my parents if they were able to afford it but I don't think it was…. yeah

INTERVIEWEUR : OK. And so, you applied directly to university outside India? When you applied, you didn't apply in India?

VELA : No, I didn't

INTERVIEWEUR : and the universities where you applied were in US or also in UK, or in Australia or in places…

VELA : they were all in the US actually. That was another thing for the UK – sorry, I just woke up. For the UK, they have free scholarships and they are super competitive. And Australia and most of the countries don't offer a fair actual aid to international students, so US was that's, like…

INTERVIEWEUR : yeah, OK. So, they still offer scholarship in the US?

VELA : yeah

INTERVIEWEUR : OK. And when you studied at St. Olaf, did you know already what you wanted to do? or it was quite general courses and then you could choose a bit more your orientation of studies, or…?

VELA : when I studied, I didn't know what I wanted to do, I had the ideas, I had thought Psychology maybe, I thought about Music, I thought about English, I thought about lot of things, I thought about History at one point. But then, because the colleges require that you do... the college's education requirements, and when that requires you take place in all areas... so I was doing that, and then, I just… I wanna do English, more English classes, so I opted for English after that.

INTERVIEWEUR : … after that, OK

VELA : I think I decided to do English... probably

INTERVIEWEUR : So now, it's like you are studying English, like it's English literature or it's more linguistic or it's more didactic? it's more…?

VELA : it's most... Technically, it's called "Language and Literature", so most of my colleges are focused on literature, I did a couple of... like you do pure writing, and then, one class, I took on Rethoric and Composition. So I was looking at various practices, like language works, I was really interested. And then also a lot of ... I think all of my electives were in "creative writing", so…

INTERVIEWEUR : yeah, OK, right, OK. And you have a bit of an idea what you will like to do then? in which kind of job you would like to apply?

VELA : Yeah, in my perfect world, I would just be where I'm right now, like in college I work as consultant, so just helping people with their papers, going over and talking about issues, looking at structures, papers, just stuff like that. So, a sort of... editing but a bit more improved, I suppose and... part of that job means for me a lot of tutor for English language learners. So yeah, I just want to do that, I would love to do that but I think at least at this point, it looks like I'll end up doing something more like teaching or tutoring, which is fine.

INTERVIEWEUR : but you would like to work in... in a firm or in university or in a school or which structure are you looking at?

VELA : ... For me I would want to work in the university but for my experience, that's not likely to happen, so I'm looking at schools mostly

INTERVIEWEUR : OK, like, I mean, High School or Middle High School?

VELA : yeah, I look at Middle High School

INTERVIEWEUR : yeah, OK. But if you do a little bit of what you said, creative, helping people writing, you could do that also in a firm or not at all?

VELA : I was looking at a couple of technical editing jobs, so there was one in a loft, where you have to write like (…) immigration into the US and so my position would have been writing like recommendation letters, so both on these people bios and based on. So, like you get the person who is this and this, and somebody who is writing the recommendation for them, you get all their bios and then you write a letter from this person, about this person; so boring, it was so boring, oh my God, I couldn't do it, I had to do... one letter just for the interim process, I was so bored, I gave up, I didn't want this job, and so that appeared like that I couldn't do it

INTERVIEWEUR : yeah. I mean I can understand, being stuck in a job is… OK. But are you planning to stay in the US or you would like to go somewhere else to find a job, or you don't know yet so much or…?

VELA : at this point, I think I'll stay in the US, it has mostly become certain… because anything else would be a lot more time and I have to start working as soon as…

INTERVIEWEUR : yeah, OK, And you have the feeling that since you... when you started the university, do you have the feeling that there were a lot of support for the students, that it was... the atmosphere was nice and... when you have problems, there were people to help you... in studies and all that, or you were quite isolated or…?

VELA : socially, they have a very good support system, so a week before everybody else arrives, all the international students come and they have fairly good orientation programme, not just about the college and American culture but also so that you get to know each other, and they have staff's positions that are mostly exclusively to handle international students, or like. And I didn't really had to use them, except for go home for someone so I needed (...) but, for the most part, I haven't needed that help, but I know that for some people who have it, it's a very useful thing but I also know that for some people it hasn't been that all, like in a smaller context, I think they are able to help, but in bigger things, like with... professors being racists and stuff like that, they haven't been able to do a lot… so yeah

INTERVIEWEUR : so, some professors were racist?

VELA : yeah, not just professors, students, towards pretty big issues, it hasn't been openly aggressive, I would say, but definitely problematic, pretty common, yeah

INTERVIEWEUR : and is it something with... is it…

VELA : sorry, Miss Sophie, your voice is breaking up

INTERVIEWEUR : ah, OK, is it better now? Do you want me to call you back? I call you back? Can you hear me?

VELA : hello? yeah?

INTERVIEWEUR : yeah? Do you want me to call you back?

INTERVIEWEUR : I think so, yeah

INTERVIEWEUR : OK, I call you back. Can you hear me?

VELA : OK, I think this is a lot better

INTERVIEWEUR : OK. Is it OK now? Is it better?

VELA : It is, yes

INTERVIEWEUR : because I cut the camera

VELA : OK, I think I'm gonna do that too

INTERVIEWEUR : yeah, maybe we can do that and yeah? Is that better?

VELA : yeah

INTERVIEWEUR : I wanted to ask you... Is that something special to face problems of racism or… some of your classmates have experienced that in other university or…?

VELA : yeah, I think, from what I understand, it's actually relatively better in Saint Olaf. And in a lot of colleges, it's a lot worse. And, it is actually... I don't know if you call it "the black lives matter" movement?

INTERVIEWEUR : OK

VELA : that's like… like issues in a lot of places, it's been brutality, but also… like more institutional things, like college and…, yes it's definitely a very common thing.

INTERVIEWEUR : OK, but just can you tell me just a little bit about that movement?

VELA : oh, so it's started, I would say, 2013 somehow, that it was this case of this boy, who was shot. He was a young boy, he was just walking and he was shot by a policeman just because he was there and apparently looking threatening, he was just walking. And that case... nothing happened, they didn't convicted the policeman, "Yeah, he was looking threatening". And that was definitely not the first, so many in terms of police brutality, of black people in particular, but people of colleges being stuck by the police just assuming that they were up to something, and then being really violent with them, putting them in jail for nothing, and a lot of these people ended up dying in jail, and just, looking at the incarceration rates... and it's like even though crime, like a lot of crimes are like disproportional, the number of black people being imprisoned was 90% compared to white people. So it was in response to that and, so yeah, but then it hasn't just been police brutality, it has been about general lack. This is in the country, particularly those black people living at… not only is it much harder for black people to get jobs but also they don't get paid as well… yeah, all kind of stuff like that. A lot of black people tend to be like low social economic origins, and they live in these colonies, which tend to be near the industrial area, and there's a lot of hot problems but then there's no like healthcare to support them, so they're really sick and it's just a repeated cycle, like of being stuck in barbarity and no access to resources, no access to healthcare, poor access to education just like, yeah. A lot of stuff...

INTERVIEWEUR : yeah, yeah. It's been difficult for you during these years at the university because of that, or you didn't feel it was too much directed against you or…?

VELA : oh, I haven't had a struggle, definitely. It's been a lot easier for me than for a lot of people, but it's been like issues … not violent but definitely... professors and other students treated me differently... simple thing like the studies that we have all to do. So, in our freshman, some of them... you have to do exams at some point in your four year but there's a writing class and a religion class, and you have to take both of them in your freshman

year. The assumption is that you do one in your first semester and other in your second semester.

INTERVIEWEUR : OK

VELA : and for a lot of international students, for we haven't gone to school, I don't know how the criteria is really, but there's this support writing class, so some international students have to do two editing class, so they'll do, exactly, one editing class plus one religion class in the first semester and then, second semester, one writing class. And that professor was in charge and just didn't give me either and said "Oh, it's probably big cultural shock when you have to deal with religion in the first semester" and, yeah, just assuming that I had no exposure to christianity. That's all the thing

INTERVIEWEUR : OK

VELA : but also students saying "Oh, your English is so good, I guess colonization make that happen".

INTERVIEWEUR : what? No way…

VELA : cause I got frustrated, just like "Oh, you know English?", and I was: " In India we speak English" and stuff like that

INTERVIEWEUR : I understand, yeah

VELA : And... just in the school, not to me personally, but things that people I know, friends I have, realized very severely by the administration, like... they didn't do anything, but compared to the way white students who did similar or worst things have been handled, like the expulsion for people of colour but for white people for like, that's another problem in the college, in the assaults which is some cases have being handled very poorly, and white people (like a white person who was accused of sexual assault and somebody didn't feel protected and he's still here and the survival was basically harassed by his lawyers and like by the administration, really). But for people of colour, even though they didn't conduct investigations, the person is immediately expelled, even though it's not in the school policy and even though the school policy on sexual assaults is problematic. So, stuff like that has been likely the custom and, yeah it's been there.

INTERVIEWEUR : yeah, that's really… that's difficult, yeah. You know, when you left Kodaikanal, did you feel that, for example, on the education point of view, prepared? that you've been well taught and the level was good? it was not difficult for you?

VELA : yeah, actually, I think that, especially compared to a lot of domestic students that I was seeing, I thought I was a lot better prepared, I knew how to manage my time, I knew how to work, but I found that a lot of my classmates were working really hard and were not doing well, as well as the level of working hard. I was realizing that they just haven' had study skills, research skills, all those things we have been taught in Kodaikanal

INTERVIEWEUR : yeah, like you were already autonomous, reflect by yourself and all that

VELA : yeah

INTERVIEWEUR : It was a gain of time already that you've been well prepared with that, that's really nice, that's great and... OK... and I wanted to ask you a little question, you know, about languages, like the ones that you learned, that you heard, the ones that you can speak, or write or read, and if there's some example of languages that you will use more in one context or in another or, you know?

VELA : yeah, So, studying English is essential, it's my main language. I think in English, I speak in English, like particularly in university but also in school and at home. My mother tongue is Tamil, and I technically speak that with the Dad side of the family, not that they don't speak English, so they just speak Tamil a lot more. At home, like with my parents and brother, I haven't spoken Tamil, except occasionally my mom would be like "No, you have to speak Tamil to us because you need to learn Tamil", so let's speak Tamil, but for the most part, we're like... I think it's sort of the common habit that my parents talk to me in Tamil, not that I'm opposed to answer in Tamil but I was just comfortable in responding in English, but I can speak Tamil to them, I have... part of the conversation might be in Tamil, but most of it would be in English. And, in the place I grew up before Kodaikanal, there was this language that was called Khasi (Meghalaya state) and I learned that language in school… but... there are still words that I didn't know but I was able to converse reasonably. And then, there was Hindi which is the institution that I've learned in school. I could converse reasonably but in terms of technical knowledge, grammar rules and stuff like that, I wasn't that good. And then in Kodaikanal, I guess I learned French too, in Kodaikanal, but only for like a couple of years… and in the… I started doing Spanish and I continued Spanish in college because we had to do a foreign language, so I ended up doing three years of Spanish, which I'm not... I can follow reasonably a Spanish conversation, yeah, I haven't spoken a lot of it, but when I was taking classes, I was able to talk, and I still talk in Spanish.

INTERVIEWEUR : yeah, I understand. But, for example, you know, you learn Hindi and Khasi in elementary school mainly?

VELA : so we studied, in our school system, works... like in second grade you start learning a second language and then in third grade, they add a third languages to it. So, in second grade I studied with Khasi and then in third grade I was doing Khasi and Hindi as well. So, basically, from third grade to the time I left that school, which was in eighth grade, I was doing both, so I was taught in English and then you have a second language for Khasi, like Khasi for second language and Hindi for third language

INTERVIEWEUR : yeah, like it was a school in Tamil Nadu?

VELA : no, it was in East India, in the place called Shillong

INTERVIEWEUR : Shillong, yeah

VELA : so, you didn't have...

INTERVIEWEUR : it was a State with Tamil exposure at that time?

VELA : no

INTERVIEWEUR : The languages were different then, OK

VELA : yeah. That's why my parents... that's why we didn't talk that, and that's why we always talked Tamil at home, it was because my parents were like "No, you have to learn Tamil".

INTERVIEWEUR : OK, yeah, I understand. And then, when you moved to Kodaikanal, when you were in eighth grade?

VELA : ninth grade... between eighth and ninth grade

INTERVIEWEUR : oh, so you arrived in TamilNadu in ninth grade?

VELA : yeah

INTERVIEWEUR : I understand now. Because I thought you've been always exposed to Tamil

VELA : no, no…

INTERVIEWEUR : but now of course if you were late, I understand. And, can you still speak a bit of Hindi and Khasi or understand little bit of it or…?

VELA : I could understand, yeah, I think I could speak in Hindi a little better than I could in Tamil… but I think I could understand, I think I would... I speak Khasi better, I know more words, I know the theoretical part of it better but conversationally I know more Hindi, I suppose

INTERVIEWEUR : OK. I understand know. And did you learn at school, they taught you how to write the language or it was mainly like a speaking course?

VELA : there were a focus on writing, especially Hindi 'cause the script is different. Khasi uses the Roman letters. It's slightly different, they have an additional letter, a couple of additional letters and some of them they don't have, like Khasi doesn't have "Q", Khasi doesn't have "G", they have another letter that they call like "NG", so you only get the "G" sound in front of an "N", but yes, so… letters and writing, it was a focus on writing 'cause, especially in the Indian school, it was due, like you're preparing for your board exams in tenth grade which I had at a national level, so yeah, we learned writing

INTERVIEWEUR : OK. And inTamil, did you take some Tamil course, like when you were in Kodaikanal or not?

VELA : no, I didn't. When I was 8… my grandmother was visiting and… she was... so she taught me how to write and read in Tamil

INTERVIEWEUR : OK, yeah. And do you have opportunity, since you're living in the US, to practice these languages or not? Like Spanish, or French or…?

VELA : Spanish yes, Spanish I did because that… is a foreign language so we have to take classes and I… they have to be to a certain level, so they test you and see where you have to… the other classes. So, if you had no Spanish exposure whatsoever, you will end up taking four semester of Spanish. Because I have had that background, before I was, I had to do two semesters, yes, so, I was able to talk in both classes

INTERVIEWEUR : OK, yeah, but, for example, you didn't have opportunity to speak Khasi, Hindi or Tamil?

VELA : no, not at all

INTERVIEWEUR : OK, so, for example, even if you have a group of Indian students at university, you will speak to each other in English?

VELA : yeah

INTERVIEWEUR : OK, so, you speak so many foreign languages and this is amazing. It's really nice. And I'm so happy to hear you, and maybe we can put the camera to see each other a little bit. I hope it's gonna work…

VELA : yeah, I think so

INTERVIEWEUR : yeah, it was so nice to chat with you

VELA : oh yeah, it's been so long

INTERVIEWEUR : yeah, definitely it has been so long and we definitely have to do that again and I hope that...

VELA : of course.

INTERVIEWEUR : … give each other news and all that, I really hope it's gonna work for your job, and maybe you can keep me updated and tell me.

VELA : definitely, definitely! Oh, thank you !

INTERVIEWEUR : OK. And will you greet your family for me?

VELA : I will, definitely

INTERVIEWEUR : yeah, thank you so much. I will say bye... we will talk soon yeah?

VELA : yeah, definitely. Have wonderful day, Miss Sophie!

INTERVIEWEUR : you too, thank you! Bye!

VELA : bye!

MOTS-CLÉS : Bilinguisme d'élite, multilinguisme indien, bilinguisme anglais, fuite des cerveaux, écoles internationales

RÉSUMÉ

Le bilinguisme d'élite en Inde, sujet de ce mémoire, a une origine ancienne et est actuellement en développement rapide. Les causes et les enjeux de cette évolution du bilinguisme d'élite sont situés dans le contexte du système scolaire indien, du multilinguisme de l'Inde, des universités indiennes et anglo-saxonnes et enfin de l'accès des étudiants au monde du travail. Les hypothèses qui s'en dégagent sont confrontées aux résultats d'une enquête, à la fois quantitative et qualitative, conduite auprès des anciens élèves de l'école internationale de Kodaikanal dans le Tamil Nadu. 63 d'entre eux ont répondu à un questionnaire à choix multiples et quatre ont participé à un entretien sur le thème de leurs motivations, de leurs projets et des langues qu'ils pratiquent. A l'issue de ce travail, il apparait que si le bilinguisme d'élite, en plein essor en Inde, ne semble pas avoir d'impact sur les langues maternelles, il conduit aujourd'hui à l'expatriation largement irréversible d'une partie de l'élite intellectuelle indienne.

KEYWORDS : Elite bilingualism, indian multilingualism, English bilingualism, brain drain, international schools.

ABSTRACT

Elite bilingualism in India, the topic of this Master's thesis, whose early developments date back centuries, currently starts to develop even more rapidly. The reasons and challenges of this evolution of elite bilingualism can be found in the context of the Indian education system, Indian multilingualism, the Indian universities, the English-speaking universities in the English-speaking countries, and lastly in the students' access to the global market. The hypotheses resulting from research on this particular topic are juxtaposed by the results of a qualitative and quantitative research carried out with former students of the Kodaikanal International School in Tamil Nadu. Sixty-three of them answered a multiple-choice questionnaire and four participated in an interview on the topic of their motivation, their plans and the languages they speak. The Master thesis concludes that although elite bilingualism booming in India does not seem to have any impact on the mother tongues, it at least leads to the largely irreversible expatriation of a big part of the Indian intellectual elite.