



HAL
open science

Idéologies linguistiques d'adolescents malgaches en milieu scolaire francophone : cas de l'école BIRD à Antananarivo

Herimalala Ratsimbazafy

► **To cite this version:**

Herimalala Ratsimbazafy. Idéologies linguistiques d'adolescents malgaches en milieu scolaire francophone : cas de l'école BIRD à Antananarivo. Linguistique. Université Grenoble Alpes; Université d'Antananarivo, 2018. Français. NNT: . tel-02024735

HAL Id: tel-02024735

<https://hal.science/tel-02024735>

Submitted on 19 Feb 2019

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

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



UNIVERSITÉ D'ANTANANARIVO

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE LA COMMUNAUTÉ UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

Spécialité : Linguistique, Sociolinguistique et acquisition du langage

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ D'ANTANANARIVO

Spécialité : Langage, Communication et Dynamique locale

**préparée dans le cadre d'une cotutelle entre
la *Communauté Université Grenoble Alpes* et
*l'Université d'Antananarivo***

Arrêté ministériel : le 6 janvier 2005 – 25 mai 2016

Présentée par

Herimalala RATSIMBAZAFY

Thèse dirigée par Claudine MOÏSE et Lucie RABAOVOLOLONA

préparée au sein des Laboratoires

LIDILEM (Communauté Université Grenoble Alpes) et

CERCOM (Université d'Antananarivo)

dans les Écoles Doctorales

Langues, Littératures et Sciences Humaines et

Sciences Humaines et Sociales

Idéologies linguistiques d'adolescents malgaches en milieu scolaire francophone : cas de l'école BIRD à Antananarivo

Thèse soutenue publiquement le 13 juin 2018

devant le jury composé de :

Monsieur Gilles FORLOT

Professeur des Universités – Université Paris 13, Président du jury

Madame Sophie BABAUT

Maître de Conférences HDR – Université Lille 3, Rapporteur

Monsieur Philippe BLANCHET

Professeur des Universités – Université Rennes 2, Rapporteur

Madame Baholisoa RALALAOHERIVONY

Professeure Titulaire – Université d'Antananarivo, Examinatrice

Madame Claudine MOÏSE

Professeure des Universités – Université Grenoble Alpes, Directrice de thèse

Madame Lucie RABAOVOLOLONA

Professeure Titulaire – Université d'Antananarivo, Directrice de thèse



Thèse préparée avec le soutien de



Rhône-Alpes ^{Région}

REMERCIEMENTS

Je ne saurais commencer ces remerciements autrement que par ceux adressés aux amis de l'école BIRD, sans lesquels cette thèse n'aurait jamais eu lieu.

Je pense ensuite à mes deux directrices de thèse, Raharinirina Rabaovololona et Claudine Moïse, qui m'ont guidé tout au long du travail. Je les remercie d'avoir supporté mes errements à la fois scientifique et humain.

Je dois beaucoup à Dominique Tiana Razafindratsimba et Jacques Ramambazafy Ralainony qui m'ont mis le pied à l'étrier.

Je voudrais également remercier Marinette Matthey, Gil Dany Randriamasitiana, Ny Hasina Ratsimbazafy, Tantely Ravelonjatovo, l'Agence Universitaire de la Francophonie, la Région Rhône-Alpes et tous les anonymes pour leur soutien matériel.

Je veux exprimer ma reconnaissance envers les enseignants de l'EAD LACDY, du CERCOM, du LIDILEM et de l'EDR « Langues, pluralités, développement » trop nombreux pour nommer, qui m'ont enrichi de leurs connaissances.

Je n'oublie surtout pas mes camarades de galère : Amadou, Andry Solofo, Annabelle, Célia, Emmanuelle, Etienne, Feno, Geneviève, Grece, Guylaine, Hervé, Julie, Laurence, Leila, Mireille, Njaka, Noëlle, Nolwenn, Ny Andry, Philip, Rinda, Roland, Samir, Samuel, Tamby, Thierry, Xinjiletu, Yannick, Zinaha.

Je remercie ma famille et Miora Navalona pour sa compréhension, sa patience et surtout de supporter mes incessants sauts d'humeur.

RÉSUMÉ

Comment se fait-il que des adolescents malgaches en territoire malgache discutent entre eux dans une langue autre que le malgache en situation informelle ? En s'appuyant sur les notions d'idéologie et d'idéologie linguistique, cette recherche vise à comprendre la domination linguistique dans un contexte de co-présence de deux langues dans un environnement scolaire. Une observation participante au sein d'une école française d'Antananarivo a permis d'interagir directement avec les élèves, les enseignants et les divers responsables de l'école.

Que ce soit dans les pratiques effectives ou dans les discours épilinguistiques, le français tient toujours une place centrale, et ce même à l'extérieur de l'enceinte de l'établissement. Cette situation repose sur plusieurs facteurs : le rôle des parents, le désir de migration économique et le système scolaire lui-même. Il en résulte que les adolescents essaient d'affirmer une parfaite maîtrise du français pour pouvoir poursuivre leurs études en France. Cependant, *a contrario* mais dans le même but, les adolescents se présentent comme maîtrisant mal le malgache, pourtant langue nationale.

Le français constitue une opportunité économique, la langue de l'emploi, de l'avenir. Certains accusent le néocolonialisme français, d'autres accusent le laxisme malgache. Les adolescents se trouvent pris dans un entre-deux culturel : ils s'affirment pas tout-à-fait français et plus vraiment malgaches. Si certains s'adaptent tant bien que mal à la situation qui leur est imposée, d'autres essaient de mener une sorte de conscientisation culpabilisante. D'autres encore essaient de trouver leur bonheur dans la situation de co-présence linguistique. C'est de ce dernier positionnement que vient la proposition de recherche interdisciplinaire pour un passage d'une situation de domination linguistique à une situation égalitaire de complémentarité.

ABSTRACT

Why do Malagasy teenagers in Malagasy territory talk to each other in a language other than malagasy in an informal situation ? Using theoretical tools based on linguistic ideology, this research aims to understand linguistic dominance in a context linguistic coexistence in a school environment. A participatory observation in a french school in Antananarivo allowed to interact directly with students, teachers and various school officials.

Whether in actual practice or in epilinguistic speeches, french language still holds the most important place, even when leaving the precincts of the school. This situation results from several influences : parents will, the desire for economic migration and the school objectives. As a result, adolescents try to display a perfect command of french to show their merit to continue their studies in France. However, there is a certain setback in which adolescents, for the same purpose, present themselves as poorly fluent in malagasy, yet a national language.

French is considered as an economic opportunity, the language of employment, the language of the future. Some accuse French neocolonialism, others accuse Malagasy laxity. The teenagers are in a cultural interlude : not quite French and more truly Malagasy. While some adapt to the situation imposed on them somehow, others try to carry out a kind of conscientiousness guilt. Still others try to find their happiness in the situation of linguistic coexistence. From this last position comes the interdisciplinary research proposal for a transition from a situation of linguistic domination to an egalitarian situation of complementarity.

FINTINA

Maninona moa no misy ankizy malagasy miresaka amin'ny teny hafa ankoatra ny malagasy rehefa tafahoana kanefa izy eto Madagasikara ? Mba hahafahana mamantatra ny fanjakazakana teny iray manoloana teny hafa samy miasa anaty tontolom-mpampianarana dia noraisina ho lalantsaina fototra itondrana ny asa ny firehan-kevitra mahakasika ny teny. Nahafahana nifandray nivantana tamin'ireo mpianatra sy mpampianatra ary tomponandraikitra isan-tsokajiny teo anivona sekoly iray miteny frantsay ao Antananarivo ny fiaraha-miaina sy ny fandraisana anjara mivantana tamin'ny sahanasa misy tao amin'ny tontolom-mpampianarana.

Mitana ny laharana voalohany ny teny frantsay manoloana ny teny hafa na eo amin'ny lafiny fiheverana na eo amin'ny fampiasana azy andavanandro na ao anatiny na any ivelan'ny faritry ny sekoly. Maro ny antony. Anisany ny avy amin'ny ray aman-dreny noho ny faniriana hiova fiharian-karena ary noho ny rafi-mpampianarana. Mba hilazana fa mendrika hanohy fianarana ambaratonga ambony any Frantsa ireo ankizy dia miezaka mampiseho fifehezana ny teny frantsay. Ho fanohanana io endrika fifehezana ny teny frantsay io dia asongadiny amin'ny fihetsika sy amin'ny teny teneniny fa tsy voafehy ny teny malagasy, izay tenim-pirenena.

Ampiasaina ny teny frantsay hanatsarana ny harin-karena, hoenti-miatrika ny tontolon'ny asa ary hanatsarana ny hoavy. Misy ireo mihevitra fa endrika fanjanahan-tany amin'ny fomba hafa ny fanomezana vahana ny teny frantsay mihoatra amin'ny teny malagasy. Ao kosa anefa ireo milaza fa fanambaniana ny maha malagasy ny tsy fampiasana ny tenim-pirenena amin'ny serasera ifanaovan'ny samy Malagasy. Mizara telo ny fisehon'ny fihetsika amam-piteny vokatry ny fisiana rafitra roa mifanindran-dalana io. Ao ireo miaina manaraka ny rafitra apetraky ny ray aman-dreny sy ny rafi-mpampianarana. Ao ihany koa anefa ireo mitsara ka manohitra amin'ny alalan'ny fanentanana izay hanomezana lanja ny kolontsaina sy ny teny malagasy. Ary farany, misy ireo mampivady ny tontolo roa ka mampiaina miaraka ny teny malagasy amin'ny teny frantsay. Avy amin'io safidy farany io no nipoiran'ny hevitra hanaovana fikarohana am-binanin-taranja mba hahafahana miala amin'ny fampanjakazakana teny iray mankany amin'ny fampiasana teny roa mifandanja sy mifameno.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	1
RÉSUMÉ.....	1
ABSTRACT	1
FINTINA.....	1
INTRODUCTION.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CONTEXTUALISATION ET CADRAGE THÉORIQUE.....	5
Chapitre 1 : Contextualisation de la recherche.....	7
1 - La situation linguistique malgache	7
1.1 - 1823 : la codification de la variante <i>merina</i>	7
1.2 - 1896 : la colonisation	8
1.3 - 1960 : l'avènement de la République.....	10
1.4 - 1972 : la malgachisation	11
1.5 - 1992 : le retour officiel de la place du français.....	14
2 - Etats de l'art sur la place de la langue française par rapport à la langue malgache....	16
2.1 - Une relation ambivalente avec la langue malgache.....	16
2.2 - Une relation ambivalente avec la langue française.....	18
2.3 - La relation entre le malgache officiel et les variantes régionales	19
2.4 - Les représentations de la langue française à Madagasikara.....	20
3 - Le micro-contexte de la recherche.....	21
3.1 - L'école BIRD.....	21
3.2 - Des acteurs en interaction	24
Conclusion partielle.....	27
Chapitre 2 : Cadrage sociolinguistique	28
1 - Le choix de l'étude des interactions.....	28

2 - L'interactionnisme symbolique	30
2.1 - L'individuel et le social	30
2.2 - S'appuyer sur la pratique des individus	31
2.3 - Détermination, symbolisation, émergence et agentivité	32
3 - L'étude des idéologies linguistiques	33
3.1 - Le concept d'idéologie	34
3.2 - Les approches de l'idéologie linguistique	35
3.3 - Le français standard	36
3.4 - La politique unilinguistique interlinguistique	38
4 - Le marché linguistique	40
4.1 - Parler, c'est se positionner par rapport aux langues	40
4.2 - Parler, c'est prendre le risque de s'exposer	42
4.3 - S'exposer dans un rapport de forces	44
4.4 - Le pouvoir symbolique	45
4.5 - La violence symbolique	46
5 - Bilinguisme et diglossie	47
5.1 - Le bilinguisme : une question de langues ou de locuteur ?	48
5.2 - Le bilinguisme symbolique	48
5.3 - Le bilinguisme : un phénomène individuel ou social ?	49
5.4 - La diglossie : une hiérarchisation des langues en présence	50
5.5 - Le conflit linguistique	52
Conclusion partielle	53
Chapitre 3 : La construction de l'identité	54
1- Les contours de l'identité	54
1.1 - Identité et pluralité : une apparente contradiction	54
1.2 - L'identité individuelle	55

1.3 - L'identité collective et sociale	56
1.4 - L'identité linguistique.....	57
1.5 - Les stratégies identitaires.....	58
2- L'identité adolescente et l'étude du langage de jeunes.....	60
2.1 - L'adolescence, intégration et stratégie.....	61
2.2 - L'existence du « parler jeune » remise en question.....	63
2.3 - L'intérêt des recherches sur le langage des jeunes	65
2.4 - Langage de jeune, contact de langue et identité	67
2.5 - Langage de jeunes et mondialisation	68
Conclusion partielle.....	70
DEUXIÈME PARTIE : CADRAGE MÉTHODOLOGIQUE.....	71
Chapitre 1 : La linguistique de terrain.....	73
1- Le choix de la sociolinguistique ethnographique scolaire	73
1.1 - De l'ethnographie des sociétés primitives à l'ethnographie scolaire.....	73
1.2 - Le terrain en sociolinguistique.....	74
1.3 - Le changement épistémologique dans l'approche du terrain.....	75
2 - L'approche terrain.....	76
2.1 - Le choix de la linguistique de terrain.....	76
2.2 - L'éthique du terrain.....	77
2.3 - Les principes des travaux de terrain.....	78
2.4 - Pour une étude qualitative.....	80
3 -La méthode de terrain	81
3.1- La sélection des participants	81
3.2 - La relation enquêteur-informateurs.....	83
3.3 - La posture de recherche	86
3.4 - L'entretien non directif	89

3.5 - L'observation participante	91
4 - Le terrain et la reflexivité.....	94
4.1 - Le chercheur en tant qu'objet de recherche	94
4.2 - Les effets du chercheur sur le terrain.....	94
4.3 - Les effets du terrain sur le chercheur.....	96
Conclusion partielle.....	98
Chapitre 2 : Le déroulement de l'enquête	99
1 - Un établissement du Réseau des établissements à programme français.....	99
1.1 - Le choix du terrain	99
1.2 - Échec et frustration	100
1.3 - S'adapter au terrain.....	102
1.4 - Deux mois d'intégration/pré-enquête	104
2 - Le recueil des données	105
2.1 - Dictaphone apparent/caché	105
2.2 - L'établissement de la relation de confiance.....	109
2.3 - L'échantillonnage qualitatif.....	113
2.4 - Une séparation difficile.....	115
3 - Les conversations entre pairs	116
3.1 - Enjeu du recueil des données de conversations entre pairs	117
3.2 - Modalité de recueil des données de conversations entre pairs	118
4 - Les conversations avec les adolescents.....	120
4.1 - Enjeu du recueil des données de conversations avec les adolescents.....	120
4.2 - Modalités du recueil des données de conversations avec les adolescents	121
5 - Les entretiens	124
5.1 - Définitions et choix des entretiens.....	124
5.2 - Les entretiens avec les enseignants.....	126

5.3 - Les entretiens avec l'administration	126
5.4 - Les entretiens avec les acteurs externes.....	127
6 - La recherche en solitaire	127
6.1 - Les affiches	127
6.2 - L'observation directe et les notes de terrain	128
Conclusion partielle.....	129
Chapitre 3 : Le traitement des données	130
1 - La transcription	130
1.1 - Une prise de position	130
1.2 - Le choix de la méthode de transcription	131
1.3 - Les difficultés liées à la transcription	132
1.4 - Le codage des titres des transcriptions.....	134
1.5 - L'anonymisation	135
2 - La méthode d'analyse	135
2.1 - La méthode par triangulation	136
2.2 - La synthèse interprétative	137
2.3 - La recherche des récurrences	139
2.4 - La recherche de contradictions	139
Conclusion partielle.....	140
TROISIÈME PARTIE : LES IDÉOLOGIES LINGUISTIQUES DES ADOLESCENTS ...	151
Chapitre 1 : Un rapport de force dominé par le français.....	153
1 - Les formes de domination.....	153
1.1 - Un rapport de force dominé par le français dans la pratique	154
1.2 - L'utilisation du malgache dans les alternances codiques	155
1.3 - Un rapport de force dominé par le français dans le discours épilinguistique	159
1.4 - Un rapport de force dominé par le français dans l'enceinte de l'école.....	161

1.5 - Un rapport de forces dominé par le français en dehors de l'enceinte de l'école	162
2 - Les stratégies linguistiques	164
2.1 - Montrer une parfaite maîtrise du français	164
2.2 - Montrer une mauvaise maîtrise du malgache	167
2.3 - Le « politiquement correct »	176
2.4 - La légitimation des pratiques	180
3 - Les enjeux des pratiques linguistiques	181
3.1 - L'évaluation des pairs	181
3.2 - L'œil invisible	182
3.3 - Le réseau social	184
4 - Les influences extérieures	187
4.1 - Le rôle joué par l'école	187
4.2 - L'influence des parents	191
4.3 - L'encouragement à partir en France	196
Conclusion partielle	200
Chapitre 2 : Une France idéalisée	202
1 - Les représentations linguistiques	202
1.1 - Les représentations du malgache	203
1.2 - Les représentations du français	205
2 - La culpabilisation	207
2.1 - « La faute aux Français »	208
2.2 - « La faute aux Malgaches »	210
3 - La question de la future intégration	212
3.1 - Parler français pour s'intégrer	213
3.2 - Parler français comme les Français	215
3.3 - Parler français pour trouver du travail	216

Conclusion partielle.....	218
Chapitre 3 : Les tensions et ambivalences	219
1 - Ambivalence et dédoublement.....	219
1.1 - L'amour/haine de la France	219
1.2 - La question de l'identité.....	221
1.3 - Très peu de place pour l'anglais dans la pratique	224
2 - Des contradictions linguistiques	229
2.1 - Attachement mais non-pratique déclarée du malgache	229
2.2 - Pratique mais non attachement au français	231
2.3 - Faible présence de marqueur « jeune ».....	232
3 - Des positionnements spécifiques	235
3.1 - Des positions positivantes.....	235
3.2 - Tsk : « Je suis ici contre ma volonté ».....	236
3.3 - Bax : « Je déteste être à Tana ».....	238
3.4 - Vladimir : le militantisme identitaire.....	240
4 - Pour une convivialité linguistique	244
4.1 - Dépasser l'attitude conflictuelle	245
4.2 - Vers une coexistence harmonieuse	246
4.3 - Une recherche-action interdisciplinaire	246
Conclusion partielle.....	248
CONCLUSION	249
BIBLIOGRAPHIE	253
WEBOGRAPHIE.....	270

INTRODUCTION

Dans le contexte malgache et selon la politique linguistique actuelle, la constitution de 2010 affirme deux langues officielles : le malgache et le français. Cette dualité pose alors un dilemme complexe (ou faux-dilemme, c'est selon) entre ouverture au monde à travers le français et valorisation de la malgachéité. Madagasikara est une « ancienne » colonie française. La mise entre guillemets de l'adjectif n'est pas gratuite : elle reflète un débat qui fait couler beaucoup d'encre¹ et qui relève d'un problème politique et économique en général (l'apparente contradiction entre un contentement diplomatique de la « communauté internationale » et la « souveraineté internationale », une problématique qui date du début de la Première République²). Madagasikara et la France sont deux pays qui s'inscrivent dans des rapports de forces inégaux, et ce caractère asymétrique de la relation bilatérale³ rend compte d'enjeux sociopolitiques particuliers qui ne sont pas sans implication au niveau linguistique, enjeux intimement liés aux statuts politiques et symboliques des deux langues.

Cette problématique de la dualité se pose de manière encore plus profonde et complexe au sein des écoles françaises de Madagasikara. En effet, comment se vivent les adolescents malgaches scolarisés dans ces écoles ? Quelle serait leur part de malgachéité ? De francité ? Peut-on l'analyser en ces termes ? Comment s'identifient-ils ? Le contexte malgache est soumis continuellement aux soubresauts politiques, marqué qu'il est par l'instabilité et la menace permanente de la précarité – alors que la France s'est forgée l'image du pays de la liberté, de la tolérance et des droits de l'homme (Léonard, 2016) – et les discussions informelles qui circulent sur le contexte économique malgache sont souvent ponctuées par le spectacle des aînés déprimés qui en viennent à une conclusion aussi fataliste

¹ Voir par exemple le forum de TanaNews sur <http://www.tananews.com/2015/02/et-pourtant-si-lon-etait-reste-colonie-francaise/> consulté le 25 mars 2015.

² Dans cette contextualisation, je pense utile de mentionner que le sens commun représente la relation entre malgache et français comme une complexité mêlant attraction et répulsion, entre amour et haine, entre admiration et jalousie.

³ L'exemple le plus parlant concerne un questionnement du sens commun qui se formule comme suit : comment se fait-il que quand un Malgache souhaite partir en France, il doit montrer ses connaissances en langue française ; alors qu'un Français qui souhaite partir à Madagasikara n'a aucune obligation de connaître le malgache.

que suicidaire : « *hafa ihany ny tamin'ny andron'i Tsiranana*⁴ » ou encore « *tsy naleo ihany ve nijanona zana-tany*⁵ ». Plusieurs parents décident alors de scolariser leurs enfants dans ces écoles homologuées par la France en vue de les envoyer poursuivre leurs études prioritairement en France et ainsi avoir plus de garantie d'un meilleur avenir⁶. Cette décision et les situations linguistiques qui en découlent constituent une dynamique intéressante et porteuse de réflexions et de confrontations linguistiques, ce qui exige un débat sur la définition de l'identité linguistique.

En vue de rendre intelligible une situation complexe, ce travail propose d'appréhender le marché et l'idéologie linguistiques comme analyseurs de tensions et de confrontations linguistiques au sein d'une école homologuée, une tension qui se résumerait en cette phrase : des adolescents malgaches malgachophones s'adressent à d'autres adolescents malgaches malgachophones dans une langue autre que le malgache, en l'occurrence le français, dans une situation de communication informelle. De manière approfondie, l'objectif est de comprendre les différentes influences venant d'acteurs différents (école, pairs, parents) menant aux pratiques et représentations linguistiques des adolescents scolarisés dans ce type d'établissement (en l'occurrence l'école BIRD sise à Manakambahiny). Ainsi, tout en s'ancrant résolument dans la pratique de la sociolinguistique ethnographique, cette thèse adopte une vision intégrant plusieurs perspectives : historique (le parcours linguistique de Madagascar), géographique (la migration économique) et macrosociolinguistique (la dynamique des pratiques et des représentations sur le plan national, la dimension idéologique). En raison de la complexité des enjeux linguistiques dans un pays anciennement colonisé par la France, étudier le marché et l'idéologie linguistiques à partir des discours produits par des adolescents constitue une façon de faire ressortir les tensions, ambivalences et incohérences dans les pratiques et représentations, à travers ce qu'ils disent et comment ils le disent.

Le caractère pluriel de leur identité soulève des enjeux linguistiques particuliers, quant à leur future intégration à la société d'accueil, enjeux linguistiques qui méritent d'être approfondis, mieux compris pour lutter contre les stéréotypes, vu que l'identité sociale et

⁴ Traduction libre : On vivait mieux sous la présidence de Tsiranana, durant la Première République.

⁵ Traduction libre : N'aurait-il pas été préférable de rester colonie française ?

⁶ Les Malgaches ne font pas partie, dans l'imaginaire collectif français, des populations allogènes à problèmes (Crenn, 1998).

l'ethnicité sont en grande partie produites et reproduites par le langage (Gumperz, 1989a). Saisir des phénomènes complexes nécessite une approche complexe qui rend compte à la fois du linguistique, de l'interactionnel, du socioculturel et des symboliques liés aux pratiques langagières. La sociolinguistique ethnographique s'avère alors une démarche d'investigation pertinente et opératoire pour saisir ce micro-système de l'école. Cette thèse adopte une approche qualitative en privilégiant une construction de savoirs à partir du sens donné par les adolescents aux des phénomènes linguistiques étudiés :

- Comment se fait-il que des adolescents malgaches parlent français sans que cette langue ne leur soit explicitement imposée ?
- Quel est le contexte de production des pratiques et des représentations ?
- Comment le marché et l'idéologie linguistique s'actualise dans leurs interactions quotidiennes ?

Dans l'objectif de rendre compréhensibles les significations d'évènements spécifiques, cette thèse se divise en trois parties. La première permet d'approfondir la problématique en regard du contexte. Elle commence par une présentation historique, sociologique et linguistique du pays et de l'école, en partant du général au particulier. Il met ensuite en lumière la pertinence d'une approche sociolinguistique et relève les principaux apports puis des recherches antérieures portant sur l'interactionnisme. Chacune des approches est explicitée à l'aide de notions clés qui s'y rapportent et qui sont à leur tour illustrées par le biais de contributions de divers auteurs. Il est ainsi question dans un premier temps du contact de langues, il constitue un bon point de départ pour l'exploration des points de tension identitaires. Un exposé sur les notions de marché linguistique vient ensuite appuyer la démarche interprétative entreprise par cette recherche et par ricochet, en présenter les principaux outils d'analyse.

Suite à cet état des lieux, la deuxième partie rend compte de l'approche épistémologique et de l'approche méthodologique adoptées dans le cadre de ce travail de recherche. Elle aborde ainsi en premier lieu les caractéristiques propres à la sociolinguistique ethnographique scolaire en précisant la posture endossée quant à la construction du savoir et quant à l'attitude du chercheur. Elle rend compte ensuite de la méthode mise en œuvre dans la réalisation de ce projet, soit la triangulation méthodologique. Il est ainsi question des différents types d'observables qui ont nourri mon analyse : les observations directes, les conversations, les entretiens et les documents écrits. Puisque les conversations constituent le

point fort du matériau d'analyse, je m'attarde plus longuement sur leur présentation en précisant entre autres l'enjeu, les modalités de recueil et le déroulement de l'interaction.

La troisième partie propose des analyses construites à partir de la prise en compte de données du terrain de recherche. Elle interroge, à la lumière des pratiques et représentations d'adolescents, les positions idéologiques établies. Elle comprend en premier lieu une analyse des formes de domination de manière à en dégager les réseaux d'influence. Plus précisément, son propos est de faire ressortir l'idéologie et le marché linguistiques dans les interactions des adolescents. Le chapitre suivant propose à son tour d'analyser les discours représentationnels. Son propos est de faire ressortir les différentes conceptions autour du français et du malgache. Il s'interroge sur les représentations que les adolescents ont des deux langues en contact. Le chapitre suivant approfondit pour sa part les diverses tensions en présence. Il soulève tout d'abord les incohérences et les ambivalences liées au contact de deux systèmes représentationnels. Il relève aussi les mécanismes et les pratiques d'adaptation et les stratégies identitaires, tributaire du projet d'avenir que les adolescents projettent. Le dernier chapitre illustre, dans une analyse sociolinguistique de discours, des attitudes particulières montrant les différents pôles d'un continuum sur les positionnements de militants vis-à-vis non seulement des langues mais aussi du contexte de production. Il consiste aussi à relever les différents discours épilinguistiques des adolescents à l'égard des positionnements en lien avec leurs pratiques linguistiques.

PREMIÈRE PARTIE :
CONTEXTUALISATION ET CADRAGE
THÉORIQUE

Cette recherche qui porte sur la compréhension de la manière dont des adolescents gèrent les rapports de force entre le malgache et le français nécessite tout d'abord d'appréhender les environnements historiques, physiques et représentationnels des pratiques linguistiques. L'exercice se révèle toutefois complexe : si les chroniques journalistiques et la doxa ne se gênent pas pour dénoncer le rapport de force inégal entre Madagasikara et la « communauté internationale », particulièrement la France, les écrits scientifiques sur le sujet sont éclatés et peu balisés. Les difficultés rencontrées résident dans l'agencement complexe des composantes et de ses dimensions qui nécessitent d'un côté de les démêler et, de l'autre, de comprendre et retisser leurs liens.

Dans les travaux portant sur la relation entre Madagasikara et la France, le contexte linguistique et ses composantes restent à l'heure actuelle peu développés, particulièrement en raison des enjeux et obstacles liées d'une part au politiquement correct (l'acrobatie qui consiste à éviter tout ce qui pourrait nuire à la relation avec cette « communauté internationale »). Il est pourtant impossible de dissocier le contexte linguistique malgache des événements liés à la colonisation, et donc de la relation entre Madagasikara et la France, du point de vue linguistique. C'est un préalable indispensable pour pouvoir reconstituer des configurations contextuelles dans la suite de notre travail.

Un cadrage théorique de la recherche est aussi indispensable, un cadrage qui discute des notions et concepts qui permettront de construire l'objet de recherche. Aussi, il est important dans un premier temps de situer la problématique de cette thèse parmi les recherches similaires et pluridisciplinaires qui l'ont précédée ainsi que, dans un second temps, de spécifier l'approche théorique qui a été retenue. Mon objectif est ici de maintenir une cohérence épistémologique d'ensemble. La question est de savoir comment les composantes théoriques s'articulent autour de cette recherche.

Chapitre 1 : Contextualisation de la recherche

La contextualisation permettra de comprendre le cheminement qui a conduit à une situation particulière. Comprendre les effets de contexte exige de mettre au jour les processus par lesquels se construisent ces effets. Je commencerai, dans une logique allant du général au particulier, par le contexte historique pour arriver à l'interaction scolaire. Si la pertinence d'étudier la langue dans son contexte social, et non pas dans une abstraction dont les exemples viennent du cerveau du linguiste, n'est plus à démontrer (Trimaille [2003] en a longuement discuté), il me semble utile de présenter le contour historique et géographique de la situation linguistique malgache.

1 - La situation linguistique malgache

Les pratiques visées ont leur propre historicité et leur étendue à travers l'espace (Boutet et Heller, 2007). Pour comprendre la situation linguistique des écoles homologuées, il est nécessaire d'étudier la situation linguistique au niveau macrosociolinguistique. La situation linguistique malgache est complexe. Cette complexité vient en partie de l'histoire linguistique du pays, à travers notamment deux tournants historiques : la codification de la variante *merina*⁷ et la colonisation française.

1.1 - 1823 : la codification de la variante *merina*

Le premier tournant a lieu en 1818 lorsque des missionnaires de la *London Missionary Society*⁸ arrivent à Madagasikara en vue d'évangéliser le pays (Raison-Jourde, 1977), avec la bénédiction du roi malgache de l'époque (Radama I^{er}) qui y trouvait certains avantages : la reconnaissance comme nation, les progrès techniques et, à terme, le moyen d'unification du pays. L'objectif affiché des missionnaires était de lutter contre l'esclavage et la traite, ainsi que de former des églises locales en mettant le message du salut entre les mains des Malgaches le plus rapidement possible (Gueunier, 2009). Cette évangélisation n'aurait été efficace sans la traduction de la bible dans la langue du pays. Parmi toutes les variantes régionales du malgache, la variante régionale *merina*, celle du roi, a été choisie pour être

⁷ Variante de la partie nord des hautes terres centrales de Madagasikara.

⁸ Société missionnaire non liée à l'une des Églises ou autres groupes issus de la Réforme, à l'origine de nombreuses missions chrétiennes dans le monde dont une mission à Madagasikara.

codifiée, diffusée (à partir de 1823) et ensuite utilisée pour la traduction de la bible (achevée en 1835).

Cette codification de la variante *merina* eut deux conséquences. La première est que la variante *merina* codifiée a été « aseptisée » (Raison-Jourde, 1977 : 653). Lors de la codification de la variante *merina*, les traducteurs « opèrent des coupes sombres » en éliminant tout le vocabulaire qui allait en contradiction avec les mœurs chrétiennes et occidentales de l'époque. Se trouvaient ainsi écartées tout ce qui concerne « les castes, la sorcellerie, les proverbes jugés réfractaires au fractionnement, les genres littéraires de la tradition orale merina à savoir les contes, les légendes et les fables qualifiés de puérils, vicieux et immoraux. Ceci a eu pour conséquence chez les lettrés de l'époque le rejet de soi, la valorisation de l'autre et une volonté à s'assimiler à cette altérité » (Randriamarotsimba et Robjohn, 2006 : 265). C'est le début de l'aliénation⁹.

La deuxième conséquence est le début de la diglossie (Fishman, 1971) entre la variété du centre et les variétés des autres zones. L'instauration de la variante *merina* comme variante officielle, et son utilisation notamment comme véhicule de l'enseignement amènent à « négliger les langues des frères côtiers » (Raison-Jourde, 1977 : 659), provoquant un sentiment de frustration. La variante *merina* devient « langue de pouvoir et de savoir » (Randriamarotsimba et Robjohn, 2006 : 266). Il s'ensuit une certaine rivalité entre gens des « haut-plateaux » et « côtiers » (Crenn, 1998) qui sera plus tard exploitée par les Français durant la colonisation¹⁰, suivant « le vieux principe : diviser pour régner¹¹ », (Balandier, 1951 : 69) et la politique des races (Randrianja, 2001).

1.2 - 1896 : la colonisation

Le deuxième tournant historique de Madagasikara a eu lieu en 1896, lorsque la France, suite à sa victoire dans la guerre franco-malgache, colonise le pays. Dès le début de la

⁹ Gobart (Gobart, 1976) la définit, en prenant le cas du français, comme les menaces que représente pour la survie d'une langue la dynamique de l'internationalisation du capital qui se traduit, dans le domaine linguistique, par l'invasion d'une autre langue.

¹⁰ Le dialecte *merina* en usage durant l'unification poursuivie par Radama Ier restera le dialecte principal dont est issue la langue officielle malgache de référence pour l'administration.

¹¹ Les assujettis sont dressés les uns contre les autres pour neutraliser leur désir de souveraineté, en inculquant, par exemple, aux différentes élites ethniques la conviction qu'elles sont les seules habilitées à diriger et à travailler dans leurs régions d'appartenance.

colonisation, la politique linguistique est sans équivoque : l'assimilation par la diffusion de la langue française. La politique éducative de l'époque consistait à : « faire des jeunes Malgaches des sujets fidèles et obéissants de la France et, à cette fin, se consacrer à l'enseignement de la langue française et des notions d'histoire, de géographie, etc... pouvant inculquer aux élèves la grandeur et de civilisation de leur nouvelle patrie » (Esoavelomandroso, 1976 : 107). Ainsi, par le biais d'une « universalisation du français » (Schlieben-Lange, 1996 : 169), la langue de pouvoir et de savoir passe du malgache officiel au français. Gallieni décréta qu'aucun Malgache ne pourrait postuler à un emploi public s'il ne parlait et n'écrivait le français (Chapus, 1930). La connaissance du français devient alors une condition *sine qua non* de l'accès aux fonctions administratives : « J'ai exigé (...) la connaissance du français de tous les fonctionnaires ou employés indigènes au service de nos administrations¹² ».

En vue de faire admettre son « caractère national, voire universel » (Amougou, 2005 : 88), la langue française est valorisée de deux façons : enseignée à l'école et obligatoire pour devenir fonctionnaire. À cela s'ajoute une « dévalorisation symbolique » (Schlieben-Lange, 1996 : 177) du malgache. La colonisation a produit une entreprise de déculturation des Malgaches, consistant en la privation de leurs références langagières et culturelles. C'est bien en effet par la dévalorisation continue de la langue malgache que pouvait être préparée conjointement ou ultérieurement une éventuelle acculturation française des élites, à défaut d'une acculturation globale. Les colonisateurs se servent de l'école pour propager et valoriser la langue et la culture française : « Madagascar est devenue aujourd'hui une terre française. La langue française doit donc devenir la base de l'enseignement dans les écoles de l'île¹³ ». L'école servait également à inculquer des sentiments de respect et d'affection pour la France.

Toutefois les diverses réticences, l'échec de l'assimilation et les difficultés géographiques poussent les colonisateurs à opter pour le bilinguisme. Le contenu des discours, que ce soit en malgache ou en français, tend toujours à propager et valoriser la langue et la culture française, le malgache sert à mieux faire comprendre le contenu (Esoavelomandroso, 1976). La maîtrise du français garantit la promotion sociale, et le malgache est relégué à des rôles subalternes, d'où une situation de diglossie :

¹² Gallieni, Circulaire du 9 août 1897, cité par Deschamps et Chauvet (1949 : 215).

¹³ Gallieni, Circulaire du 5 octobre 1896, cité par Deschamps et Chauvet (1949 : 180).

Le contexte socio-culturel et linguistique malgache, déjà perturbé par l'introduction du christianisme et l'écriture, se complexifie davantage par ce nouveau statut du français imposé par la puissance coloniale. Les échelles de valeur de la société malgache deviennent caduques face au déferlement des vagues chrétiennes et coloniales. L'autorité des Anciens, garant de la cohésion sociale passe respectivement des mains des religieux à celles des administrateurs français. Les modes de vie traditionnels sont supplantés par ceux de l'Occident. En perte de repères, la société malgache devient la proie de tous les maux. La force assimilatrice de la puissance coloniale sur les élites entraîne sur le plan linguistique une deuxième diglossie français/malgache (Randriamarotsimba et Robjohn, 2006 : 267-268).

1.3 - 1960 : l'avènement de la République

Les deux tournants de l'histoire linguistique malgache ont provoqué une situation complexe qui ne s'est pas simplifiée lors de l'avènement de la République. Cet avènement aurait dû constituer un troisième tournant, en mettant fin à une instruction au service de l'impérialisme colonial. Pourtant la République malgache reste très étroitement liée à la France par les Accords de coopération¹⁴. Les firmes françaises et les Français conservent la plupart de leurs privilèges de la colonisation, même si Conac et Feuer (1960) mettent en exergue la souveraineté officielle nouvellement acquise par Madagasikara.

Les Accords franco-malgaches¹⁵ garantissent aux ressortissants Français résidant à Madagasikara la possibilité d'occuper tout poste dans la fonction publique (y compris dans les forces armées), d'ouvrir des commerces et des entreprises au même titre que les Malgaches. Ils impliquent la présence d'assistants techniques à tous les échelons du pouvoir, qui occupent la plupart des postes clés. De ce fait, la langue française garde *de facto* le statut de langue des « élites »¹⁶, confirmée officiellement par l'un des Accords de coopération : « la langue française et l'enseignement d'inspiration française sont pour le peuple malgache l'instrument

¹⁴ Ces accords (dont une partie figure en Annexe 5) préfiguraient une main-mise de la France sur les secteurs clés de l'économie de Madagasikara.

¹⁵ *Journal officiel de la République française* N°167 (20 juillet 1960), Pages 6607 à 6629.

¹⁶ Même si la constitution malgache du 29 avril 1959 stipule que le malgache et le français sont les langues officielles de la République malgache (Article 2, Paragraphe 8).

historique de sa promotion moderne et de son développement culturel, politique et social¹⁷ ». La situation est résumée par Tiana Razafindratsimba (2006) en ces termes :

La situation n'a pas vraiment évolué : même si le français est défini comme étant une langue seconde, il tient des fonctions supérieures : juridique, politique, scientifique, technique. Il est la langue d'enseignement, de travail, des médias. Il est survalorisé et reste toujours la langue du pouvoir, du savoir, des lettrés ou des *avara-pianarana*¹⁸, de la culture, de la technologie, de la modernité et du progrès. Il symbolise le prestige, la distinction et la réussite, à l'opposé du malgache qui s'est vu répandre une image dévalorisante d'obscurantisme et d'ignorance. (Tiana Razafindratsimba, 2006 : 36)

En lieu et place d'une rupture par rapport à la situation coloniale, la République Malgache perpétua plutôt le système d'éducation hérité de la colonisation en encourageant une oligarchie franco-malgache avec des programmes français et des enseignants formés à la française (Zeny, 1983). Toute la politique de l'éducation restait calquée sur celle de la France. La pratique scolaire d'assimilation, héritée de la colonisation, faisait encore de la langue malgache une seconde langue étrangère aux épreuves du baccalauréat. Dans la plupart des écoles, les jeunes connaissaient sur le bout des doigts les départements français, mais ignoraient tout de la géographie de leur propre pays.

1.4 - 1972 : la malgachisation

Cette situation de semblant d'indépendance (Blum, 2011) a provoqué une manifestation dans le courant de l'année 1972. Pour se débarrasser du poids écrasant de la France, les acteurs de la manifestation réclament une « autre indépendance (...) cette fois réelle » (Blum, 2011 : 61). La critique des Accords franco-malgaches constitue un argument qui fait basculer un mouvement lancé par des étudiants vers une contestation généralisée, marquée par tout un mouvement de défense et de récupération de la langue par la malgachisation de l'enseignement. Une révolution, d'abord estudiantine, exige que la culture française ne soit plus prépondérante à Madagasikara. L'idée de malgachisation de

¹⁷ Préambule de l'Accord de coopération en matière d'enseignement supérieur entre la République française et la République malgache, Paragraphe 4 in *Journal officiel de la République française* N°167 (20 juillet 1960), Page 6622. Voir Annexe 5.

¹⁸ Traduction personnelle : Ceux qui ont suivi des études, les instruits.

l'enseignement¹⁹ rallie tous les mécontents, élèves, étudiants, travailleurs, qui s'exprimèrent lors des événements qui se sont déroulés en mai 1972.

Puisque le français a été jusque-là la langue du rabotage de la malgachéité, il faut en retour, dans une perspective de récupération, que la place du français soit à son tour diminuée, rabotée. Mais à défaut de pouvoir se dispenser totalement et directement d'une langue internationale et de forte valeur marchande, il fallait pousser le français vers une marge, l'expulser symboliquement du paysage linguistique malgache, par exemple en le qualifiant de langue étrangère²⁰ et en tentant de lui donner un réel statut de langue étrangère, en veillant à ne jamais laisser le français reprendre une véritable place dans le système malgache²¹.

Si la langue française jouit du symbole de la modernité, perçue comme « une fenêtre ouverte sur le monde de la civilisation technique²² », son expansion, par contre est considérée comme dangereuse par les tenants de la malgachisation : « nous sommes tous aussi opposés à ce mouvement dit "francophonie" car objectivement il a des relents de paternalisme et de néocolonialisme que nous récusons... dussions-nous choquer certaines bonnes âmes thuriféraires de cette francophonie²³ ». L'engouement pour la malgachisation est motivé par un sentiment d'injustice²⁴. Elle s'est traduite par un basculement non préparé dans la malgachisation de l'enseignement dans les écoles publiques. Ce basculement a provoqué deux résultats non attendus : la réapparition de la tension entre la variante *merina* et les autres variantes ; et l'émergence d'un système éducatif à deux vitesses.

¹⁹ « L'adaptation aux besoins et objectifs nationaux des programmes et des méthodes pédagogiques, (elle) implique également l'utilisation de la langue nationale comme langue d'enseignement », *Journal officiel de la République Démocratique de Madagascar* N°1260 (31 juillet 1978).

²⁰ Le bilinguisme serait « circonstanciel ». *Charte de la Révolution Socialiste Malagasy* (1975 : 85).

²¹ Par exemple, la prestation de serment du Président de la République, effectuée en français et en malgache durant la Première République, n'est plus prononcée qu'en malgache selon la *Constitution de la Deuxième République* (21 décembre 1975), Article 49.

²² *Charte de la Révolution Socialiste Malagasy* (1975 : 85).

²³ *Idem*.

²⁴ 50% des enfants d'âge scolaire entrent dans le primaire et 2,6 % dans le secondaire. Les enfants des écoles rurales n'ont alors pratiquement aucune chance d'y accéder. Des places sont attribuées d'office aux élèves français (Blum, 2011).

La malgachisation, « une sorte de coup de cœur en vue de rétablir au plus vite la valorisation de l'identité nationale » (Tiana Razafindratsimba, 2006 : 38), politique mise en œuvre avec précipitation (Randriamarotsimba, 2005), était une machine lancée qu'il était difficile – voire impossible – à arrêter. La question importante, qui ne fut posée qu'en cours de route, à laquelle il fallait trouver une réponse concernait le choix de la variante de malgache à utiliser comme médium d'enseignement. Il fallait choisir entre le malgache officiel, modelé sur la variante *merina* et les variantes locales. Le gouvernement s'efforçait de tenir compte de tous les parlars malgaches pour édifier une langue commune, le « malgache commun²⁵ », un idéal linguistique qui, au final, n'a jamais vu le jour. Dans la réalité, les instructions ministérielles destinées aux enseignants se caractérisent par leur incohérence : tantôt on recommande d'utiliser la langue comprise par le plus grand nombre, tantôt on préconise l'usage simultané ou successif du malgache officiel et des variantes locales (Turcotte, 1981). La mauvaise préparation de la malgachisation a, au final, provoqué la réapparition de la tension entre la variante *merina* et les autres variantes.

La malgachisation a également poussé à l'émergence d'un système éducatif à deux vitesses : dans les écoles privées, le français reste, en général, la langue d'enseignement. Au niveau macrosociolinguistique, le malgache ne s'impose pratiquement pas face au français qui reste la langue du savoir, de la communication internationale (Tiana razafindratsimba, 2006 : 38), et contrairement au résultat escompté, l'école n'a fait qu'aggraver le fossé qui sépare la bourgeoisie francisée du reste de la population (Bavoux, 1994), une situation qui n'a fait que creuser l'écart entre les résultats des élèves dans les écoles privées et ceux des écoles publiques (Tiana razafindratsimba, 2006 : 38). De plus, la démocratisation voulue de l'enseignement a entraîné un laxisme concernant l'accès au secondaire, le passage à la classe supérieure et l'admission au baccalauréat. Constatant ce laxisme de l'éducation publique, la bourgeoisie préfère se tourner vers les écoles privées dispensant leurs cours en français :

La petite et moyenne bourgeoisie a appris à ses dépens que le français opère, plus que jamais et quoi qu'en disent les discours politiques, comme un outil de sélection sociale. Aussi souhaite-t-elle conserver ou retrouver son capital linguistique, se

²⁵ « Nous devons accélérer la codification, la modernisation et l'enrichissement du malgache, avec l'apport de tous les dialectes, pour en faire un instrument de développement de l'homme malgache ». *Charte de la révolution socialiste malagasy* (1975 : 85).

refranciser, pour échapper à la prolétarianisation qui la menace à travers ses enfants
(Bavoux, 1994 : 87).

En intégrant l'université, les étudiants issus de l'enseignement public se trouvent en difficultés et se révèlent incapables de suivre utilement les cours. Face à ce constat, le Gouvernement décide de doubler les heures de français à l'école, et d'organiser des cours intensifs de français dans les centres universitaires. En 1989, Madagascar sollicite sa réintégration auprès de l'Organisation Internationale de la Francophonie. En 1990, la décision du Ministère de l'Enseignement Secondaire et de l'Éducation de Base²⁶, qui préconise le retour à l'utilisation de la langue française comme langue d'enseignement dans le secondaire du premier cycle, constitue un aveu de l'échec de la malgachisation de l'enseignement. L'école BIRD a été créée dans un contexte de contestation de cette malgachisation²⁷.

1.5 - 1992 : le retour officiel de la place du français

Une des raisons du retour de la langue française comme langue d'enseignement est que le français est plus accepté par les populations des régions périphériques que le malgache officiel. Une autre raison vient de ce que les responsables de l'éducation se trouvaient dans une situation complexe où l'enseignement en malgache ne permettait pas d'avoir un résultat satisfaisant (la catastrophe de la malgachisation était encore tout fraîche), mais en même temps, la population francophone n'excède pas les 2%. La majorité des enseignants et des élèves ne comprennent pas le français, conséquence de l'absence d'aménagement linguistique adéquat (Randriamarosimba, 2012). Pourtant, les responsables éducatifs ont trouvé que le meilleur moyen de transmettre les savoirs, pour répondre à l'échec de la malgachisation, était d'utiliser des manuels français. Un système de débrouillardise était alors de mise pour dispenser les cours dans les meilleures conditions possibles et avec les moyens de l'époque : la pratique la plus courante consistait à donner les leçons en français et les explications en malgache²⁸. Ce système d'utilisation complémentaire de deux langues se retrouve également

²⁶ Décision N°1001-90 du Ministère de l'Enseignement Secondaire et de l'Éducation de Base (1^{er} octobre 1990).

²⁷ J'y reviendrai dans la section concernant la présentation de l'école.

²⁸ D'une façon étonnante, aucun projet d'aménagement n'est prévu pour remédier à la situation. Nous nous retrouvons alors dans un système dans lequel les élèves Malgaches utilisent le français pour apprendre les mathématiques, la philosophie, voire l'histoire de leur propre pays. Et comme le français n'est pas la langue usuelle, de nombreux élèves ont des difficultés à apprendre leurs cours puisque ceux-ci sont dispensés en

dans l'administration et le commerce : elle est bilingue à son sommet et malgachophone à sa base (Tiana Razafindratsimba, 2006 : 40). Les médias sont généralement bilingues. La langue juridique est le français.

En 2007, très influencé par le contexte de la mondialisation et le désir de s'ouvrir au monde anglo-saxon, le Président de la République proposa une modification de la Constitution qui, entre autres, introduisit l'anglais comme langue officielle au même titre que le malagasy et le français²⁹. Toutefois cette proposition ne relevait pas d'une politique linguistique planifiée et cohérente répondant aux réalités du paysage linguistique malgache. Il s'agissait plutôt un calcul politique pour se rapprocher de l'Afrique du Sud ou d'éventuels partenaires commerciaux anglophones. L'anglais est vu comme plus véhiculaire et marchand que le français. L'autre objectif (inavoué) de cette intégration consiste à se débarrasser des attaches sentimentales typiques du français. Mais les réalités linguistiques malgaches font que le retrait de l'anglais de la liste des langues officielles en 2010 (par l'adoption d'une autre Constitution³⁰) ne provoque ni indignation ni contestation.

Cette Constitution, en enlevant l'anglais comme langue officielle, ne fait que conforter la place du français à Madagasikara. Ce regain de force de la langue française s'illustre en partie par la prolifération des écoles privées « d'expression française ». Il n'y a pas une seule école privée qui ne se vante d'être « d'expression française », ou « d'expression franco-anglaise ». Le français occupe une place prépondérante dans la société malgache et à plusieurs niveaux : économique, social et éducatif. Perçue comme étant une langue de prestige, le français est largement utilisé dans les médias (une profusion de titres en français, retransmission d'émissions françaises dans l'audiovisuel malgache, diffusion de films et dessins animés en version française). Le passé colonial, l'impression de néocolonialisme, la dépendance économique à la France et l'absence de volonté des dirigeants actuels à promouvoir les variétés régionales contribuent largement à la pérennisation de cette diglossie enchâssée (Randriamarotsimba et Robjohn, 2006).

français. Nous sommes dans un système où le français est la langue d'enseignement pour des élèves qui ne parlent pas français.

²⁹ *Constitution de la Troisième République révisée* (27 avril 2007), Article 4, Paragraphe 7.

³⁰ *Constitution de la Quatrième République* (11 décembre 2010), Article 4, Paragraphe 7.

2 - Etats de l'art sur la place de la langue française par rapport à la langue malgache

Dans un pays plurilingue, le choix d'utiliser une langue n'est pas neutre. Ce choix peut relever d'une volonté d'ouverture et d'exposition à une échelle internationale ; il permet aussi d'affirmer une identité, de se rallier à une culture ou à une idéologie politique et de traduire un désir d'authentification à travers « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1998 : 36).

2.1 - Une relation ambivalente avec la langue malgache

Calvet (Calvet, 1997) a constaté que trente ans après leur indépendance, les ex-colonies françaises ayant opté pour des politiques linguistiques de nationalistes³¹ n'ont pas réussi à atteindre l'objectif visé par leurs politiques linguistiques. Pour Calvet, cette situation – en ce que le rapport de supériorité du français sur les langues nationales instauré par la politique linguistique coloniale – survit (est un résidu de la colonisation) dans l'imaginaire collectif des populations, et cela constitue un frein à la réussite des politiques linguistiques. Dans les politiques linguistiques de plusieurs États, la mise en valeur d'une langue implique la mise en retrait d'une autre (Cardinal, 2008 ; Temim, 2006). Pour Madagascar, la situation est plus complexe. La politique linguistique malgache a, depuis la malgachisation, été hésitante entre souci d'authentification et désir d'ouverture. Les discours officiels s'efforcent de donner une place privilégiée au malgache, allant jusqu'à légiférer pour lui donner un statut de langue de la promotion sociale³² :

La langue malgache, élément primordial du patrimoine culturel et outil essentiel dans la réalisation des objectifs de développement est la langue de communication et de promotion sociale et d'éducation dans tout le territoire de la république de Madagascar. Des mesures adéquates doivent être prises pour son utilisation dans les différentes sphères de la vie nationale, notamment dans les communications institutionnalisées et officielles³³.

³¹ Consistant à promouvoir une langue nationale comme langue officielle et à faire en sorte que cette dernière domine la langue française.

³² Nous pouvons légitimement nous demander si c'est à la loi de le définir ou bien aux pratiques.

³³ Loi n° 2005-006 portant politique culturelle nationale pour un développement socio-économique, Article 15.

L'objectif de ces textes est de rendre à la langue malgache la place qu'elle avait perdue durant la période coloniale, c'est-à-dire de remplir pleinement son rôle de langue nationale en se réappropriant les fonctions de communication, de formation et de gestion à tous les niveaux et dans tous les secteurs de la vie collective. Durant la période de malgachisation, le discours dominant voyait comme une humiliation le fait que la langue française se maintienne dans la société après la conquête de l'indépendance, ce qui constituait à l'époque un argument valable pour rehausser la place du malgache. Actuellement, il existe une position plus nuancée vis-à-vis de la langue « coloniale » ; et la mise en exergue du malgache gagne du terrain même parmi les élites.

Les différentes générations de Malgaches ont connu des parcours très différents. Ces générations sont marquées par des stratégies éducatives successives, souvent antagonistes, faites de maîtrise du malgache pour les uns et du français pour les autres. Certaines personnes (dont moi-même) ont connu les deux systèmes éducatifs, et le passage de l'une à l'autre langue n'est pas évident. Aujourd'hui encore le malgache et le français présentent deux pôles d'attraction. D'un côté, le malgache représente la tradition, l'authenticité, l'identité et la légitimité ; de l'autre côté, le français, représente l'ouverture, la réussite aussi bien économique que sociale et la modernité (Tiana Razafindratsimba, 2010a). Cette inégalité étant compensée au niveau mythique par des qualités attribuées à la langue dominée, qui jouent en quelque sorte le rôle de compensation consolatrice (Trefault, 2016 : 26).

Le malgache fait aussi l'objet d'une ambivalence. D'un côté, il est perçu par ses locuteurs « comme une entité qui constitue l'identité et l'unité nationales dans la mesure où il est partagé par l'ensemble de la population, il permet une intercompréhension relative entre les différentes provinces, en dépit des variations sociales et géographiques » (Tiana Razafindratsimba, 2010a : 136). De l'autre côté, le malgache est perçu de manière négative. La dévalorisation est entrée dans les consciences collectives depuis que l'expression « *vita gasy* »³⁴ est née pour qualifier ce qui est de mauvaise qualité, à laquelle se sont greffés d'autres qualificatifs peu reluisants « *ady gasy* », « *fomba gasy* »³⁵ (traditionnel ou mauvaise habitude), ou encore « *teny gasy* »³⁶ (être tancé violemment). La situation linguistique malgache diffère de celle de divers pays d'Afrique où la multiplicité des langues en présence

³⁴ Fabrication malgache. Traduction littérale.

³⁵ À la manière malgache. *Idem*.

³⁶ Mot malgache. *Idem*.

rend difficile leur utilisation dans l'enseignement ou dans d'autres domaines. Les Malgaches n'auraient donc normalement pas besoin de recourir à la langue française dans la communication ordinaire.

2.2 - Une relation ambivalente avec la langue française

À Madagasikara, la langue française fait l'objet d'une ambivalence, qui présente des aspects sociaux, culturels, politiques et identitaires, se traduisant par des « rapports ambivalents (attraction/répulsion) qui prévalent dans la mémoire malgache au sujet de la France » (Crenn, 1995 : 173). Même après la fin officielle de la période coloniale, le français est toujours considéré comme la clé nécessaire pour poursuivre des études (notamment à l'étranger) ou pour trouver un emploi : « le français est reconnu dans son utilité sociale d'ouverture, de communication, de réussite scolaire et universitaire, (...) de valorisation professionnelle » (Tiana Razafindratsimba, 2010b : 419). La connaissance et la maîtrise du français jouent alors un rôle important dans la réussite des études et dans le domaine professionnel. Par exemple, la maîtrise de la langue française constitue un des critères de sélection dans les recrutements, quel que soit le domaine dans lequel on postule (Tiana Razafindratsimba, 2006). Cette mise sur un piédestal de la langue française provient d'« une fascination face à un pays mythifié, riche et puissant » (Crenn, 1995 : 173).

Toutefois si la langue française est quelquefois perçue comme un moyen d'accès à la modernité, un outil de communication, de réflexion et de création qui favorise l'échange d'expériences, le français est aussi représenté comme constituant un risque d'acculturation occidentale, et d'une aliénation néocoloniale³⁷, à même de freiner l'affirmation et la revalorisation de l'identité malgache (Raison-Jourde, 2002) ; la langue française est devenue synonyme de valeurs nuisibles à la culture malgache (Andriamampianina, 2011). Le français est parfois perçu comme la langue du colonisateur (Tiana Razafindratsimba, 2010), ce qui fait des Malgaches s'exprimant en français des « néocolonisés »³⁸, et faisant du français la langue

³⁷ L'expression « teny baiko » (pouvant être traduite par « langue de signe » ou par « langue pour donner des ordres ») utilisée par certaines personnes pour désigner un aspect du français.

³⁸ La relation diplomatique entre Madagasikara et la France n'est pas étrangère à cette représentation. La France est souvent accusée d'ingérence dans les affaires internes de Madagasikara (<https://mcmparis.wordpress.com/tag/ingerence-et-diplomatie-francaise-a-madagascar/>, consultée le 9 juin 2015). La France est aussi souvent accusée d'être une cause majeure de la pauvreté à Madagasikara car considérée comme ayant une volonté farouche de maintenir – mais sous une autre forme – le système

du snobisme (Tiana Razafindratsimba, 2010), s'apparentant à un rejet du français : « les raisons objectives de rejet sont nombreuses. La France a longtemps exploité sans vergogne le peuple malgache » (Crenn, 1995 : 173). La grande majorité des Malgaches a tendance à s'effacer voire à se dévaloriser devant les étrangers, et toutes les classes sociales sont concernées par cet état des choses même ceux parmi les élites (Mannoni, 2011). Peut-être est-il légitime de se demander si les Malgaches n'héritent tout simplement pas d'une mentalité d'éternels colonisés, et que cet état d'esprit a un impact sur leur estime de soi. Cet état d'esprit provoque une relation ambivalente avec le français.

L'ambivalence qui caractérise la langue française se présente d'une part, par le désir de se mettre en valeur puisque « la maîtrise de la langue française reste après tout l'apanage des couches sociales favorisées » (Harijaona, 2004 : 204) et que le français conserve une vocation élitiste (Babault, 2006) ; et d'autre part, un sentiment de gêne, sinon de culpabilité puisque la pratique du français peut être l'indice d'une méprise, d'une connaissance ou d'une pratique insuffisante de la langue maternelle : « en même temps qu'on s'efforce d'adopter un mode de vie occidentalisé, on proclame son attachement aux traditions ancestrales » (Crenn, 1995 : 172). Le rapport ambivalent aux deux langues provient de la complexité et des changements fréquents de politique linguistique qui demande une adaptation permanente de l'individu (Tiana Razafindratsimba, 2010b) en rapport avec la relation de fascination/répulsion avec la puissance dominatrice occidentale (Crenn, 1995). L'ambivalence qui entoure la question du français, la méfiance vis-à-vis d'un débridement des mœurs sous l'influence occidentale font qu'il existe un large courant d'opinion attaché à la langue malgache. Il existe chez les mêmes personnes un fort courant moderniste qui estime que la revalorisation de l'enseignement nécessite de donner une part plus grande au français (voire à l'anglais). La volonté politique d'ouverture au monde fait que Madagasikara est membre de l'Organisation Internationale de la Francophonie.

2.3 - La relation entre le malgache officiel et les variantes régionales

Le fait que ce soit la variante *merina* et non d'autres variantes qui ait été codifiée entre 1818 et 1823 a eu un impact non négligeable. Si le malgache bénéficie d'une forte relation identitaire, essence des individus, dont il semble être un constituant de base (Babault, 2006),

colonial, ou encore, qui souhaite perpétuer un modèle économique impérialiste avec pour objectif de maintenir les pays pauvres comme Madagasikara dans le dénuement (<http://www.tanjona.org/les-4-principales-causes-de-la-pauvrete-de-madagascar/>, consultée le 9 juin 2015).

représentant « un bien précieux à conserver et à protéger » (Babault, 2006 : 229) le malgache officiel semble toutefois être survalorisé au détriment des variantes régionales, dont l'usage dans certaines situations peut se révéler stigmatisant (Babault, 2006). L'instauration de la variante *merina* comme variante officielle, et son utilisation notamment comme véhicule de l'enseignement amènent à « négliger les langues des frères côtiers » (Raison-Jourde, 1977 : 659), provoquant un sentiment de frustration. La variante *merina* devient « langue de pouvoir et de savoir » (Randriamarotsimba et Robjohn, 2006 : 266). Il s'ensuit une certaine rivalité entre gens des « haut-plateaux » et « côtiers » (Crenn, 1998). La question se pose actuellement si le malgache officiel correspond à la variante *merina* codifiée.

2.4 - Les représentations de la langue française à Madagasikara

En 2010, l'Organisation Internationale de la Francophonie estime le nombre de locuteurs de français à Madagasikara à environ 20% de la population. La francophonie renvoie plutôt à un phénomène urbain³⁹ (Randriamarotsimba et Robjohn, 2006 : 268). Une étude de Babault (2003) fait apparaître un certain nombre de traits constitutifs des représentations linguistiques à Madagasikara. L'analyse des différents modes de gestion identitaire apparaissant dans les pratiques et les discours d'élèves de la ville de Mahajanga (Babault, 2006) montre un aspect dynamique des positionnements, issus de tiraillements qui proviennent, eux-mêmes de représentations ambivalentes. La relation avec le français est ambivalente « faite autant d'attraction que de souffrance » (Babault, 2006 : 169).

Ces diverses représentations provoquent des tiraillements, des tensions identitaires, un jeu constant entre l'idéologie unificatrice et l'individualisation, entre l'identité malgache et l'appartenance à une société universelle, entre la tradition et la modernité « à cause du fossé qui peut séparer les diverses identités d'un même individu (et) en raison des contradictions opposant les différents pôles identitaires par rapport auxquels il se positionne » (Babault, 2006 : 140). Les tensions provoquées par les diverses représentations poussent à déployer des stratégies en se situant sur des points d'intersection entre différents profils ou passer successivement de l'un à l'autre, en fonction des aspirations et du contexte. Ces stratégies sont représentées métaphoriquement par des profils fondés « sur l'image perçue ou qu'ils souhaitent donner d'eux-mêmes au cours d'une situation d'interview » (Babault, 2003 : 142). Babault propose une catégorisation de ces stratégies selon quatre classes (Babault, *idem*) :

³⁹ Même si la notion d'urbanité reste encore à questionner.

- le caméléon : celui qui se construit une image personnelle conforme à ce qu'attend le milieu dans lequel il évolue et lui permettant de s'y intégrer, faisant non seulement preuve de stratégies de convergence envers les locuteurs habitués au français, mais semblant y trouver lui aussi de l'intérêt ;
- le snob : celui qui s'oriente délibérément vers le pôle français en produisant une rupture complète avec les pôles malgaches par une très forte intériorisation de modèles identitaires exogènes ;
- l'ours : celui qui refuse les normes langagières acceptées par la majeure partie de la communauté par une survalorisation explicite du malgache face au français ou encore des variétés dialectales face à la variété officielle ;
- le perdant : celui qui se résigne après avoir constaté un écart entre leurs aspirations et les résultats obtenus.

3 - Le micro-contexte de la recherche

Si sur le plan scolaire, le statut social pourrait être source d'une identification (Cousin et Felouzis, 2002), le point de comparaison privilégié sur le plan du travail et de la réussite scolaire (Bressoux, 2009), sur le plan linguistique, c'est l'établissement qui est source d'identification. Le Réseau des établissements à programme français compte parmi ses membres l'école BIRD, créée en 1987 sous l'impulsion de l'actuelle Directrice.

3.1 - L'école BIRD

Je pars du principe que les systèmes scolaires se construisent dans et par le contexte : ces constructions « ne peuvent avoir de sens [...] que dans la mesure où, [...], elles sont "en accord" avec le contexte socioculturel ou politico-social dont elles sont contemporaines » (Mannoni, 2012 : 87). La création d'une école ne se fait donc pas par hasard : elle est le fruit d'un positionnement relatif à un contexte. L'école BIRD (prononcée [bœrd], comme la traduction anglaise du mot « oiseau ») voit le jour en 1987, alors que Madagascar se trouve en proie aux questionnements quant à la malgachisation. Le choix de l'école d'adopter le système d'enseignement français se justifie par les résultats décevants du système d'enseignement malgache. L'établissement scolaire a été créé suite à la volonté de quelques personnes d'offrir à leurs enfants et aux enfants malgaches un enseignement de qualité. « BIRD » est d'ailleurs un acronyme de « *Banjina Iombonan'ny Ray aman-dReny* » ou Vision

commune des parents d'élèves. L'école voit le jour sous l'impulsion de la Directrice qui a effectué une grande partie de sa scolarité en France. L'école BIRD fait partie du Réseau des établissements à programme français à Madagasikara⁴⁰. C'est une école homologuée⁴¹ (une des catégories d'établissements ayant un programme français⁴²) pour les années scolaires 2012-2013 et 2013-2014 (années des travaux de terrain).

D'emblée je tiens à préciser que les données suivantes ne serviront pas à effectuer des analyses statistiques, mais plutôt à donner des indications qui pourraient être utiles pour la triangulation (voir partie méthodologique). L'âge des élèves est homogène : ils ont en moyenne onze ans en sixième et cet âge est incrémenté au fur et à mesure de la montée en niveau. L'école se trouve dans le quartier de Manakambahiny, quartier calme, où il n'y a aux alentours ni usine, ni centre commercial, ni marché ni terminus de bus ni zone d'activité. L'école compte 402 élèves réparties dans dix-sept classes. L'école se singularise par l'inexistence de classes parallèles. À partir du CE1 jusqu'en terminales, les élèves étudient dans l'enceinte principale (soit 307 élèves allant de sept à vingt ans) ; les élèves de PS, MS, GS et CP⁴³ étudient dans une annexe située à trois kilomètres. L'ensemble de la population

⁴⁰ Le Réseau des établissements à programme français regroupe les établissements figurant sur l'arrêté annuel publié par le Ministère français de l'Education Nationale. Cet arrêté fixe chaque année la liste des établissements scolaires français à l'étranger qui sont reconnus comme satisfaisant aux conditions prévues par les articles du code de l'éducation relatif aux établissements de l'étranger. La scolarité accomplie par les élèves dans ces établissements est assimilée à celle effectuée en France dans un établissement d'enseignement public, en vue de la poursuite des études et de la délivrance des diplômes (<http://www.ambafrance-mada.org/-Reseau-educatif-AEFE-> consultée le 21 juin 2015).

⁴¹ Établissement de droit malgache qui s'engage à respecter les préconisations fixées par le Ministère français de l'Education Nationale pour bénéficier d'une homologation. L'Agence pour l'Enseignement Français à l'étranger (AEFE) assure le suivi en expertise et conseil de ces établissements afin de garantir les conditions de l'homologation.

⁴² L'enseignement principalement destiné aux enfants des expatriés français par des établissements français à l'étranger (écoles-collèges-lycées appliquant les programmes officiels de l'éducation nationale française), mais qui accueillent presque toujours une proportion notable (en moyenne 50%) d'enfants d'autres expatriés francophones et de « locaux » issus de milieux plus ou moins francophones (souvent économiquement privilégiés) et/ou qui recherchent une éducation d'élite dans une grande langue internationale pour ses enfants (Saragosse, 2006).

⁴³ Petite Section, Moyenne Section, Grande Section.

scolaire est majoritairement d'origine aisée. Les frais de scolarités sont assez élevés (par rapport aux écoles dites « d'expression française »).

Classe	Élèves	Classe	Élèves
		6è	26
PS	24	5è	24
MS	24	4è	26
GS	25	3è	24
CP	22	2nde	31
CE1	27	1ère ES	16
CE2	26	1ère S	21
CM1	26	TES	12
CM2	24	TS	24
TOTAL	198	TOTAL	204
TOTAL GÉNÉRAL		402	

Nombre d'élèves durant l'année scolaire 2013-2014

Les salles de classes mesurent approximativement 16m² pour vingt-quatre élèves. L'établissement dispose aussi d'un terrain omnisport, d'une salle multifonctions, d'une cantine. La cour de récréation est assez exiguë, ce qui favorise les interactions interclasses. Il n'est pas possible d'établir une interaction « tranquille » : tout le monde entend ce que tout le monde dit. La limite d'ordre matériel est reconnue par la Direction : « je dis toujours aux élèves que même avec peu de moyens, quand on a la volonté, on peut toujours réussir » (Entretien avec la Directrice). Les cours commencent à 7h30 la matinée se termine à midi, avec une pause à 10h. Les cours reprennent 13h30 et se terminent à 17h cette fois-ci sans pause. Le premier lundi du mois, les élèves, dirigés par le Conseiller Principal d'Éducation, effectuent la levée de drapeaux. Trois drapeaux sont alors levés (le drapeau malgache, le drapeau français et celui de l'école). Toutefois seul l'hymne nationale malgache est entonné (par tous).

Parmi les activités parascolaires figure le club d'anglais « English Club » au sein duquel les adolescents s'exercent à parler anglais et travaillent leur culture générale anglo-saxonne. Ce ne sont pas tous les élèves qui y participent. Ces activités parascolaires ont lieu en même temps que des activités sportives (le mercredi après-midi). Le malgache figure dans le programme de l'établissement jusqu'en terminale, bien qu'elle soit une épreuve comptant pour des bonus au baccalauréat, et ne figure pas dans les épreuves du brevet. Les cours de malgache ont lieu en malgache, avec quelquefois des explications en français.

L'école joue sur l'articulation des relations entre acteurs, de la culture et la politique de l'établissement. Celui-ci existe d'abord à travers son image perçue, à savoir les représentations sociales partagées par tout un chacun, autrement dit à travers sa réputation (Draelants et Dumay, 2011). Durant l'entretien préparatoire de l'enquête, la Direction s'emploie alors à véhiculer l'image voulue : celle d'une école où les élèves sont parmi les meilleurs (en comparaison avec les autres écoles homologuées), sages (*idem*), mais où les frais de scolarités ne sont pas trop élevés (*idem*) et qui essaye de donner une place à la langue et la culture malgaches. Il s'agit de parvenir à construire, faire passer et maîtriser un « sens commun », celui qui ne contrarie pas un fonctionnement et qui, en même temps, relève de la volonté de se différencier des autres établissements. L'école se distingue par un taux de réussite élevé à l'examen du brevet (100%) et se montre performant dans sa capacité à faire obtenir le baccalauréat aux candidats qu'elle propose (90%) ; les élèves sont aussi parmi ceux qui obtiennent les meilleurs résultats aux examens parmi les écoles homologuées (sur les sept établissements homologués d'Antananarivo).

3.2 - Des acteurs en interaction

Les acteurs de l'école façonnent le monde scolaire de par les liens qu'ils nouent entre eux et les enjeux que recouvre une action collective et coordonnée sur les performances et l'orientation des élèves (Dubet, Cousin et Guillemet, 1989 ; Duru-Bellat, 2002). Pour comprendre la circulation des idéologies et le fonctionnement du marché linguistique, il s'avère nécessaire d'étudier la composition et les pratiques internes de l'école, à étudier les interactions entre les divers acteurs. La dimension relationnelle doit aider à saisir les effets d'établissement. Il existe différentes catégories d'acteurs qui entrent en interrelations : la Direction, les enseignants et le personnel d'éducation, les élèves et les parents. La mise en parallèle du travail et des processus interactionnels a pour objectif d'éclairer l'espace commun de travail des acteurs scolaires (et non scolaires), mais aussi les tensions et les conflits, afin

d'avancer dans la compréhension de la construction de l'idéologie à travers le rôle et le poids des différents acteurs dans leur rattachement à un agencement contextuel singulier.

La Direction de l'école occupe une place stratégique dans le système scolaire. Elle se situe au carrefour d'un double enjeu : d'une part montrer aux responsables de l'AEFE que l'école mérite son homologation ; d'autre part montrer aux parents qu'ils peuvent confier leurs enfants à l'école, que l'école peut aider les élèves à atteindre l'objectif ultime : le baccalauréat français, le sésame pour la poursuite des études en France. À ceci s'ajoutent les difficultés liées à la gestion d'une école privée (personnelle, matérielle, financière) et la recherche de la performance en améliorant les résultats des élèves. Dans un sens, et suivant ce qu'a dit Barrère (2008), la Direction veille davantage à adapter les actions et réactions vis-à-vis des parents d'élèves, vu que ces derniers sont plutôt dans la classe « favorisée ». Dans un autre sens, vis-à-vis des enseignants, la Direction doit garantir la coordination de l'action et faire preuve de management coopératif (Dutercq, 2003b). L'efficacité de l'école (Grisay, 1997) dépend plus de la capacité de la Direction à mobiliser les enseignants qu'une direction « forte ». L'objectif commun de la Direction et des enseignants fait qu'il n'existe pas de « ligne de rupture »⁴⁴ franche, dans le sens combazien de l'expression (Combaz, 2004 : 36).

Pour Périer (Périer, 2010), le travail de l'enseignant oscille entre les paradigmes normatif et interprétatif, et ce, de manière variable selon les configurations de contextes. Il existe un inévitable engagement de soi qui mêle les traits de personnalité et les exemples personnels en référence à ce que chacun a connu en classe pendant son histoire scolaire (Bautier et Rayou, 2009). Dans un sens les enseignants sont en quelque sorte les soldats chargés de mettre en œuvre les actions liées aux enjeux de la Direction cités plus haut : ils doivent se conformer à l'attente des parents et montrer aux responsables de l'AEFE qu'ils ont leur place dans le système éducatif. Dans un autre sens le rapport entre l'enseignant et les élèves doit être de qualité, entre rigueur et espoir de la part de l'enseignant (Grisay, 1993). L'efficacité de l'enseignant peut ainsi être lue dans l'interaction avec les élèves, ou plus justement, dans le rapport négocié à ces derniers (Périer, 2010). Je mets volontairement le personnel d'éducation (conseiller principal d'éducation, conseiller d'éducation, responsable

⁴⁴ Il existerait, dans les écoles publiques, une certaine rupture entre la Direction et les enseignants : la Direction souhaite influencer les méthodes pédagogiques des enseignants ; les enseignants, par contre, considèrent que c'est « leur » territoire.

de la bibliothèque) dans la même catégorie que les enseignants vu que leurs interactions sont du même ordre (vis-à-vis de la Direction, des parents, des élèves).

Les relations avec les adolescents constituent le cœur des interactions au sein de l'école. C'est leur réussite (obtenir le baccalauréat et partir en France) qui fait l'objet de toutes les attentions. Ce qui fait que dans un sens plusieurs personnes (Direction, enseignants, parents) convergent vers un même objectif. Ainsi les élèves doivent articuler individuellement les logiques de l'école et les rassemblent en fonction des ressources dont ils disposent (Charlot, 1997). Dans un autre sens les élèves adoptent les codes culturels requis pour réussir au contact de pairs dotés de ressources culturelles divergentes (Beaud, 2002). Tout rapport à soi passe par le rapport à l'autre (Périer, 2010).

La compréhension du marché et de l'idéologie linguistique nécessite de s'engager au-delà des aspects purement scolaires. Les parents représentent une catégorie d'acteurs non scolaire importante : elle est la moins présente à l'école alors que son influence est considérable dans la définition des objectifs, de la trajectoire des élèves, des pratiques linguistiques et donc le renforcement de l'idéologie et le marché linguistique. Le mécanisme de reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970) prend ici tout son sens, en partant d'une lecture sociologique du lien entre aspirations et milieu social. L'école BIRD est une école privée. Dans un sens ce sont les parents qui paient les frais de scolarité et s'attendent en retour à ce que l'établissement soit en mesure de répondre à leurs exigences. Dans un autre sens, cette question de milieu social provoque une certaine concurrence entre parents en comparant les résultats de leurs enfants à ceux des autres parents. Les critères restant toujours l'obtention du baccalauréat et la poursuite des études en France. Les parents ont, de ce fait, plus une fonction normative : le développement de normes et de valeurs liées à leurs propres aspirations. La confiance des parents est corrélée au jugement de leurs enfants à l'égard de leurs professeurs (Meuret et Marivain, 1997). De même, l'appréciation des parents portée sur l'établissement repose sur l'expérience et les dires de leurs enfants (van Zanten, 2001).

Ce qui fait la particularité des écoles homologuées, c'est que les différents acteurs, bien qu'ayant des préoccupations différentes, se rejoignent dans une priorité commune (envoyer les élèves en France après le Baccalauréat), avec des normes partagées (les écoles sont d'abord des écoles françaises). Cette situation évite toute forme de dissonance. Au contraire, il existe une certaine forme de résonance interne qui ne contredit finalement que le discours macrosociolinguistique (nous le verrons en détail dans la partie analytique). D'autres

acteurs, périphériques, entrent dans l'interaction (responsable de la cantine, tenancière d'une cantine privée, restaurateur), mais leurs influences sont moindres, voire inexistantes.

Conclusion partielle

L'histoire linguistique du pays montre une attitude en dents de scie vis-à-vis des langues malgache et française. Pendant une période (durant une grande partie de la Deuxième République), l'Etat a adopté, à travers sa politique linguistique, la position d'un rejet du système de la Francophonie et d'une valorisation de la langue malgache. Ce travail aborde les contacts inégalitaires entre le malgache et le français dans une école homologuée qui a vu le jour en 1987, alors que Madagascar se trouve en proie aux questionnements quant à la malgachisation. Le choix de l'école d'adopter le système d'enseignement français se justifie par les résultats décevants du système d'enseignement malgache. L'établissement scolaire a été créé suite à la volonté de quelques personnes d'offrir à leurs enfants et aux enfants malgaches un enseignement de qualité. « BIRD » est d'ailleurs un acronyme de « *Banjina Iombonan'ny Ray aman-Dreny* » ou Vision commune des parents d'élèves. L'école voit le jour sous l'impulsion de la Directrice qui a effectué une grande partie de sa scolarité en France. L'école BIRD fait partie du réseau des établissements à programme français à Madagascar⁴⁵. C'est une école homologuée⁴⁶ pour les années scolaires 2012-2013 et 2013-2014 (années des travaux de terrain). C'est dans cette école qu'interagissent élèves, parents et responsables d'éducation. Les interactions ont lieu dans un cadre précis sous le regard permanent de la France, et sont réalisés dans un contexte complexe bilingue.

⁴⁵ Le réseau des établissements à programme français à Madagascar regroupe les établissements figurant sur l'arrêté annuel publié par le Ministère français de l'Education Nationale. Cet arrêté fixe chaque année la liste des établissements scolaires français à l'étranger qui sont reconnus comme satisfaisant aux conditions prévues par les articles du code de l'éducation relatif aux établissements de l'étranger. La scolarité accomplie par les élèves dans ces établissements est assimilée à celle effectuée en France dans un établissement d'enseignement public, en vue de la poursuite des études et de la délivrance des diplômes (<http://www.ambafrance-mada.org/-Reseau-educatif-AEFE-> consultée le 21 juin 2015).

⁴⁶ Établissement de droit malgache qui s'engage à respecter les préconisations fixées par le Ministère français de l'Education Nationale pour bénéficier d'une homologation. L'Agence pour l'Enseignement Français à l'étranger (AEFE) assure le suivi en expertise et conseil de ces établissements afin de garantir les conditions de l'homologation.

Chapitre 2 : Cadrage sociolinguistique

Ce chapitre présente le cadre théorique de mon travail. Je me suis appuyé sur certains concepts pour comprendre la manière dont des adolescents gèrent les rapports de force entre le malgache et le français. La langue constitue un moyen par lequel les individus, tout en produisant et interprétant des énoncés, expriment ou revendiquent une identité sociale. Tout en la construisant. Ils exhibent ainsi les appartenances sociales et les affinités idéologiques qui vont pour eux de pair avec cette identité, montrent leur attachement et régulent leur relation à autrui, intériorisent et objectivent la réalité sociale en participant de la sorte à sa construction, le tout de manière plus ou moins volontaire ou consciente (Coletta, 1995). Les différents paramètres contextuels (historique, géographique, linguistique) invitent à adopter une approche sociale et interculturelle du langage, au carrefour de plusieurs disciplines ayant en commun l'étude des êtres humains en société pour pouvoir saisir la structure dynamique des relations entre les adolescents ; et entre les adolescents et l'institution scolaire.

1 - Le choix de l'étude des interactions

Dans les années 1960 se posent les fondations d'un courant de recherche basé sur l'ethnographie de la communication, fondée sur la considération de la nature sociale et pragmatique du langage. Joseph (1998) explique que l'ethnographie de la communication est fortement liée à la sociologie interactionniste, et particulièrement à la microsociologie de Goffman, cette dernière étant elle-même un des développements de l'interactionnisme inauguré par Mead (1963) et développé par Blumer (1969). L'ethnographie de la communication se définit alors comme objectif d'« établir une théorie de la communication en tant que système culturel » (Bachmann *et alii*, 1981 : 53) avec comme objet d'étude « ce dont un locuteur a besoin pour communiquer efficacement dans des contextes culturellement significatifs » (Gumperz et Hymes, 1972 : vii [Préface]).

Le sujet d'étude de l'ethnographie de la communication est la communauté de parole, définie comme « un groupe de sujets parlants qui possèdent en commun des ressources verbales et des règles de communication » (Bachmann *et alii*, 1981 : 62), ressources verbales que Gumperz définit comme l'ensemble des formes linguistiques régulièrement employées au cours d'interactions socialement significatives (Gumperz, 1964). Le point fondamental de l'approche est alors de privilégier les ressources mobilisées par les sujets pour communiquer dans des situations réelles, socialement et culturellement significatives, et donc l'étude du

langage mis en œuvre dans des situations sociales, ce qui implique qu'elle s'intéresse à l'usage, aux fonctions et aux conditions des usages du code autant qu'au code lui-même. D'où la nécessité d'appréhender les faits de langage dans leur contexte écologique, c'est-à-dire dans les interactions sociales.

Les interactions sociales sont les lieux d'actualisation des « compétences élargies » (Bourdieu, 1982) qui incluent à la fois les compétences linguistiques et les compétences sociales : savoir utiliser le langage en situation implique non seulement de savoir parler, de choisir « la bonne » façon de parler (compétence sociolinguistique) mais aussi de prendre des précautions oratoires ou parfois de savoir se taire quand il le faut, de savoir se faire écouter. Dans les prolongements de l'ethnographie de la communication, Gumperz (1989a et b) propose l'étude du comportement verbal, en regard des caractéristiques sociales des locuteurs, de leur arrière-plan culturel et des conditions écologiques dans lesquels ils interagissent. Joseph (1998) avance que les relations entre la théorie des interactions de Goffman, les pistes proposées par l'ethnométhodologie et les avancées de la sociolinguistique de Gumperz sont à concevoir comme une influence et un renforcement mutuels, ayant en commun le fait de prendre en compte de nombreux phénomènes qui se manifestent dans les interactions.

Gumperz (1989a) avance que l'observation des pratiques langagières en situation permet de mettre à jour, au sein du répertoire verbal de locuteurs, des éléments du « we code » qui correspond à la partie des ressources du répertoire verbal qu'un locuteur utilise pour marquer son ou ses appartenances. L'étude de ces ressources nécessite l'intégration de tout ce qui peut être significatif dans une interaction en face à face. Blanchet (2008) a synthétisé la sociolinguistique interactionnelle de Gumperz dont certaines composantes se rapportent à mon analyse :

- la façon dont les interlocuteurs utilisent diverses variétés d'une langue, ou diverses langues, au cours des échanges (principes d'alternance codique) ;
- comment ces choix participent à des stratégies de communication ;
- comment ces choix construisent des cadres culturels pour l'interprétation des énoncés et des énonciations ;
- en quoi ces choix sont signifiants.

2 - L'interactionnisme symbolique

Je me positionne clairement dans une approche fondée sur l'idée que la société est le produit des interactions entre les individus. Mon propos n'est pas de retracer l'historique complet de l'interactionnisme symbolique, mais de voir les aspects de ce positionnement sur ma recherche.

2.1 - L'individuel et le social

L'interactionnisme symbolique, dont la paternité de l'appellation revient semble-t-il à Blumer (1937) souligne la nature symbolique de la vie sociale : elle considère les significations sociales comme produits par les activités interagissantes des acteurs (Blumer, 1965). L'interactionnisme symbolique prend donc le contre-pied de la conception durkheimienne de l'acteur. Durkheim considère que les descriptions que l'acteur fait des faits sociaux qui l'entourent sont trop vagues, trop ambiguës pour que le chercheur puisse en faire un usage scientifique (Lallement, 2010). À l'inverse, l'interactionnisme symbolique soutient que c'est la conception que les acteurs se font du monde social qui constitue, en dernière analyse, l'objet essentiel de la recherche sociologique (Blumer, 1999).

Mead (1963), faisant la synthèse entre l'approche individuelle et l'approche macrosociologique, propose de considérer le « soi » comme l'intériorisation du processus social par lequel des groupes d'individus interagissent avec d'autres. L'action individuelle peut alors être considérée comme la création mutuelle de plusieurs « soi » en interaction. Ainsi les « soi » acquièrent une signification sociale, deviennent des phénomènes sociologiques, qui constituent la vie sociale. L'étude sociologique passe par l'analyse des processus par lesquels les acteurs accordent leurs conduites, sur la base de leurs interprétations du monde qui les entoure. Rose (1962) résume les principales propositions de l'interactionnisme symbolique de Mead selon cinq hypothèses :

- nous vivons dans un environnement à la fois symbolique et physique et c'est nous qui construisons les significations du monde et de nos actions dans le monde à l'aide de symboles ;
- grâce à ces symboles « signifiants », que Mead distingue des « signes naturels », nous avons la capacité de « prendre la place de l'autre », parce que nous partageons avec les autres les mêmes symboles ;

- nous partageons une culture, qui est un ensemble élaboré de significations et de valeurs, qui guide la plupart de nos actions et nous permet de prédire, dans une large mesure, le comportement des autres individus ;
- les symboles, et donc aussi le sens et la valeur qui y sont attachés, ne sont pas isolés mais font partie d'ensembles complexes, face auxquels l'individu définit son « rôle », définition que Mead appelle le « moi », qui varie selon les groupes auxquels il a affaire, tandis que son « je » est la perception qu'il a de lui-même comme un tout. Mead a précisé cette différence : « Le "je" est la réponse de l'organisme aux attitudes des autres ; le "moi" est l'ensemble organisé d'attitudes que je prête aux autres. Les attitudes des autres constituent le "moi" organisé et on réagit alors face à cela en tant que "je" » ;
- la pensée est le processus par lequel des solutions potentielles sont d'abord examinées sous l'angle des avantages et désavantages que l'individu en tirerait par rapport à ses valeurs, puis sont finalement choisies ; c'est une espèce de substitution au comportement par « essais et erreurs ». Un « acte » est donc une interaction continuelle entre le « je » et le « moi », c'est une succession de phrases qui finissent par se cristalliser en un comportement unique.

2.2 - S'appuyer sur la pratique des individus

L'interactionnisme symbolique accorde une place théorique à l'acteur social en tant qu'interprète du monde qui l'entoure (Blumer, 1999). L'interactionnisme symbolique va donc mettre en œuvre des méthodes de recherche qui donnent priorité aux points de vue des acteurs. Cela implique, pour l'observateur qui se propose de comprendre et d'analyser ces significations, qu'il adopte une posture méthodologique qui autorise cette analyse⁴⁷. Le chercheur ne peut avoir accès à ces phénomènes privés que sont les productions sociales significatives des acteurs que s'il participe, également en tant qu'acteur, au monde qu'il se propose d'étudier.

Le but de l'emploi de ces méthodes est d'élucider les significations que les acteurs eux-mêmes mettent en œuvre pour construire le monde social (Coulon, 2012). La connaissance sociologique exige alors de s'appuyer sur la pratique des individus. Pour l'interactionnisme symbolique, une connaissance sociologique adéquate ne saurait être élaborée par l'observation de principes méthodologiques qui cherchent à extraire les données de leur contexte afin de les rendre objectives, en s'efforçant de ne pas dénaturer le monde

⁴⁷ Pour éviter les biais relatifs à la présence d'un tiers.

social ni d'escamoter les interactions sur lesquelles repose toute la vie sociale. Il faut préserver l'intégrité du monde social afin de pouvoir l'étudier et prendre en compte le point de vue des acteurs sociaux puisque c'est à-travers le sens qu'ils assignent aux objets, aux individus, aux symboles qui les entourent, qu'ils fabriquent leur monde social (Coulon, 2008). L'interactionnisme symbolique postule que l'être humain est un organisme qui possède un soi⁴⁸, c'est-à-dire qu'il peut se voir, s'adresser à lui-même et agir envers lui-même de la même façon qu'il peut le faire envers autrui et ceci grâce à la prise de rôle⁴⁹. Le soi est un processus et non une chose logée dans la tête, comme le pensent certains.

2.3 - Détermination, symbolisation, émergence et agentivité

Snow (2001) propose de prendre pour point de départ les trois axiomes de base de l'interactionnisme symbolique tels qu'ils ont été formulés par Blumer (1969) :

- les êtres humains agissent envers les choses sur la base du sens qu'elles ont pour eux ;
- la signification de ces choses dérive et émerge de l'interaction avec autrui ;
- le sens est traité et modifié par un processus d'interprétation auquel a recours la personne qui a affaire à celle-ci.

Snow (2001) propose d'y ajouter les principes de base de l'interactionnisme symbolique : si les métaphores racines constituent toujours une voie de passage obligée, l'accent mis sur le sens et l'interprétation est trop restrictif et doit être élargi à d'autres aspects, lesquels fournissent la base des recherches interactionnistes contemporaines. Les propositions de Blumer (2001) concernent quatre points :

- le principe de détermination interactionnelle : l'analyse de l'interactionnisme symbolique prend en compte la dynamique des « contextes interactionnels ou des réseaux de relations » (Snow, 2001 : 368), qui fonde leur base. Les objets sociaux décrits plus haut n'existent pas en eux-mêmes mais « seulement en relation mutuelle entre eux » (*idem*). Pour bien saisir les autres principes de symbolisation, d'émergence et d'agentivité, il faut comprendre « les contextes interactionnels dans lesquels ils sont enracinés et desquels ils émergent » (Snow, 2001 : 370). L'interaction n'est pas une activité solitaire. Une idée de la conduite humaine centrée sur cette idée ne se focalise donc pas sur des actes isolés d'individus mais sur le

⁴⁸ « Self », dans la terminologie de Mead (1934).

⁴⁹ « Role-taking », dans la terminologie de Mead (Miller, 1981).

développement de l'action collective, sur la façon dont les gens agissent ensemble pour créer une activité qui devient quelque chose à quoi ils ont tous contribué (Becker, 2004).

- le principe de symbolisation : la vie sociale est essentiellement comprise comme « l'adaptation mutuelle de lignes d'action par les membres du groupe » (Blumer, 1969). Cette articulation des lignes d'action, que Blumer appelle l'action conjointe, énonce que « chaque individu aligne son action sur l'action d'autres individus en s'assurant de ce qu'ils font ou de ce qu'ils ont l'intention de faire – c'est-à-dire en comprenant la signification de leurs actes » (Blumer, 1999 : 98).

- le principe d'émergence : à travers l'interaction sociale un objet nouveau est susceptible d'émerger de toute forme vivante de quelque nature : « Quand des choses se rencontrent, il se crée alors quelque chose qui n'était pas là avant » (Mead, 1938 : 641). Mead met ainsi en exergue la nature processuelle et adaptative de la vie sociale. Le principe émergent de la conduite signifie qu'elle est continuellement construite pendant son exécution. Les participants construisent leurs actions respectives par l'interprétation réciproque des lignes d'action en cours.

- le principe d'agentivité : l'individu possède une nature active et volontariste et une aptitude à disposer d'eux-mêmes (Snow, 2001). Ce principe considère l'individu comme un sujet non passif, ni cible des contraintes externes ou internes qui conditionneraient sa réponse. Ce principe prend en compte la part du volontariat, de l'autodétermination ou de l'auto-emprise pour saisir la façon dont l'acteur est l'agent ou l'artisan de sa conduite.

3 - L'étude des idéologies linguistiques

Je pars de l'idée émise par Éloy (1998) selon laquelle les linguistes ne sont pas les seuls à s'intéresser à la langue. Les locuteurs ont eux aussi des idées sur les enjeux sociaux attachés aux langues vu qu'ils ne sont pas seulement « sujets » (Éloy, 1998 : 98) du groupe mais aussi « acteurs » (*idem*) de ce groupe. La question qui se pose est de savoir comment donner un statut scientifique à ces idées, ces subjectivités profanes, surtout après qu'Althusser (1967) ait opposé l'idéologie à la science : alors que la science œuvre à modifier ses acquis afin de décrire au plus près la réalité qu'elle analyse, l'idéologie tend à déformer la réalité pour faire correspondre aux moules qu'elle lui attribue.

3.1 - Le concept d'idéologie

Mon objectif n'est pas de retracer tout l'historique de la notion d'idéologie, ni de rentrer dans les complexités qui fondent les études sur les idéologies. D'abord parce que cela nous entraînerait trop loin de notre objet ; ensuite parce que la littérature sur l'idéologie est beaucoup trop vaste et que cette recherche ne prétend pas à une analyse compréhensive complète de la notion. Toutefois, j'essaierai de tirer une définition cohérente et applicable à ma recherche.

La notion d'idéologie est largement exploitée en sciences humaines et sociales, mais parfois de façon équivoque. Elle est marquée par sa polysémie et la grande diversité de ses usages. L'engouement des sciences humaines pour cette notion s'explique par la finalité d'étudier les gens dans leurs rapports réciproques et dans leurs rapports avec le monde qui les entoure. Dès lors, l'étude des idéologies semble avoir acquis une légitimité scientifique comme manière d'appréhender les phénomènes sociaux. Pour Bourdieu (1982), le réel est avant tout la représentation de ce « réel ». De ce fait, l'analyse de la réalité et de l'action sociales passe par la manière dont les individus conçoivent le monde qui les entoure.

L'idéologie a fait l'objet de plusieurs tentatives de définition, mais en définitif, le seul point où les chercheurs s'accordent est qu'il n'y a pas qu'une seule définition de l'idéologie : « NOBODY⁵⁰ has yet come up with a single adequate definition of ideology (...) because the term "ideology" has a whole range of useful meanings, not all of which are compatible with each other. » (Eagleton, 1991 : 1). Woolard et Schieffelin (1994) catégorisent les définitions en deux types : celles qui ont un point de vue péjoratif (selon laquelle l'idéologie est l'idée fautive, la justification d'intérêts, de passions) et celles qui ont un point de vue neutre (les fonctions des idées dans la vie sociale) :

The basic division in studies of ideology is between neutral and critical values of the term. The former usually encompasses all cultural systems of representation ; the latter is reserved for only some aspects of representation and social cognition, with particular social origins or functional or formal characteristics (Woolard et Schieffelin, 1994 : 57).

Dans le premier cas, le terme d'idéologie est chargé d'une critique implicite. Il équivaut à une conscience fautive ou faussée du réel, il indique le fossé séparant les

⁵⁰ C'est Eagleton lui-même qui souligne ce terme en le mettant au majuscule.

représentations de la réalité. L'idéologie est alors polémique, aliénante, manipulatrice et donc opposée à la science. Dans le deuxième cas, l'idéologie est un ensemble d'idées, de valeurs et d'interprétations, tout propos pouvant alors être considéré idéologique (Mesure et Savidan, 2006). Mais que ce soit dans l'un ou l'autre cas, l'idéologie porte toujours sur le rôle des représentations et des idées d'un groupe social. Elle constitue avant tout un modèle dominant de pensées qui sert à légitimer des pratiques institutionnelles et des actions politiques et par conséquent, à exercer une certaine contrainte sur les individus.

Un exemple d'un certain type d'idée dominante, d'une classe dominante (ou d'un pays) à la fin du 19^e Siècle concerne la colonisation. La mission humanitaire, argument mis en exergue par les colonisateurs, sert alors non seulement de justification aux besoins stratégiques et économiques mais aussi à asseoir la supériorité de la France par rapport à ses colonies, comme l'illustre le discours de Jules Ferry : « les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures (...) Elles ont un devoir de civiliser les races inférieures »⁵¹. Une idéologie n'est donc pas neutre. Elle constitue avant tout un modèle dominant de pensées qui sert à légitimer des pratiques institutionnelles et des actions politiques et donc les inégalités sociales : une mission civilisatrice de la France face à la « barbarie nègre » (Picciola, 1987). En ce sens, je remets au goût du jour les notions de classes sociales de Bourdieu (1982), sauf qu'en lieu et place de « classe sociale », nous avons plutôt une domination culturelle d'un pays sur un autre.

3.2 - Les approches de l'idéologie linguistique

La notion d'idéologie linguistique a fait l'objet de diverses approches, surtout dans les travaux des anthropologues. Bien que convergeant sur la centration du locuteur dans l'analyse, l'idéologie linguistique fait pourtant l'objet d'une grande fluctuation dans sa définition et son utilisation. Silverstein (1979), l'un des premiers à se pencher sur la question, définit l'idéologie linguistique comme l'ensemble des représentations que les locuteurs établissent au sujet de la langue. Cette définition, très neutre et mettant l'accent sur les croyances et la perception, ne tient pas compte des rapports de force entre les langues. Mais en combinant cette définition avec la notion d'inégalités sociales de Bourdieu (1982), je me rapproche de la définition de Watts (1999), qui considère l'idéologie linguistique comme un

⁵¹ Extrait du discours de Jules Ferry devant les députés, 28 juillet 1885, <http://www2.assembleenationale.fr/decouvrir-l-assemblee/histoire/grands-moments-d-eloquence/jules-ferry-1885-les-fondements-de-la-politique-coloniale-28-juillet-1885>, consultée le 17 juillet 2014.

ensemble de croyances partagées au sujet des langues qui implique une certaine domination et/ou hégémonie quant aux usages de celles-ci. Cette notion de domination est aussi évoquée par Woolard, qui considère les idéologies comme des croyances intériorisées qui ont partie liée avec les formes de pouvoir, et qui, de ce fait, sont historiquement et socialement produites et situées (Woolard 1998). Boudreau (2009) intègre à la fois le global et l'individuel dans sa définition de l'idéologie linguistique. Boyer (2001), quant à lui, met plutôt les acteurs au centre des représentations en considérant que celles-ci sont un mode spécifique de connaissance, composé d'un ensemble d'informations, opinions et croyances, qui permettent de comprendre comment les individus se représentent les uns les autres à travers leurs langues. Dans cette optique, la langue constitue un outil de compréhension de la personnalité : « À travers nos langues, nous nous construisons une facette de notre identité, celles des autres nous permettent de les catégoriser : il s'agit d'un processus de construction, ou d'un champ de construction permanent de la relation à soi et aux autres » (Léonard, 2016 : 46).

Ces diverses définitions permettent de proposer une synthèse qui se formulerait comme suit : les idéologies linguistiques sont la rationalisation secondaire, déformée et déformante, d'une pratique (Schieffelin, Woolard et Kroskrity, 1998), qui se rattachent à des enjeux de pouvoir et d'identité (Blackledge, 2007) et de rapports spécifiques à la langue autant dans les pratiques que dans les discours (Woolard, 1998). Boudreau (2009) ajoute que les idéologies linguistiques sont intériorisées dans les consciences individuelles, prises pour acquies et rarement questionnées. Cette idéologie est perceptible dans les réalisations des locuteurs. Une idéologie linguistique « spécialement vigoureuse en France » (Gadet 2007 : 27), et aussi très présente dans les divers sites de la francophonie, est celle du standard (Lodge 1997 ; Vernet, 2016).

3.3 - Le français standard

L'idéologie linguistique du standard, particulièrement présente et agissante (Boudreau, 2014), valorise une conception homogène de la langue : « The standard ideology encourages prescription in language, dedicated to the principle that there must be one, and only one, correct way of using a linguistic item. » (Milroy et Milroy 1985 : 52).

Boyer (2012) soutient qu'en France, l'idéologie de l'unilinguisme opère, et se présente sous deux formes : un unilinguisme intralinguistique qui impose de respecter l'intégrité de la langue française ; et un unilinguisme interlinguistique qui vise à imposer l'exclusivité sociale et l'universalité du français. Cette perspective ethnocentrique répondant à l'équation

un État = une langue (Bloomaert et Vershueren, 1998) résulte de l'histoire d'une domination linguistique légitimée depuis la Révolution française, par la stigmatisation des langues de France autres que le français, seule langue reconnue « nationale » car les autres langues constituent un obstacle à une communication politique satisfaisante. Parallèlement, la normativisation de la langue française a mené à la sacralisation, à l'idéalisation d'un usage puriste de la langue (Boyer, 2012). L'idéologie de l'unilinguisme explique l'installation durable, dans l'imaginaire collectif des Français, d'un fétichisme de la langue. Ainsi la langue devient quasiment une donnée sociale et politique plutôt qu'un moyen de communication. Cette construction idéologique est constituée de quelques représentations partagées, dont la représentation élitiste qui consiste en une obsession puriste d'un « bon usage », stigmatisant les variations (« petit nègre »...), et considérant la langue comme immuable et inaltérable (*idem*).

Dans l'imaginaire des locuteurs (Robillard, 2000), le français standard est associé à l'usage correct : une langue épurée de tout énoncé erroné ; c'est « le français de France »⁵². Ce français standard relève plus du fantasme que de la réalité, un « modèle fictif (conforme) à l'image que les francophones "traditionnels" s'en font » (Robillard, 2000 : 88), un temps perçu comme le « parler soutenu de la bourgeoisie cultivée de la région parisienne »⁵³ (Valdman, 1983), mais qui ne correspond en réalité qu'au français des dictionnaires et du Bescherelle. L'existence d'une norme unique du français est une illusion : « l'usage d'un français partout identique dans les pays de la francophonie est un désir qu'on ne saurait prendre pour une réalité » (Piron, 1975 : 111), mais cette illusion est bien entretenue par les institutions de normalisation. Cette idéologie du standard (Lodge, 1997) perspective ethnocentrique décrite par Boyer, est matérialisée et inculquée à l'école, dont la politique en matière de langue s'appuie sur l'ancrage à l'écrit (Boyer, 2012). L'idéologie du « français standard » ne se résume pas à son aspect intralinguistique. Une idéologie unilinguiste interlinguistique tout aussi forte (Boyer, *idem*) est véhiculée depuis le colonialisme français,

⁵² Formule de Rivarol, chantre de « L'universalité de la langue française » (1784).

⁵³ Valdman (1983) estime que cette conception devient de plus en plus contestée, non seulement au sein des communautés francophones extra-hexagonales mais aussi à l'intérieur de la France elle-même.

et, de nos jours, à travers le réseau de l'AEFE⁵⁴. L'idéologie prend alors un caractère officiel sous la forme d'une politique linguistique.

3.4 - La politique unilinguistique interlinguistique

Calvet (1996) définit la *politique linguistique* comme la « détermination des grands choix en matière de relations entre langues et société » (1996 : 3) ; et la « mise en pratique » de cette politique est la *planification*. L'aménagement linguistique peut être établi en fonction d'autres motivations : « des phénomènes sociolinguistiques très actifs peuvent être la conséquence indirecte ou détournée d'autres sphères sociopolitiques (économie, éducation, etc.) » (Blanchet, 2000 : 129). La *planification* et *l'action linguistiques* peuvent alors dépendre et provenir de politiques non linguistiques (la colonisation, par exemple). Pour Robillard (1997a), *l'aménagement linguistique* est une forme consciente, scientificisée et professionnalisée des interventions visant à la modification des langues en ce qui concerne leur statut, définie comme la « position d'une langue dans la hiérarchie sociolinguistique d'une communauté linguistique, cette position étant liée aux fonctions remplies par la langue, et à la valeur sociale relative conférée à ces fonctions » (Robillard, 1997b : 269). L'aménagement linguistique du territoire colonisé modifie inexorablement les statuts du français et de la langue locale.

La volonté d'instaurer une langue française unique ne s'arrête pas à l'ensemble du territoire français (Boyer, 2012). Elle concernait également les territoires extérieurs à la France, en s'étendant à l'empire colonial français (Bulot et Blanchet, 2013). Un usage imposé de la langue française, principalement dans les documents officiels et dans l'enseignement⁵⁵, est instauré. Celui-ci vise officiellement à élever le niveau culturel de la population par l'instruction et par la diffusion d'une langue commune et internationale :

on n'a pas tout simplement enseigné le français aux populations pour en faire des francophones (...) il s'agit dans tous les cas de colonisation, c'est-à-dire de domination imposée avec, conformément aux idées de l'époque, un sentiment de supériorité détenu par une « race » (blanche), une « civilisation » (chrétienne

⁵⁴ L'Agence pour l'enseignement français à l'étranger a pour mission, entre autres, de contribuer au rayonnement de la langue et de la culture françaises. <http://www.aefe.fr/reseau-scolaire-mondial/excellence-partage-rayonnement>, consultée le 17 octobre 2013.

⁵⁵ Voir les circulaires de Gallieni en Annexes.

européenne), un État (la France, superpuissance se posant en modèle), qui utilisent une « vraie langue » (par rapport aux « dialectes et baragouins » des « sauvages », le français étant considéré comme la langue supérieure du monde), par rapport à d'autres populations jugées inférieures, arriérées, incultes, à peine humaines. La colonisation fonctionne par l'exploitation des ressources locales (minières, agricoles, maritimes) et des personnes (asservies de diverses façons), à des fins économiques et politiques principalement au service de la « métropole ». Les populations locales sont méprisées, bafouées, dépossédées, déplacées, exploitées, voire battues, déportées, emprisonnées, tuées, par un État tyrannique (Bulot et Blanchet, 2013 : 91).

Les langues locales sont alors les victimes d'un impérialisme linguistique qui aurait dû logiquement s'arrêter à la fin de la colonisation. Même après la période coloniale, « une langue peut souvent faire l'objet d'une forme de diffusion spécifique par les systèmes éducatifs » (Bulot et Blanchet, 2013 : 80). La langue est alors soit un moyen d'enseignement (« l'enseignement de toutes ou partie des disciplines (...) a lieu en français » [Bulot et Blanchet, 2013 : 81]) soit objet d'enseignement (« le français est, pour lui-même, une matière étudiée » [*idem*]), soit les deux. Toutefois, l'école n'est pas le seul moyen de diffusion de la langue française. Les Instituts Français⁵⁶ (organismes officiels dépendant des ambassades) et les Alliances Françaises⁵⁷ (organismes locaux affiliés au réseau des Alliances Françaises dont le siège est à Paris et qui sont largement soutenus par les ambassades) dispensent un enseignement du français comme langue étrangère. Cet enseignement concerne principalement des adultes et permet de se présenter aux examens pour obtenir les diplômes internationaux de langue française délivrés par la France⁵⁸. Ce réseau est extrêmement dense et actif même s'il fait face à la perte de vitesse de la francophonie (Loncle et Schmid, 2013)⁵⁹.

⁵⁶ <http://www.institutfrancais.com/fr/faites-notre-connaissance-0>, consultée le 19 mai 2015.

⁵⁷ <http://www.alliancefr.org/sommes-nous>, consultée le 19 mai 2015.

⁵⁸ Diplôme d'études en langue française (DELFL), diplôme approfondi en langue française (DALFL).

⁵⁹ LONCLE François et SCHMID Claudine (2013) : « Rapport d'information sur l'évaluation du réseau culturel de la France à l'étranger », http://www.assemblee-nationale.fr/14/rap-info/i1591.asp#P119_15053, consultée le 17 juillet 2014.

4 - Le marché linguistique

Je pars de l'idée que la langue est une des manifestations de l'expression de l'identité des individus, et constitue un outil pour l'intégration sociale, économique, politique et culturelle (Gauthier, 2011). Mais le choix de la langue que l'individu utilise pour exprimer son identité, son appartenance, sa volonté, ses perceptions du monde, résulte d'une équation complexe alliant rapport de force et violence symbolique (Bourdieu, 1982).

4.1 - Parler, c'est se positionner par rapport aux langues

La langue n'est pas un simple instrument de communication (Tiana Razafindratsimba, 2006). Elle est aussi facteur – ostensible ou caché – d'identification (Calvet, 1987). Elle est donc ce qui constitue foncièrement le sujet, de par sa fonction symbolique dans la mesure où elle permet au locuteur de se construire comme personne tout en participant à la construction d'autrui et de la réalité sociale (Coletta, 1995). La langue est un objet par rapport auquel les locuteurs se positionnent. Le langage est ce qui définit l'individu : « c'est dans et par le langage que l'Homme se constitue comme sujet » (Benveniste, 1966 : 259), et l'individu se sert de la parole et du discours pour se représenter lui-même tel qu'il veut se voir, tel qu'il appelle l'autre à le constater (Benveniste, 1966). Chaque individu utilise une langue pour s'exprimer et communiquer ses perceptions du monde. Pour Blanchet (1998), une langue peut même avoir une valeur identitaire pour ceux qui ne la parlent pas, mais qui revendiquent ses droits comme élément identitaire.

Gumperz (1989) pousse le raisonnement encore plus loin en expliquant que le choix d'utilisation de la langue constitue la manifestation d'une loyauté ou d'un rejet⁶⁰ ; d'une connivence et pour imposer un cadre culturel de référence⁶¹. Dans un contexte qui permet le choix entre deux langues (où les participants maîtrisent les deux codes, et où il n'y a aucune contrainte institutionnelle), le choix de l'une ou l'autre relève d'une stratégie (Camilleri,

⁶⁰ Gumperz (1989) donne l'exemple de l'étudiant noir d'une université américaine qui, à la fin d'un cours, demande à l'enseignant (dans un anglais américain soutenu) si celui-ci peut le recevoir. L'étudiant ajoute qu'il sollicite une recommandation pour obtenir une bourse. L'enseignant l'invite à venir dans son bureau. L'étudiant se retourne alors vers d'autres étudiants noirs et leur dit « Ahma git me a gig » (« Je vais me faire pistonner », dans un anglais typique des noirs américains).

⁶¹ Gumperz (1989) donne l'exemple de deux personnes (en Autriche slovénophone) qui discutent en slovène, mais qui passent à l'allemand quand un inconnu s'approche.

1998a et b), d'un positionnement (même si celui-ci est ponctuel). En s'exprimant, l'individu peut choisir de se montrer attaché à la tradition en parlant la langue des ancêtres, ou bien tourné vers la modernisation en parlant la langue d'un pays économiquement plus avancé : « Les langues s'affichent ainsi comme des signes d'identité : elles reçoivent en effet une fonction symbolique d'identification sociale, par lesquelles s'expriment des liens de (dé)solidarité » (Moore et Brohy, 2013 : 297). Ce positionnement n'est pas obligatoirement fixe : « Les pratiques langagières étant étroitement liées aux faits politiques et socioculturels, la prise de parole (est) forcément synonyme de prise de position » (Razafimandimbimananana, 2005 : 12). Pour Blanchet (1998), il est même dynamique et adaptatif :

Un même locuteur parle différemment à des interlocuteurs différents, selon tout un ensemble de conditions contextuelles, qui vont de son état psychologique ou physique au type de relations sociales vécues, voire imposées, et ne dit pas forcément ce que les mots veulent dire, ne parle pas que pour transmettre l'information contenue dans les mots eux-mêmes, mais aussi pour donner sémiologiquement des informations autres, d'autres psycho-affectif, social etc... (Blanchet, 1998 : 23).

En ce sens, et en rejoignant les « principes de coupure » de Bastide (1967) le fait de parler malgache cautionne un attachement identitaire et affectif à/par la langue malgache même si ce positionnement peut tout aussi bien être « récupéré » par une certaine doxa et le « politiquement correct » promouvant la sauvegarde identitaire et culturelle contre la menace représentée par la mondialisation, en montrant « un attachement identitaire symbolique et profond » (Blanchet, 1998 : 28) à la langue des ancêtres. Cette attitude correspond à la « logique militante » de Lacroix (2014 : 67). Comme si cela ne relevait pas d'une évidence, le discours populaire trouve nécessaire d'affirmer que le malgache constitue la langue des ancêtres, qu'il faut absolument mettre au-dessus de toutes les autres⁶². Le discours correspondant tente de culpabiliser ceux des Malgaches qui ne parlent pas malgache : les Malgaches qui sont taxés de ne pas bien le parler, c'est-à-dire d'être dans l'hybridation

⁶² Notamment à travers le mot d'ordre répandu « *Andrianiko ny teniko, ny an'ny hafa koa feheziko* » (Ma langue, je la fais souveraine ; quant à celles d'autrui, je les maîtrise et les fais miennes aussi ; traduction personnelle) dont la paternité semble revenir à Henri Rahaingoson (<http://www.rns-cen.com/2012/04/la-rns-2012-invite-lacademie-malgache/>, consultée le 16 mars 2015). D'une manière officielle, la langue malgache « jouit » seule du statut de « langue nationale » dans la constitution de la Quatrième République, bien que je n'aie toujours pas compris ce que cela impliquait réellement.

linguistique auraient vendu leur patrie. En l'occurrence la « stratégie » (Camilleri, 1998a) consiste à montrer son attachement – tout au moins dans les discours – à la construction nationale, voire aux valeurs nationales, même si dans la pratique ce discours n'est quasiment jamais suivi d'effet⁶³.

D'un autre côté certaines familles malgaches ne parlent que français à la maison. Certains parents encouragent leurs enfants à parler français⁶⁴, voire les punissent quand ils se mettent à parler malgache. Nous avons un phénomène d'assimilation linguistique alors qu'on ne se trouve pas sur le territoire français, une sorte de manifestation à distance de la « logique d'intégration » décrite par Lacroix (2014 : 67). Cette assimilation se retrouve même chez des personnes qui ne prévoient pas de poursuivre leurs études en France. La question se pose alors : est-ce une volonté inconsciente d'intégration à la société française ? Comme le processus d'identification, qui inscrit l'individu dans une sphère sociale particulière, se traduit par les pratiques langagières, le fait de parler français constitue une stratégie qui consiste à projeter « l'image perçue ou qu'ils souhaitent donner d'eux-mêmes » (Babault, 2003 : 142) comme ouverts au monde. Ce n'est pas pour marquer une distance par rapport à ceux qui ne parlent pas français⁶⁵. C'est plutôt associé à la performance individuelle dans la recherche d'un emploi, dans une optique d'insertion professionnelle, de mérite et légitimité professionnels, ceci expliquant l'importance de la maîtrise du français pour décrocher un meilleur emploi dans un contexte mondialisé où la France est vue comme occupant une position importante.

4.2 - Parler, c'est prendre le risque de s'exposer

Se positionner par le fait de parler malgache ou français, c'est prendre le risque de s'exposer à une évaluation sociale. Pour Bourdieu (1982), se définir par rapport à une langue oblige à s'exposer au regard et au jugement des autres, prendre des risques, et en cas d'insécurité linguistique, risquer de montrer les limites de ses compétences. Bourdieu

⁶³ Dans la pratique, l'hybridation « *variaminanana* » l'emporte dans les conversations quotidiennes (Tiana Razafindratsimba, 2010).

⁶⁴ Il n'y a à ce jour aucune étude connue allant dans ce sens, aussi je ne peux me référer qu'à des témoignages pour étayer mes propos : « de temps en temps, j'impose aux enfants de parler en français, ou en anglais. Même si je dois parfois les contraindre » <http://www.swissinfo.ch/fre/-la-ma%C3%A9trise-du-fran%C3%A7ais-faiblit-%C3%A0-madagascar-/31063744>, consultée le 17 mars 2015).

⁶⁵ Donc une situation différente de ce que Gumperz (1989) a observé en Autriche slovénophone.

conjugue l'approche économique et l'approche sociologique pour expliquer que dans l'interaction, chaque participant tente toujours de s'assurer, dans un rapport de forces symbolique, un certain nombre de profits : les rapports sociaux sont eux-mêmes des interactions symboliques « des rapports de communication impliquant la connaissance et la reconnaissance » (Bourdieu, 1982 : 14). Pourtant les échanges symboliques ne sont, pour Bourdieu, pas seulement des actes de communication entre égaux, entre pairs, ce qui supposerait égale la compétence linguistique des locuteurs. Les échanges sont des rapports de pouvoir où s'actualisent des rapports de force entre les locuteurs et les groupes respectifs dont ils sont les agents (Bourdieu, 1982). La communication verbale implique alors désaccord, conflit, violence, négociation et résistance. Elle est le lieu d'interactions verbales, lieu où s'inscrivent, dans et par la langue, ces relations sociales. C'est la relation de l'acte de langage à un marché qui lui accordera plus ou moins de valeur (de pouvoir) dans l'espace d'un champ social déterminé.

La légitimité provient, selon Bourdieu (1982) d'un marché du sens, unifié et dominé, en général, par la langue légitime qui en constitue la valeur dominante. Ce marché impose la définition du légitime et de l'illégitime, selon la valeur qui domine sur ce marché et qui impose à ses utilisateurs – socialement caractérisés – de produire les styles expressifs conformément à ses lois. Toute situation linguistique fonctionne comme un marché sur lequel le locuteur place ses produits qui dépendent de l'anticipation qu'il a des prix que vont recevoir ses produits⁶⁶. Ainsi il sera accordé plus ou moins de valeur (plus ou moins de pouvoir dans un espace social déterminé) à chacun de ces styles, et reconnu plus ou moins de compétence sociale à son producteur, selon la conformité de ce style à la loi de formation des prix qu'impose le marché : « Toute parole comporte un risque : celui qui parle se découvre » (Augé, 1977 : 87). De cette manière plus le marché est officiel, plus il est pratiquement conforme aux normes de la langue légitime ; moins les produits linguistiques dominés ont de valeur, moins leur producteur possède de compétence sociale. Il y a donc une hiérarchie des parlars, du langage populaire au discours d'importance ou d'autorité qui en constitue la limite en passant par le langage bourgeois.

⁶⁶ Ainsi, dans certaines conditions, affirmer lire « Le Monde », aller à l'opéra, jouer au golf peut être perçu comme prétentieux. L'individu préférera se montrer joueur de belotte ou adepte de camping pour se faire accepter. La même personne, lors d'un entretien d'embauche, mettra en valeur sa passion pour le voyage, qu'elle joue au tennis, sa curiosité des autres cultures...

Bourdieu (1982) explique que sur un marché où la langue légitime est la valeur dominante, les détenteurs d'une compétence illégitime-dominée sont condamnés à la reconnaissance, qui se manifeste en termes de correction, d'hypercorrection, de gêne, de timidité ou de silence qui est la forme extrême de l'effet de censure qui structure tout marché. La distinction ainsi opérée par Bourdieu entre compétence linguistique et compétence sociale est importante. Il ne s'agit pas seulement de parler grammaticalement, il s'agit encore de s'exposer, d'être autorisé ou de s'autoriser à prendre la parole. L'apprentissage d'une langue implique l'apprentissage, et, en même temps, les conditions de son acceptabilité. C'est-à-dire qu'apprendre une langue, c'est apprendre en même temps qu'elle sera payante dans telle ou telle situation. Ainsi l'individu apprend inséparablement « à parler et à évaluer par anticipation le prix que recevra son langage » (Bourdieu, 1981 : 98). Cette volonté coûte que coûte de se faire accepter, de se légitimer provoque un rapport de forces permanent entre les interactants.

4.3 - S'exposer dans un rapport de forces

Bourdieu (1982) explique que la valeur d'une langue est entièrement liée à sa place sur un marché dominé par une loi particulière de formation des prix. Cette loi dépend des capacités de production et d'interprétation des interlocuteurs, ainsi que de leur capacité à imposer les critères d'appréciation les plus favorables à leurs produits. Il s'agit d'un véritable rapport de forces dans lequel les acteurs traduisent dans leurs échanges toute la structure sociale dans lequel il a lieu et dans laquelle ils sont insérés : « [les] échanges linguistiques sont aussi des rapports de pouvoir symbolique où s'actualisent les rapports de force entre les locuteurs ou leurs groupes respectifs » (Bourdieu, 1982 : 14). La configuration de la relation entre les acteurs est marquée par une distribution inégale des ressources et donc un rapport de forces entre dominants et dominés dans lequel les agents sociaux s'affrontent pour conserver ou transformer ce rapport de forces. Rejoignant la position de Marx et Engels (1998), Bourdieu (1982) estime que la réalité sociale est un ensemble de rapports de forces entre des groupes sociaux historiquement en lutte les uns avec les autres.

La prise en compte de la dimension symbolique de la réalité sociale a des conséquences sur la manière de penser les rapports de domination (de dissymétrie de ressources) entre individus et groupes (Bourdieu, 1980). Les diverses formes de domination doivent être légitimées, reconnues comme légitimes, c'est-à-dire prendre un sens positif ou en tout cas devenir « naturelles », de sorte que les dominés eux-mêmes adhèrent à l'ordre

dominant, tout en méconnaissant ses mécanismes et leur caractère arbitraire. La formation et la négociation des prix et leur variation sur le marché linguistique dépendent des rapports de force symboliques légitimés et engagés dans les interactions ou les discours. Elles varient donc d'un marché à l'autre et sont fondées sur l'inégale distribution des capacités de production et d'appréciation. Les profits des échanges linguistiques sont plus favorables aux détenteurs de la compétence légitime sur les marchés où la langue légitime s'impose. Cet effet d'imposition de légitimité est d'autant plus grand que la situation est officielle, la compétence légitime étant la capacité statutairement reconnue à une personne autorisée, une « autorité » d'employer dans les situations officielles la langue légitime, c'est-à-dire officielle ; langue autorisée qui fait autorité (Bourdieu, 1982). Rejoignant Weber (1959), Bourdieu soutient que la réalité sociale est aussi un ensemble de rapports de sens, qu'elle a donc une dimension symbolique. Pour lui, les représentations et la langue participent à la construction de la réalité sociale, une construction fondée sur un pouvoir symbolique.

4.4 - Le pouvoir symbolique

Bourdieu (1982) souligne que la langue est un instrument de pouvoir, constituée de rapports de forces entre les locuteurs et leurs groupes respectifs. De ce fait la légitimité de la langue est liée à celle de celui qui la parle. De plus, la compétence de se faire entendre implique le pouvoir d'imposer la réception de ses paroles. La structure du rapport de production linguistique dépend du rapport de force symbolique entre deux locuteurs, c'est-à-dire de l'importance de leur capital d'autorité : « la compétence est donc aussi une capacité à se faire écouter. On ne cherche pas seulement à être compris mais aussi à être cru, obéi, respecté, distingué » (Bourdieu, 1977 : 20). Il s'agit de considérer que la valeur symbolique de certains discours, et donc de certaines identités, est liée à la notion de légitimité de la langue (Bourdieu, 1977).

Bourdieu (1982) utilise la notion de capital linguistique pour inclure les pratiques langagières multiples perçues comme des ressources et les capacités langagières déployées dans certains contextes que les individus accumulent. Cependant, pour qu'un capital ait de la valeur, il doit être autorisé, donc reconnu, dans certains contextes, par certaines institutions, individus et groupes d'individus. Car les capacités d'utiliser la langue légitimée constituent un capital grâce auquel le locuteur peut atteindre une position « plus élevée » en termes de reconnaissance. Bourdieu (1982) soutient qu'il n'est pas possible de faire abstraction du statut social attribué à certains discours et par conséquent aux locuteurs qui les produisent : « les

locuteurs dépourvus de la compétence légitime se trouvent exclus en fait des univers sociaux où elle est exigée » (Bourdieu, 1982 : 42). Bourdieu précise que la compétence nécessaire pour parler la langue légitime est dépendante du patrimoine social du locuteur et retraduit ainsi les distinctions sociales. Selon lui, le statut social attribué à certaines formes discursives est lié à la notion de capital symbolique et de marché des langues (Bourdieu, 1982).

4.5 - La violence symbolique

Pour Bourdieu (1982) le rapport de force entre dominants et dominés entraîne une violence. Cette violence symbolique se définit par « tout pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force » (Bourdieu, 1972 : 18). La domination est reconnue comme légitime par le fait que les dominés eux-mêmes adhèrent à l'ordre dominant, tout en méconnaissant son mécanisme et son caractère arbitraire (Bourdieu, 1982). Ce double processus de reconnaissance et de méconnaissance constitue le principe de la violence symbolique, et donc de la légitimation des diverses dominations. Cette violence symbolique se traduit par une imposition de significations, de rapports de sens, de pouvoir sur les destinataires. Cette violence apparaît, par une opération de méconnaissance instituée, comme destinée à certains à l'exclusion d'autres et comme ayant une valeur reconnue par tous (Bourdieu, 1982).

La notion de violence symbolique renvoie à l'intériorisation par les agents de la domination sociale inhérente à la position qu'ils occupent dans un champ donné et plus généralement à leur position sociale (Bourdieu, 1982). Cette notion de position sociale sera toutefois questionnée dans la partie analytique de cette recherche. La violence est infra-consciente et ne s'appuie pas sur une domination intersubjective (d'un individu sur un autre) mais sur une domination structurale (d'une position en fonction d'une autre). Cette structure, qui est fonction des capitaux possédés par les agents, fait violence car elle est non perçue par les agents (Bourdieu, 1982). Elle est donc source d'un sentiment d'infériorité ou d'insignifiance qui est uniquement subi puisque non objectivé. La violence symbolique trouve son fondement dans la légitimisation des schèmes de classement inhérents à la hiérarchisation des groupes sociaux. De ce fait la hiérarchie apparaît logique aux yeux de tous.

Dans cette optique les dominants ont le pouvoir d'imposer leur propre vision comme objective et collective (Bourdieu, 1982). Si bien que les dominés ne disposent pas d'autres modes de pensée que celui des dominants ; ils ne peuvent donc pas échapper à la symbolique.

Tout se fait de façon implicite et non consciente. Cela rend toute contestation ou toute révolte extrêmement difficile. Nous avons un exemple criant sur la malgachisation. C'est un processus de soumission par lequel les dominés perçoivent la hiérarchie sociale comme légitime et naturelle. Les dominés intègrent la vision que les dominants ont du monde. Ce qui les conduit à se faire d'eux-mêmes une représentation négative de leur propre pays. La symbolique est source chez les dominés d'un sentiment d'infériorité ou d'insignifiance. La symbolique n'est ni un processus d'influence, ni une vaste manipulation. C'est une croyance collective qui permet de maintenir les hiérarchies, qui s'exerce avec la complicité de celui sur qui elle s'exerce. Elle a pour effet la soumission des dominés sans que les dominants aient besoin d'avoir recours à la force physique répressive. Mais une autre force peut entrer dans la balance : la force économique. La symbolique consacre l'ordre établi comme légitime. Elle dissimule de ce fait, les rapports de force qui sous-tendent la hiérarchie sociale.

Bourdieu (1982) a développé la symbolique en deux façons différentes ; l'une objective (des règles, des lois, des mécanismes de régulation sociale), et l'autre subjective (dans les esprits des gens sous forme de pensées, de perceptions). Et l'on s'aperçoit qu'elle se manifeste à la fois dans les institutions et dans les mentalités. Les dominants assignent aux dominés un statut d'infériorité. Ce statut engendre des situations dévalorisantes pour les dominés qui éprouvent un sentiment d'infériorité ou d'insignifiance. Pour Bourdieu (1982) l'école remplit une fonction idéologique de légitimation de l'ordre établi, une fonction de maintien de l'ordre, de conservation de la structure des rapports de classes.

5 - Bilinguisme et diglossie

Abdelilah-Bauer (2006) estime que la moitié de la population mondiale est bilingue, voire plurilingue. Le contact de langues ou de locuteurs, condition d'existence du bilinguisme, se produit partout et constamment (Gadet et Varro, 2006). Les situations de contacts linguistiques sont de manière générale appréhendées soit du point de vue du bilinguisme soit de celui de la diglossie. La notion de diglossie marque un caractère évolutif et instable inhérent aux situations de conflit. Le conflit linguistique constitue une position extrême tendant vers l'aliénation. Ces trois notions découlent de trois perspectives théoriques différentes mais complémentaires pour pouvoir comprendre la circulation des idéologies chez les adolescents malgaches francophones, qui parlent en malgache dans certaines situations et en français dans d'autres.

5.1 - Le bilinguisme : une question de langues ou de locuteur ?

Bien après Bloomfield (1933) et Weinreich (1953), la définition du bilinguisme est toujours sujet à débats, engendrant des séries de définitions (Hamers et Blanc, 1983 ; Lüdi et Py, 1986 ; Romaine, 1989). Elles prennent souvent la forme d'oppositions, qui incitent à penser de façon binaire⁶⁷ alors que les situations de bilinguisme sont d'une extrême diversité, et se présentent plutôt en continuum (Gadet et Varro, 2006). Quoi qu'il en soit, le bilinguisme est généralement considéré de manière péjorative, face à l'idéologie de l'unilinguisme dénoncée par Milroy et Milroy (1985). Grosjean (2014) propose d'aborder le bilinguisme non pas par la maîtrise des deux langues mais par la compétence communicative dans les deux langues dans la vie quotidienne, en considérant que les bilingues apprennent et utilisent leurs langues dans des situations différentes, avec des personnes variées et pour des objectifs distincts, selon un principe de complémentarité. Les occasions d'utiliser indifféremment l'une ou l'autre langue dans toutes les situations de la vie quotidienne sont pratiquement inexistantes.

De multiples facteurs propres à l'histoire du locuteur, à la place et aux fonctions des langues dans son environnement, contribuent à l'inégalité de compétence dans les deux langues (Grosjean, 2014) et donc contribue au fait qu'un bilingue n'est pas deux ou plusieurs monolingues en une seule personne, mais un être de communication à part entière. Il s'oppose ainsi à la vision de Bloomfield qui considère le bilinguisme comme la juxtaposition de deux unilinguismes. Lambert (1974) précise que le niveau de maîtrise des deux langues n'est pas obligatoirement le même, et parle de bilinguisme dominant lorsque la compétence dans une langue est supérieure par rapport à l'autre. Par ailleurs le bilinguisme est perçu tantôt comme une richesse (Camara, 2015), tantôt comme un problème (De Houwer, 2006). Et selon certains points de vue, le bilinguisme n'est pas obligatoirement effectif : il peut aussi être symbolique.

5.2 - Le bilinguisme symbolique

Des recherches sur le bilinguisme (Billiez, 1985 ; Varro, 2003) ont montré que certaines personnes font référence à leur langue d'origine comme partie intégrante de leur

⁶⁷ Opposition entre « additif » et « soustractif » (Lambert, 1974) ; entre « naturel » et « guidé » (Noyau, 1980) ; entre « bilingualité » et « bilinguisme » (Hamers et Blanc, 1983) ; entre « harmonieux » et « douloureux » (De Houwer, 2006) ; entre « actif » et « passif » (Rezzoug *et alii*, 2007).

identité, même quand ils ne la parlent pas. Le bilinguisme est alors simplement déclaratoire et ne se transpose pas dans la vie réelle.

Certains adolescents qui, même s'ils ne parlent que la langue dominante, s'identifient à la langue de leur famille comme à une langue qui leur appartient, même si elle ne leur a jamais été transmise (Billiez, 1985). Dans ce cas, il y a un bilinguisme symbolique qui représente pour eux un idéal et le symbole d'une identité qu'ils choisissent eux-mêmes. Dans sa recherche sur la situation sociolinguistique en France des jeunes issus de parents migrants (portugais, espagnols, et algériens), constate que la langue d'origine semble investie d'une fonction symbolique fondamentale qui se révèle tant au niveau de la conscience linguistique qu'à celui des déclarations d'allégeance : la langue d'origine « est la trace des racines, on la conserve en soi comme le sang et on souhaite la transmettre aux générations suivantes » (Billiez, 1985 : 101). La langue d'origine est donc moins perçue dans sa fonction d'outil de communication que comme composante primordiale de l'héritage et comme marqueur d'identité.

Hélot (2007) parle de bilinguisme symbolique pour expliquer des situations dans lesquelles la langue n'est pas transmise mais fait partie de l'environnement de l'enfant et de son répertoire linguistique et culturel. Cette situation intervient dans le cas où des adolescents qui, bien qu'ils ne parlent que la langue dominante, s'identifient à la langue de leur famille qu'ils n'ont jamais apprise. Le bilinguisme représente alors, pour ces adolescents, un idéal et le symbole d'une identité qu'ils se choisissent. Nous voyons bien que nous sommes loin de la définition stricte de Bloomfield (voir plus haut). Pour Hélot (*idem*), au-delà du fait qu'un enfant parle ou ne parle pas la langue de ses parents, ignorer son appartenance à deux cultures, c'est ignorer l'histoire de sa famille. Dans cette optique, même quand l'autre langue n'est pas du tout parlée dans une famille (quelle qu'en soit la raison), l'adolescent est au courant de son existence à travers le répertoire du père ou de la mère, donc à travers sa propre histoire et celle de sa famille. Ainsi, le bilinguisme est un phénomène à la fois individuel, familial ou social.

5.3 - Le bilinguisme : un phénomène individuel ou social ?

Le bilinguisme a pendant longtemps été considéré comme un fait individuel (Kremnitz, 1981). Les études sur le bilinguisme ont alors observé des cas isolés, en cherchant à savoir, par exemple, le mécanisme d'acquisition des deux langues chez l'enfant (Pujol Berché, 1993) ou encore le niveau d'intelligence de l'enfant bilingue par rapport à l'enfant monolingue (Peal et

Lambert, 1962). La mise en perspective sociale du bilinguisme a peu à peu émergé avec les travaux de Weinreich (1953).

Au niveau social, le bilinguisme se définit d'un point de vue de l'aménagement linguistique comme l'état d'un gouvernement qui offre des services dans au moins deux langues suivant soit le principe de personnalité – l'État se conforme à la langue du citoyen sur tout le territoire national, soit le principe de territorialité – le citoyen se conforme à la langue de la région où il se trouve (Mackey, *idem*). Le bilinguisme officiel est souvent instauré pour contenir les mouvements nationalistes de minorités linguistiques et par ricochet, pour assurer qu'elles puissent vivre dans leur langue (Von Busekit, 2002). Mackey (1976) rappelle que, pour ce faire, il est nécessaire qu'une partie de la population soit bilingue, ce qui est souvent le cas des groupes minoritaires. Il serait donc exagéré, selon lui, de penser qu'un État bilingue n'est composé que d'individus bilingues. Le bilinguisme d'un individu est ainsi étroitement dépendant du contexte social dans lequel il vit. Lorsque les deux langues n'ont pas le même statut social au sein d'une même population ou groupe social, la situation est diglossique.

5.4 - La diglossie : une hiérarchisation des langues en présence

L'acception du mot diglossie a évolué depuis sa première utilisation en sociolinguistique, et il peut englober aujourd'hui des situations relativement diverses. Kremnitz (1981), Prudent (1981) et Jardel (1982) ont détaillé l'historique de la trajectoire conceptuelle de la diglossie, dont je ne reprendrai que les points essentiels qui permettront de mieux comprendre le langage des adolescents malgaches francophones.

Trente ans après Psichari (1928) décrivant la situation du grec et ses variétés, Ferguson (1959) reprend le terme de diglossie, en lui donnant cette fois-ci une teneur conceptuelle sensiblement différente. Par rapport au philologue grec, le point de vue de Ferguson diffère essentiellement en deux points. Le premier est qu'il n'adopte pas une position militante. Le deuxième point de divergence concerne l'affirmation que les deux variétés en présence sont complémentaires et pouvaient être utilisées par les mêmes locuteurs, mais dans des situations différentes. Ferguson (1959) étaye ses arguments en observant plusieurs situations sociolinguistiques comme celles de l'arabe, du grec moderne, de l'allemand en Suisse, et du créole haïtien. Ferguson (1959) considère qu'il y a diglossie lorsque, de manière stable, deux variétés de la même langue sont en usage dans une société avec des fonctions socioculturelles différentes mais parfaitement complémentaires. L'une de ces variétés est considérée haute, donc valorisée, investie de prestige par la communauté, standardisée, enseignée à l'école et

possédait un prestige social supérieur : elle est essentiellement utilisée à l'écrit (dans la littérature en particulier) ou dans des situations d'oralité formelle. L'autre variété, considérée comme basse, est celle de communications ordinaires, de la vie quotidienne, et réservée à l'oral. Chacune des deux variétés pouvait être utilisée par les mêmes locuteurs mais pour des fonctions communicatives complémentaires. Toutefois la définition de Ferguson ne rendait pas compte de la complexité des cas qu'il avait étudiés, et elle était trop restrictive pour s'appliquer à d'autres situations qui présentaient pourtant de grandes affinités avec celles qu'il considérait comme diglossiques. Il ne pouvait s'appliquer qu'à un ensemble restreint de cas.

Fishman (1971) a étendu le domaine d'application de la diglossie à d'autres situations linguistiques. Pour lui, les langues en présence ne sont pas forcément apparentées, les fonctions respectives des langues ne sont pas obligatoirement hiérarchisées, les locuteurs peuvent ne pas parler les deux langues. Il propose de décrire toute situation linguistique en fonction de l'absence ou de la présence de la diglossie et du bilinguisme dans une communauté linguistique selon un tableau à quatre cases (1971 : 89) dans lequel il propose une extension du modèle diglossique à des situations sociolinguistiques où deux langues (et non plus seulement deux variétés de la même langue) sont en distribution fonctionnelle complémentaire. Son modèle articule diglossie (comme fait social) et bilinguisme (fait individuel) selon les quatre cas de figures suivant :

- Il peut y avoir diglossie et bilinguisme : l'usage de deux langues selon leur distribution fonctionnelle est partagé par la totalité (ou presque) de la population.
- Il peut y avoir bilinguisme sans diglossie : dans le cas dans, par exemple, où des migrants qui vivent un état de transition doivent s'intégrer dans la communauté d'accueil avec la langue d'accueil même s'ils conservent la connaissance et une certaine pratique de la langue d'origine.
- Il peut y avoir diglossie sans bilinguisme lorsque la population est essentiellement monolingue alors qu'il y a diglossie sur le plan macrosociétal.
- Il peut n'y avoir ni diglossie ni bilinguisme, par exemple dans de petites communautés linguistiques qui seraient restées isolées.

De façon très schématique, Trefault propose une catégorisation pragmatique en situation diglossique : « La langue dominée est la langue du cœur, alors que la langue dominante est celle de l'esprit » (Trefault, 2016 : 26). Cette question de la domination est

reprise par Colonna (2013) qui constate qu'il existe une véritable culture de la diglossie. Pour Colonna (2013), la diglossie est à la fois un fonctionnement et une idéologie pour les locuteurs et une situation de fait. Le sujet qui vit en diglossie n'est plus le locuteur vierge de toute représentation politique de la langue. Il a intériorisé la situation de domination, au point que sa pensée ne peut plus s'exprimer par son biais qu'à travers le filtre de la supériorité inculquée de la langue dominante. La domination est devenue le vecteur d'un cadre de pensée préétablie qu'aucun usage, même à rebours de la domination, ne peut plus enlever. Cette situation ancre la domination politique de la langue dominante au plus profond de l'esprit du locuteur, et c'est toute la raison pour laquelle elle est extrêmement précieuse pour le pouvoir politique qui entend la maintenir. Nous l'avons vu dans le contexte linguistique malgache. La langue minorée est devenue le support d'une pensée qui exclut la pleine liberté et ne s'exprime que dans la révolte adolescente et sans lendemain au mieux, ou, au pire, dans la soumission.

5.5 - Le conflit linguistique

Selon les définitions proposées par Ferguson (1959) et Fishman (1971), la diglossie constitue une situation linguistique relativement stable dans le temps et socialement fonctionnelle pour laquelle de potentiels conflits ne sont pas envisagés. Selon Kremnitz (1996), la dimension historique étant évacuée de ces définitions, leur portée explicative est considérablement restreinte. Refusant ce modèle statique, des sociolinguistes catalans (Aracil, 1965 ; Ninyoles, 1969) ont proposé la notion englobante de « conflit linguistique » qui se produit, selon eux, lorsque deux langues clairement différenciées s'affrontent : l'une comme politiquement dominante et l'autre comme politiquement dominée. Les formes de la domination vont de celles qui sont clairement répressives jusqu'à celles qui sont tolérantes sur le plan politique et dont la force répressive est essentiellement idéologique. Un conflit linguistique peut être latent ou aigu, suivant les conditions sociales, culturelles et politiques de la société dans laquelle il se présente (Kremnitz, 1996).

Dans une perspective d'émancipation nationale, Aracil (1965) accuse l'État espagnol d'entretenir un « mythe bilinguiste » dans des discours officiels qui dissimulent le conflit sous le couvert de la mise en scène d'une coexistence harmonieuse entre deux langues en contact. Boyer (1991) soutient qu'une situation de diglossie ne peut être neutre, elle est foncièrement asymétrique et inégalitaire, ce qui engendre forcément l'émergence d'une langue dominante à

laquelle est subordonnée une langue minorée. La diglossie donne lieu à des sentiments ambivalents envers les langues, et dans des cas extrêmes, mener vers des sentiments de haine de soi qui consistent à dénigrer et à rejeter son identité au profit de celle du groupe dominant de manière à s'investir du prestige social qui y est rattaché, ce qui met incontestablement la langue dominée en péril (Kremnitz, 1981).

Conclusion partielle

L'analyse des idéologies linguistiques des adolescents en situation de plurilinguisme et de diglossie requiert des outils théoriques *ad hoc*. Les notions de pouvoir et de domination sont au cœur de la recherche : elles donnent une certaine compréhension de la situation complexe que les acteurs vivent au quotidien : s'exposer au jugement des autres. Cette présentation théorique est nécessaire pour pouvoir conceptualiser le banal. Dans une démarche allant du général au particulier, elle préfigure la suite de la démonstration qui s'appuiera sur le lien entre le choix des langues utilisées et l'identité adolescente.

Chapitre 3 : La construction de l'identité

L'adolescence est une période de construction de soi. En ce sens l'adolescent est en quête de ce qu'il est, il souhaite se distinguer de ses aînés sans avoir encore établi un sentiment d'identité durable (Le Breton, 2005). Cette complexité identitaire peut se refléter dans la communication quotidienne : « le point essentiel de notre argumentation est que l'identité sociale et l'ethnicité sont en grande partie produites et reproduites par le langage » (Gumperz, 1989a : 14).

1- Les contours de l'identité

En sciences humaines, la notion complexe d'identité a fait l'objet de nombreuses discussions dans des domaines d'études divers.

1.1 - Identité et pluralité : une apparente contradiction

Les chercheurs de diverses disciplines (Bourdieu, 1982 ; Kaufmann, 2004 ; Pavlenka et Blackledge, 2004 ; Moore, 2006) proposent différentes définitions pour tenter de préciser la notion d'identité. Pour Mucchielli (2013), l'explication quant à l'engouement sur les recherches concernant l'identité vient de la déstabilisation permanente des individus et des cultures collectives, une déstabilisation issue de la transformation de l'environnement, et qui pousse à chercher de nouveaux repères. Mon propos n'est pas ici de faire une revue exhaustive de toutes les théories sur l'identité. Je souhaite seulement comprendre la place que cette notion tient dans la recherche que je mène. Costalat-Founeau et Lipiansky (2008) évoquent un phénomène dont on perçoit le caractère paradoxal, fait d'attributs contradictoires : l'objectif et le subjectif, l'unicité et la similitude, la permanence et le changement, l'individuel et le social.

En 1980, Morin donne la définition – à mon sens – la plus simple de la notion : « l'identité constitue une sorte de bouclage indissoluble entre similitude et différence » (1980 : 271). Depuis, le terme « identité » va constituer un point de ralliement pour désigner des phénomènes comme les conflits ethniques (les « conflits identitaires » [Yacouba, 2012]), les statuts et les rôles sociaux (« L'identité masculine » [Capdevila, 2012] ; « L'identité au travail » [Sainsaulieu, 1988]), les cultures de groupe (l' « identité nationale » [Ladsous, 2008] ; l' « identité religieuse » [Décobert, 2006]), pour désigner une pathologie mentale (les « troubles de l'identité » [Louët, 2013]). La notion fait aussi l'objet d'un usage abondant dans

le langage courant, avec souvent une définition vague (Keucheyan, 2002). L'usage très extensif qui en est fait tant dans les discours quotidiens que dans celui des sciences humaines la rend relativement floue (Costalat-Founeau et Lipiansky, 2008). L'image et l'estime de soi, les identités communautaires ou politiques s'élaborent dans des interactions entre les individus (Galatalo et Greco, 2012), les groupes et leurs idéologies. La base de l'identification est psychologique, elle se construit et s'actualise sans cesse. Pour en mesurer les différentes facettes, les recherches mettent l'accent sur trois échelles d'expression de l'identité : l'individu, le groupe et la société.

Hall (1996) préconise une approche dynamique de l'identité, considérée comme le produit d'un processus intégrant les différentes expériences de l'individu tout au long de la vie : « The concept of identity does not signal that stable core of the self, unfolding from beginning to end through all vicissitudes of history without change » (Hall, 1996 : 3). Ainsi l'identité n'est pas perçue comme acquise une fois pour toutes mais serait le produit d'un processus susceptible d'évolution en fonction du contexte auquel l'individu est confronté : l'identité est « une structure polymorphe dynamique, dont les éléments constitutifs sont les aspects psychologiques et sociaux en rapport à la situation relationnelle à un moment donné d'un agent social (individu ou groupe) comme acteur social » (Kastersztein, 1999 : 28). Cette conception du sens commun de l'identité, s'opposant à une vision statique, essentialiste, une entité homogène, séparé de la société, dirigé par un centre clairvoyant voire rationnel est également prise par Kaufmann (2001) qui met en valeur les tensions liées à l'identité comme « un processus changeant pris dans un écheveau de forces contradictoires » (Kaufmann, 2001 : 223). Il définit alors un « carré dialectique » qui met en évidence quatre pôles de ces forces contradictoires : la réflexivité individuelle, la réflexivité sociale, les cadres de socialisation et le patrimoine individuel des habitudes.

1.2 - L'identité individuelle

Kauffman (2001) définit la réflexivité individuelle comme résultant du croisement des intériorisations ; elles « installent » dans la pensée personnelle une « architecture cognitive » qui fonctionne comme un « marqueur de l'identité » (2001 : 209). Cette conception est partagée par Mucchielli (2015) pour lequel l'identité concerne avant tout un ensemble de significations, issues de diverses contextualisations de soi. L'individu se socialise et construit son identité par étapes, au cours d'un long processus qui s'exprime fortement de la naissance à l'adolescence et se poursuit à l'âge adulte. L'image que l'individu bâtit de lui-même, ses

croyances et représentations de soi constituent une structure psychologique qui lui permet de sélectionner ses actions et ses relations sociales (Dubar, 2010). La construction identitaire et l'image de soi assurent ainsi des fonctions essentielles pour la vie individuelle et constituent l'un des processus psychiques majeurs.

Marti (2008) synthétise en définissant l'identité individuelle comme l'ensemble organisé des sentiments, des représentations, des expériences et des projets d'avenir se rapportant à soi. La quête de soi est en incessante construction et ne peut se faire qu'à travers l'interaction sociale et la résolution d'enjeux de reconnaissance des choix individuels. La quête de soi peut donc être présentée comme étant imposée par une société dans laquelle « chacun doit impérativement se trouver un projet et agir par lui-même pour ne pas être exclu du lien, quelle que soit la faiblesse des ressources culturelles, économiques ou sociales dont il dispose » Ehrenberg (1999 : 102). Les aspects individuels de l'identité se conjuguent avec un conformisme social. L'identité est à la fois personnelle et sociale ; elle exprime en même temps la singularité individuelle et l'appartenance à des catégories sociales (Costalat-Founeau et Lipiansky, 2008). L'identité personnelle et l'identité sociale se présentent comme les deux significations principales, les deux faces du processus identitaire.

1.3 - L'identité collective et sociale

Malgré le fait que l'individualisme accru des sociétés modernes a en quelque sorte porté ombrage à la dimension sociale et socialisée des phénomènes humains, Lazerri (2013) propose d'étudier, nonobstant le découpage institutionnel entre deux disciplines – psychologie et sociologie – (Kaufmann, 2004), la possibilité d'un lien entre l'identité et l'appartenance sociale. Marti (2008) décrit l'identité sociale comme les attributs catégoriels et statutaires qui se réfèrent à des catégories sociales où se rangent les individus. L'identité sociale (par opposition à l'identité individuelle) constitue alors pour l'individu son sens d'appartenance à un groupe social. Ces identités sociales changent au fur et à mesure que le temps passe et que le sujet grandit ou vieillit. L'identité se modifie et évolue tout au long de la vie : selon les contextes et les moments du cycle de vie, certaines appartenances sont mises en avant, d'autres écartées momentanément ou durablement, parfois même occultées. En ce cas l'individu possède des choix d'appartenance multiples (Heller, 1999 ; Leung, Harris et Rampton, 1997) où il a la possibilité de s'affilier ou de s'identifier à plus d'un groupe linguistique.

Block (1996) explique que la construction identitaire se traduit entre autres par la participation sociale à des communautés de pratique. Celles-ci font référence aux différentes positions du sujet qui diffèrent de jour en jour, de lieu en lieu et en fonction des personnes que le sujet rencontre (Block, 1996). Bagnet (1998) donne l'exemple de la déclinaison de l'identité : ce n'est pas simplement revendiquer une appartenance nationale, ethnique, communautaire, c'est aussi affirmer une position dans la société. Cette position nous est donnée par notre âge (enfant, adolescent ou adulte), notre place dans la famille (époux, épouse ou grand-parent), une profession (médecin ou garagiste), une identité sexuée (homme ou femme), et des engagements personnels (sportif, militant, syndicaliste). À chacune de ces positions correspondent des rôles et des codes sociaux plus ou moins affirmés.

Les identités sociales sont fondamentalement relationnelles : elles se construisent dans la relation aux autres à travers la désignation d'un « nous » et d'un « eux » (Dorais, 2004). Dans une approche discursive et interactionnelle, l'identité collective est alors envisagée comme un travail discursif en constante tension qui est porté par des individus afin de donner sens au monde social dans lequel ils vivent, mais également à leur vie propre : les frontières qui définissent le groupe sont fluctuantes puisqu'elles sont liées à des conditions de production historiques et sociopolitiques. L'émergence des notions de « sujet » et de « subjectivité »⁶⁸ (Touraine, 1992 ; Wieviorka, 1993), permet en quelque sorte de rétablir un équilibre : l'individu, de par sa réflexivité, a une certaine prise sur lui-même et sa destinée désormais en partie libéré des traditionnels déterminismes sociaux ; or son action s'inscrit toujours dans une certaine mesure en rapport à un groupe et à des identifications collectives. L'identité comme projet de soi se situe lors de négociations au sein de contextes situés et de pratiques sociales et discursives en fonction de positions sociales que l'autre attribue ou que l'individu s'attribue lui-même.

1.4 - L'identité linguistique

Pour Gauthier (2011) la problématique de l'« identité linguistique » est plus ambivalente qu'il n'y paraît : alors qu'on l'associe facilement à une exigence de reconnaissance, jugée légitime dans un certain nombre de cas, elle serait aussi, voire principalement, synonyme d'enfermement, de repli identitaire. L'individu plurilingue, acteur

⁶⁸ Pour Touraine (1992), le monde de la subjectivité est d'abord celui de l'individualisme, celui d'un appel à la liberté personnelle.

social, ayant dans son répertoire différentes langues, circule et participe socialement à différents groupes, mobilisant différentes pratiques linguistiques et différentes langues, parfois en monolingue, parfois en bilingue, parfois dans une langue, parfois dans une autre, souvent les deux ou plusieurs en même temps dans une combinaison toujours singulière (Eckert et McConnell-Ginet, 1998). Moore et Brohy insistent sur l'instabilité de l'identité linguistique :

Les identités plurilingues sont une catégorie de l'identité (individuelle et/ou collective). Elles s'expriment au travers de l'usage que fait un locuteur de ses langues, et au travers de ses discours sur celles-ci. Elles sont marquées par l'instabilité et l'ambivalence. Elles se révèlent de manière différente selon les choix des locuteurs à l'intérieur de l'ensemble de possibles, choix qui dépendent, entre autres, des trajectoires de vie individuelle, des catégories sociales et linguistiques à disposition et des interprétations que donne l'individu aux circonstances locales dans lesquelles il est amené à négocier la différence et à signaler ses affiliations (Moore et Brohy, 2013 : 97).

Les langues sont utilisées en fonction de leur intérêt dans le type d'interaction auquel est confronté le sujet (Bertucci, 2007). L'essentiel étant à la fois d'être reconnu par le groupe, en obtenant une place spécifique et de ce fait de se constituer en tant que sujet par l'appartenance à un groupe et la reconnaissance d'une singularité. Chaque langue correspond donc à une fonction précise extérieure et intérieure, sociale et intime et fonctionne comme un instrument de socialisation et permet au sujet d'affirmer son identité en se situant dans un environnement où il délimite ses réseaux d'appartenance et de non appartenance (Mekaoui, 2006). Dans l'interaction, la/les langues vont permettre au locuteur d'individualiser son identité, la parole étant perçue comme un prolongement, une extériorisation de la personne. Pour agir sur les éléments réciproques qui touchent à la définition de soi, la stratégie identitaire est la marge de manœuvre dont bénéficie l'individu (Temple, 2005).

1.5 - Les stratégies identitaires

La stratégie identitaire consiste à considérer l'identité comme un processus à travers lequel le sujet construit ses relations au contexte (Temple, 2005). Quelques auteurs (Belkaïd, 2000 ; Camilleri, 1990, pour exemple) se sont penchés sur la question des stratégies identitaires et ont cherché à les recenser. Belkaïd (2000) évoque les aspects multipolaires et éclatés de l'identité, ce qui conduit à parler non pas d'identité mais d'identités au pluriel. La

notion de stratégie identitaire introduit une dimension de négociation interpersonnelle des identités. L'identité n'existe que dans son affirmation par rapport à autrui. Elle se construit dans une dynamique de différenciation par la revalorisation de certaines caractéristiques distinctives.

Camilleri (1990) définit les stratégies identitaires comme des « procédures mises en œuvre (conscientes ou inconscientes) par un acteur (individuel ou collectif) pour atteindre une, ou des, finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient), procédures élaborées en fonction (...) des différentes déterminations (socio-historiques, culturelles, psychologiques) de cette situation » (Camilleri, 1990 : 84). Elles ont deux fonctions essentielles : une fonction intégratrice (préserver le moi en tant qu'unité intégrée) qui relève de « l'identité synthétique » et une fonction adaptative (trouver une place psychologique et sociale admissible) qui relève de « l'identité syncrétique ». La stratégie identitaire est la marge de manœuvre dont bénéficie l'individu pour agir sur les éléments réciproques qui touchent à la définition de soi. Cela présuppose, de la part de l'individu, une évaluation des contraintes et des enjeux de la situation pour la définition de soi ainsi qu'une évaluation et une structuration du rapport à l'autre (Temple, 2005). Un même sujet peut ainsi faire appel à différents types de stratégies identitaires, soit successivement soit simultanément, en fonction de la situation qui est en cause. Il apparaît donc clairement que la nature des activités exercées par le sujet a un impact sur l'inclination de celui-ci à opter pour des stratégies plutôt orientées soit vers le pôle ontologique soit vers le pôle pragmatique de l'identité (Temple, *idem*).

Camilleri *et alii* (2002) définissent l'identité comme le résultat d'interactions, et est de ce fait multidimensionnelle. L'individu réagit en permanence pour réduire l'écart entre son « moi idéal », résultat d'une « identité de valeur » revendiquée, et les « identités de fait » ou celles que lui assignent les autres ; il tente en permanence de négocier des aménagements susceptibles de réduire ou de supprimer cet écart. L'individu puise à différentes ressources identitaires selon ses intérêts, le contexte, ses besoins, son interlocuteur. C'est donc un discours changeant, dynamique (Hall, 1996), mobile mais qui cherche tout de même à conférer une unité et une unicité à la communauté d'appartenance face à d'autres groupes et/ou à un État. Camilleri *et alii* (2002) prennent l'exemple de migrants japonais qui, en situation de morcellement culturel, sont atteints dans leur unité de sens et dans la valeur qu'ils s'attribuent. Pour qu'il y ait cohérence entre fonction ontologique et fonction pragmatique de l'identité pour échapper à ce morcellement, le migrant japonais a le choix entre des stratégies

étonnamment différentes pour y parvenir. Ces stratégies identitaires ont toutes un objectif commun : aider l'individu à établir une cohérence subjective afin d'occulter les contradictions objectives. Camilleri (1990) classe les stratégies d'évitement de conflit identitaire en trois grands groupes :

- les stratégies qui cherchent à atteindre une cohérence simple, permettent, en évitant au maximum la contradiction objective entre les deux systèmes, ou de conserver une unité identitaire au prix d'une inadaptation au nouvel environnement ou bien d'être hyper-adapté aux dépens de l'unité identitaire. Toute une partie de l'identité de l'individu est donc occultée ;

- les stratégies qui relèvent de la cohérence complexe proposent une articulation des représentations et valeurs des deux codes culturels. L'individu s'investit en construisant des formations originales à partir d'éléments issus des deux modèles culturels tout en s'adaptant, et cela de façon reconnue et équilibrée. Soit l'individu met en œuvre une logique subjective qui lui permet d'éliminer la contradiction pour lui-même, mais pas en elle-même, et alors il réinterprète les prescriptions traditionnelles dans le sens de ses intérêts ; soit l'individu recherche des articulations logiques entre les éléments nouveaux et les structures anciennes, et alors les arguments avancés se veulent rationnels et reconnus comme tels par les autres ;

- les stratégies qui tentent de modérer les conflits de codes échouent à désamorcer la contradiction. À défaut, elles hiérarchisent ou déréalisent les items antithétiques qui sont le moins bien supportés. Camilleri (1990) considère ces parades comme problématiques car elles touchent à la cohérence et à l'intégrité de l'identité.

Le point commun de ces points de vue est qu'ils interprètent la notion de construction identitaire comme un processus continu de négociation et de transformation perpétuelles.

Pour Thibault (1997), conformément aux tendances sociologiques, il existe deux règles d'or qui prévalent, chez les adolescents : s'affranchir du modèle des parents et être solidaires de ceux qui ont leur âge, par la gestuelle, par les vêtements, par leurs discours.

2- L'identité adolescente et l'étude du langage de jeunes

Nous avons vu précédemment l'enjeu de l'identité dans les phénomènes de contact de langues. Je propose, dans cette section, d'articuler les questions linguistiques et identitaires avec un aspect important de la recherche : l'adolescence.

2.1 - L'adolescence, intégration et stratégie

Quand il est question de l'adolescence, il y a certains stéréotypes qui apparaissent spontanément : l'adolescence se voit souvent réduite à la fameuse « crise » qui est réputée lui être indissociable (Erikson, 1972). La perception négative (par l'utilisation populaire des expressions du type « âge ingrat », « si jeunesse savait ») l'associe généralement à des cas extrêmes : la déviance (Py, 1993), la délinquance (Taboada-Leonetti, 1990), la galère (Dubet, 1987). Les conceptions sociologiques de l'adolescence présentent celle-ci tantôt comme une expérience (Cuin, 2011), tantôt comme une période (Le Breton, 2005), tantôt comme un état (Fize, 2008). Fize (1998) présente la jeunesse comme un état de latence et d'irresponsabilité sociale, un phénomène social et culturel dans lequel les modes de sociabilité (et particulièrement les liens avec les parents, les adultes et les membres du sexe opposé) se modifient, de même que les pratiques culturelles. Le Breton (2005) la présente comme une période de construction de soi dans un débat permanent avec les autres. Cuin (2011) présente l'adolescence comme expérience impliquant une nécessité impérieuse qui impose au candidat à l'« entrée en société » de combiner et articuler des logiques d'actions distinctes et, en quelque sorte, opposées sinon antagonistes. Cette expérience se constitue d'un processus au cours duquel des individus socialement situés passent du statut d'objets, inhérent à l'enfance, à celui de sujets en conjuguant pour cela la double conduite de l'intégration et de la stratégie, en défiant les normes qui l'entravent et, à travers elles, les individus (parents, éducateurs, etc.) et les institutions (famille, école, etc.) qui les personnifient, les contrôlent et les sanctionnent (Cuin, *idem*). L'expérience de l'adolescence consiste dans l'acquisition de compétences sociales, soit pour intérioriser des modèles de conduite, soit pour extérioriser des demandes individuelles (de reconnaissance sociale et/ou de satisfaction individuelle). L'intégration est un objectif qui réclame de l'individu une mobilisation aussi intense que la poursuite de bénéfices qui sont souvent, d'ailleurs, constitués par le succès même de l'intégration (Cuin, *idem*).

L'expérience de l'adolescence découle d'un processus de total bouleversement des conditions et des logiques de l'action, les adolescents vont s'appuyer sur les ressources sûres et rassurantes du cadre familial tout en en aménageant de nouvelles par une incessante négociation avec la famille (au sein de laquelle il tente de s'imposer comme acteur [Montandon, 2001]) et l'école. Les adolescents ont également le devoir implicite se créer des

ressources affectives et instrumentales nouvelles à travers des homologues objectifs : les pairs et autres « copains », dont la fonction essentielle est de constituer d'autres soi-même, des miroirs, des alliés, voire des alibis (Fize, 1993). Il faut aussi être à la hauteur du regard des autres, ceux de sa classe d'âge (Le Breton, 2005). Dans le même temps où ils revendiquent de l'autonomie et de la liberté, les adolescents s'identifient et s'intègrent aussi intimement que possible au groupe de pairs, la seule institution en mesure non seulement de leur conférer une identité propre mais aussi de constituer une « société » intermédiaire (Fize, 1994) entre, d'une part, celle dont ils sortent et où ils ne pouvaient être des acteurs à part entière et, d'autre part, la « grande » à laquelle ils aspirent tout en la redoutant. D'où la double loyauté (Cuin, 2011) vis-à-vis de la famille et du groupe de pair, de la conformité et de la variance. Le Breton parle d'une autre façade de la relation entre pairs :

L'une des terreurs des cours de récréation des collèges ou des lycées est de passer pour un « bouffon » en n'ayant pas l'assentiment du groupe, par une reculade devant un défi ou le fait de ne pas arborer la bonne « marque » de vêtement ou de chaussures (Le Breton, 2005 : 589).

Ainsi la notion de concurrence entre également en jeu dans la construction de l'adolescence, considéré comme un moment particulièrement critique du processus de « subjectivation » traversé, avec plus ou moins de succès, par tout être humain – si l'on veut bien considérer cette tension nécessaire vers la construction d'un sujet comme un processus universel et permanent (Cuin, 2011). Dès lors, les comportements des jeunes apparaissent comme d'authentiques *conduites* résultant de cette tension et consistant finalement à créer et gérer des ressources en vue de ce but. Ainsi l'action juvénile apparaît non plus comme déterminée ou purement affective mais plutôt comme essentiellement stratégique – même si les acteurs eux-mêmes n'en prennent pas nécessairement conscience (Cuin, 2001). La distinction entre intégration et stratégie est essentielle pour caractériser la double dimension de la « subjectivation » et identifier les termes de la problématique de celle-ci.

Bouche-Florin, Skandrani, et Moro (2007) expliquent cette double dimension en termes de dynamique identitaire : il s'agit de la mise en cohérence entre deux fonctions. La première est la fonction ontologique dans laquelle l'individu investit une structure de sens et de valeurs qui lui procure son unité interne. La deuxième est la fonction pragmatique où l'individu tente de s'adapter aux exigences de l'environnement tout en négociant ce qu'il veut être. L'adolescent adapte alors son attitude en développant une variante personnelle d'une

identité sociale commune aux membres d'un groupe culturel. Différentes stratégies identitaires peuvent être mises en place par les individus permettant ainsi l'évitement des conflits identitaires. Il existe deux types de stratégies de cohérence simple : soit c'est la fonction ontologique qui est mise en valeur par un surinvestissement de la culture d'origine, soit c'est la fonction pragmatique qui est mise en avant par une adaptation aliénante au groupe d'accueil. Par ailleurs, deux autres stratégies identitaires permettent une cohérence complexe entre les deux fonctions identitaires : soit le sujet cumule les avantages dans les deux systèmes culturels de manière syncrétique, soit il tente de les synthétiser en intégrant de nouveaux éléments dans les anciennes formations. Les trois points de vue sur l'adolescence (expérience, état et période) ont en commun la mise en exergue d'une situation de tension et la nécessité d'adopter une stratégie nécessaire à la survie sociale.

2.2 - L'existence du « parler jeune » remise en question

Lamizet (2004) se pose des questions sur l'existence même d'un parler jeune. Il commence par proposer quelques concepts définitoires parmi lesquels le langage qui serait une construction de l'identité à deux dimensions : singulière et collective. Dans sa dimension singulière le langage constitue l'ensemble des pratiques symboliques par lesquelles le sujet représente son identité, pour les autres et pour soi-même (Lamizet, 2004). Le langage est la médiation par laquelle l'individu exprime les appartenances et les sociabilités. La jeunesse est une partie de l'existence, structurée par des institutions, des normes, des lois, des médiations, qui lui sont propres (Lamizet, 2004). Le langage des jeunes serait alors l'ensemble des pratiques symboliques mises en œuvre dans les lieux où se reconnaissent les jeunes. Le parler serait une forme d'appropriation symbolique de la langue, ce serait l'inscription d'une identité dans le langage, l'ensemble des pratiques symboliques par lesquelles l'individu peut exprimer son identité et la faire reconnaître des autres dans l'espace public de la sociabilité (Lamizet, 2004).

Tout comme le langage, l'identité renvoie à une dialectique individuelle et collective (Kauffman, 2004). La première dimension se fonde sur l'image de soi, que l'individu construit à partir de l'expérience originaire du miroir, dans ses relations avec les autres, mais aussi dans sa façon d'éprouver ses désirs et sentiments et d'assumer ses pratiques singulières. Dans sa dimension collective l'identité a à voir avec les appartenances et les pratiques sociales telle qu'elle s'exprime dans l'engagement de l'individu dans des formes et des

pratiques de communication inscrites dans l'espace public, et dans son appartenance à un espace dans lequel se définit et s'affirme son identité singulière.

La question qui se pose est de savoir s'il est possible de reconnaître un groupe d'âge comme identité. Le jeune est porteur d'une identité en transition et en mutation, en train de découvrir les espaces publics, entre les lieux de sa filiation et ceux qui seront ceux de ses appartenances, dans lequel la frontière entre le singulier et le collectif est encore floue (Da Conceição Taborda-Simões, 2005). C'est justement cette dimension transitoire et en mutation qui donne tout son sens à l'identité « jeune », qui n'a donc rien à voir avec l'âge de l'individu. Pour Lamizet (2004), les jeunes se définissent comme des sujets qui n'assument pas une appartenance sociale définitive mais s'inscrivent dans des pratiques culturelles et symboliques instables qui assument différents espaces sociaux d'appartenance et de sociabilité, selon les pratiques, selon les relations, selon les désirs, d'où son appellation de « nomadisme identitaire » (Lamizet, 2004 : 77).

La question du parler jeunes peut s'articuler dans l'analyse de trois critères. Le premier concerne la reconnaissance, par eux-mêmes et par les autres, d'une identité sociale des « jeunes » allant au-delà du constat d'un âge (Lamizet, 2004). La conversation représente l'expression de la reconnaissance d'une appartenance commune. L'importance identitaire qui fait que les jeunes reconnaissent leur identité tient en l'absence de reconnaissance institutionnelle qui ferait que le parler jeune serait une forme d'illusion qui relèverait de l'imaginaire fondé sur des références communes et sur des usages symboliques communs. Ce qui explique que des individus qui ne seraient pas catégorisés dans la classe d'âge « jeune » peut utiliser le langage « jeune ».

Le deuxième critère concerne l'existence de pratiques spécifiques d'énonciation qui concourent à l'expression de l'appropriation de l'énonciation par les partenaires de l'échange symbolique (Lamizet, 2004). Il est question de caractéristiques comme l'intonation et le rythme (ce qui permettrait de reconnaître une certaine musicalité dans le parler), l'usage abondant de phatiques qui constitue une exigence de représentation de la figure de l'autre au cours de la communication, l'existence de marques symboliques de l'énonciateur (adverbes, locutions). Le troisième critère concerne le lexique, des formes d'expression qui sont propres aux jeunes et qui leur permettent de se reconnaître et se faire reconnaître de ceux qu'ils considèrent comme différents d'eux (Lamizet, 2004). Le lexique d'une part est soumis à une

rapide mutation due à l'intense créativité des jeunes, mais qui d'autre part franchit toutes les barrières sociales.

Finalement ce qui est désigné « langage de jeunes » n'est peut-être qu'un ensemble ritualisé de pratiques symboliques dont le retour et la répétition permettent à la fois la reconnaissance et l'identification de ceux mêmes qui les mettent en œuvre (Lamizet, 2004).

2.3 - L'intérêt des recherches sur le langage des jeunes

Le langage de jeunes n'a attiré l'attention des linguistes et des médias (en Europe) qu'à partir des années 1980, avec toujours une connotation péjorative. La plupart des recherches définit le langage de jeunes comme le langage marqué « déviant » ou « exotique » des individus ayant entre treize et dix-neuf ans⁶⁹, donc des adolescents. D'autres études étendent l'adolescence jusqu'à la vingtaine (Pujolar, 2001). Le terme « adolescence » se confond alors avec celui de « jeunesse ». Les deux termes sont utilisés indifféremment et deviennent synonymes. Le langage de jeunes est largement médiatisé, stéréotype et critiqué.

L'adolescence n'est pas qu'une question d'âge. Il s'agit en réalité d'une institution sociale, la période de la vie située entre l'enfance et l'âge adulte, période durant laquelle l'individu exerce deux sortes d'occupations distinctes : l'une imposée par les adultes (scolarisation) et l'autre indépendante, celle qui constitue la culture « jeune ». La plupart des études consacrées au langage de jeunes mettent en exergue le côté « innovation » du parler, vu que c'est à cette période de la vie que les changements langagiers dans le vernaculaire sont le plus visibles (Kerswill, 1996). Eckert (1997) note que le langage de jeunes constitue une source très intéressante pour des études sur les changements linguistiques et sur le rôle du langage dans la pratique sociale. Schlobinski *et alii* (1993) notent que la communication intragroupale possède un degré d'intimité, une atmosphère vivante et émotionnelle, propice au développement d'un type de langage.

Les recherches sur le langage de jeunes sont diverses non seulement sur les points de vue adoptés mais aussi sur les aspects méthodologiques retenus. Plusieurs recherches concernant le langage de jeunes adoptent un point de vue variationniste et considèrent ce langage comme un sociolecte, un produit de « cité » ou de « banlieue ». Le langage des jeunes de cités est alors comparé tantôt à ceux d'autres catégories sociales (Eckert, 2000, par exemple), tantôt à ceux d'autres classes d'âge (Kerswill, 1996, par exemple). D'autres

⁶⁹ Ce sont les âges qui se terminent par *-teen* en anglais, d'où *teenager*.

recherches adoptent un point de vue interactionniste en se concentrant sur les répliques produites en face-à-face dans des groupes de pairs, en mettant l'accent sur les contextes discursifs (Eckert, 1997, par exemple) dans les interactions quotidiennes. Quelques recherches (comme celle de Kotsinas, 1997) combinent les deux points de vue.

Comme je l'ai dit plus haut, les recherches sur le langage de jeunes se diversifient également sur les aspects retenus par les chercheurs. Labov (1972) note que le langage de jeunes privilégie de façon stable l'utilisation des variétés locales (par opposition au standard, souvent utilisé par les parents) quand ils discutent entre eux. Lodge (1992) montre cependant que ce langage change quand les jeunes s'adressent aux adultes. Plusieurs recherches (Androutsopoulos, 1998 ; Chesire, 1982, par exemple) montrent une forte utilisation de mots considérés comme tabous dans le langage de jeunes. D'autres recherches (François-Geiger et Goudailler, 1991 ; Méla, 1997, par exemple) se focalisent sur les aspects formels caractéristiques du langage de jeunes (aphérèse, apocope, verlanisation...). Andersen (1997) montre l'utilisation de mots du discours avec des utilisations propres aux jeunes (« genre », « quoi »...). Des études de Conein et Gadet (1998) montrent la standardisation de certaines innovations du langage de jeunes (« comme quoi » par exemple). Kotsinas (1997) note que le langage de jeunes constitue une stratégie discursive, pour attirer l'attention de l'autre.

Il existe des différences parmi les adolescents même. Romaine (1984), avec son étude sur les diverses classes d'âge d'adolescents, note que c'est vers le début de l'adolescence que le langage « marqué » se voit le plus. Ce langage tend à s'estomper avec l'âge, ce qui est confirmé par Scholten (1988) et plus tard par Armstrong (1998). Le langage est en outre étroitement lié au milieu dans lequel évolue l'individu (Chesire, 1982). Par exemple Androutsopoulos (2005) note qu'il y a plus de termes non standard dans le langage des *skaters* (selon les données dans Androutsopoulos [1998]) que dans le langage des jeunes fréquentant des centres culturels tenus par des religieux (selon les données dans Schlobinski *et alii* [1993]). Le langage de jeunes diverge également selon l'attitude de l'individu face à l'école. Le langage varie selon que l'individu voit en l'école une chance de réussir ou la rejette (Eckert, 2000) : il y a plus de termes non standard dans le langage des adolescents qui rejettent la structure scolaire. Le facteur sexe influence également sur la diversité des parlars. L'immigration joue également un rôle dans la diversité langagière adolescente. Les jeunes « autochtones » sont plus amenés à utiliser et respecter le langage local issu de la culture locale ancestrale par rapport aux jeunes issus de l'immigration (Pooley, 2000).

2.4 - Langage de jeune, contact de langue et identité

Le contact de langues figure parmi les aspects étudiés dans le langage d'adolescents. Plusieurs recherches mettent en évidence le lien entre l'immigration et le contact de langues. Certains mettent l'accent sur le contact dans le langage des immigrés. Parmi ceux-ci les études sur le *London Jamaican* effectuées par Sebba (1993), les études sur le contact entre le turc et l'allemand dans le langage d'adolescents par Hinnenkamp (2000), le contact entre l'arabe et le français (Seux, 1997). D'autres recherches mettent l'accent sur les effets du langage des immigrés sur la population autochtone (Hewitt, 1982) ou sur une population immigrée d'autres origines (Rampton, 1995 ; Cutler, 1999 ; Auer et Dirim, 2001). Juillard (1995), en s'intéressant à la wolofisation en cours de la population pluriethnique et plurilingue Ziguinchor (Sénégal), trouve que l'utilisation du wolof véhiculaire, déjà amorcée dans les cours de récréation du primaire, était accélérée par le brassage des élèves qui, venant de différents quartiers, se retrouvaient dans les établissements d'enseignement secondaire au centre-ville.

Plusieurs recherches mettent en évidence des ressemblances entre des parlers jeunes de différents pays européens (des équivalences d'expressions, des emprunts à l'anglais [Albrecht 1993 ; Radtke 1992 ; Zimmermann 1993, par exemple]). La notion d'identité adolescente est fréquemment utilisée dans les recherches pour expliquer le langage de jeunes (Bucholtz 1999 ; Eckert 2000 ; Hinnenkamp 2000, par exemple). Ces recherches montrent que par rapport aux enfants les adolescents pratiquent plus d'activités sociales, en incluant l'appartenance à un groupe (et l'exclusion d'autres [Labov, 1992]) et la sexualité, ce qui implique l'ajout de nouveaux lexiques dans leur vocabulaire. De plus le réseau d'amis est beaucoup plus important chez les adolescents que chez les enfants, ce qui fait que les premiers sont plus perméables aux influences extérieures. La transgression liée à l'adolescence, face au conformisme des adultes, joue un rôle important dans le langage de jeunes (Eckert, 1997 ; Laks, 1983). Les insultes et autres termes généralement considérés tabous sont pour les adolescents des termes de politesse qui ne font que souder le groupe. Chambers (1995), dans ses recherches sur le fonctionnement intragroupal, montre la fonction communicative du langage dans la perpétuelle négociation qui a lieu dans la dynamique de groupe. Chaque membre du groupe souhaite s'affirmer et montrer sa capacité.

Auzanneau (2002), dans le cadre de ses études sur le rap au Gabon, s'est intéressée à la façon dont les rappers exploitaient leurs ressources langagières de façon variable dans le

cadre de mises en scène énonciatives, les menant à construire un tissu social reproduit et imaginé au sein duquel ils se positionnaient parfois en tant que jeunes, mais également dans des rôles différents. Riley (2012) étudie les façons dont les jeunes de Montréal réfléchissent sur leurs langues et leur identité, et arrive à la conclusion que les locuteurs observés changent de code pour des raisons ludiques ainsi que pragmatiques en transmettant des significations dialogiques ainsi que discursives. Ce qui a pour effet de «jouer, ou même déjouer, l'homogénéité de l'identité» (Riley, 2012 : 73). L'auteur suggère que, bien que la pratique hétéroglossique peut être la norme, l'identité est encore pensée en termes de monolinguisme.

2.5 - Langage de jeunes et mondialisation

Le contexte de la mondialisation et la facilité de circulation d'information au niveau global font que la multitude de possibilités identitaires disponibles pour toute personne est flexible et complexe (Bucholtz et Skapoulli, 2009). Ce qui était auparavant catégorisable en termes de nationalités franchit les délimitations traditionnelles. Les individus et groupes vivent à l'intersection de multiples cultures dont certaines semblent s'opposer et incompatibles. Les adolescents, surtout ceux qui voyagent d'un pays à l'autre, sont ceux qui sont les plus en contact avec les cultures extérieures de par leur désir de nouvelles expériences, d'innovation et d'originalité. Les adolescents constituent l'avant-garde des innovations et adaptations socioculturelles. Ils vont d'un modèle culturel à l'autre, les reproduisent et participent à leur transformation.

L'identité « jeune » a été un énorme sujet de recherche depuis longtemps (Mead, 1928, par exemple). Les études mettent en exergue le caractère « déviant » de la jeunesse (Cohen, 1955). Cependant les jeunes ne se ressemblent pas tous, même à l'intérieur d'un groupe. Les particularités culturelles, la fluidité et l'instabilité des relations sociales sont au cœur de plusieurs études récentes (Bennett, 2000 ; Bennett et Kahn-Harris, 2004 ; Cole et Durham, 2007 ; Helve et Holm, 2005 ; Maira, 2002 ; Muggleton, 2000, par exemple). La manière dont les jeunes se construisent et construisent leur subjectivité du monde à travers des propos sur l'ethnicité, la langue, le genre, la sexualité dans les interactions quotidiennes font l'objet de plusieurs recherches (Androutsopoulos et Georgakopoulou, 2003 ; Bucholtz, 1999 ; Cutler, 1999 ; Doran, 2003 par exemple).

Les interactions sociales constituent de riches terrains pour des études sur l'identité adolescente. Ce n'est qu'ainsi que les chercheurs peuvent observer les richesses des ressources linguistiques et des constructions sociales. Les enregistrements entre pairs

permettent d'aborder des sujets généralement considérés tabous comme la sexualité (Skapoulli, 2009). La construction adolescente est alors basée sur des règles de base que les jeunes négocient et qui entrent parfois en contradiction avec les idéologies imposées par les parents et les enseignants. L'entretien est quelque peu différent : il s'agit d'une interaction dans lequel le chercheur, en tant qu'adulte, possède l'ascendant pour diriger les conversations. Cette autorité peut être réduite si le chercheur choisit la méthode de l'observation participante (Alim, 2009). L'ethnographie constitue le seul moyen pour le chercheur et les sujets d'interpréter la signification des interactions. Les lieux d'observations sont alors l'école (Chun, 2009 ; Lee, 2009 ; Skapoulli, 2009) et le quartier (Tetreault, 2009). Les sujets abordés sont mis en relation avec la migration. Ces sujets sont la construction et la déconstruction de l'ethnicité comme une catégorie sociale (Chun, 2009 ; Lee, 2009), le genre et la sexualité (Tetreault, 2009 ; Skapoulli, 2009), la langue (Chun, 2009). La question de l'appartenance est centrale pour les jeunes.

Dans les années 1970, Labov a montré qu'une même personne varie sa façon de parler en fonction du contexte. Cette variabilité, Gadet l'appelle le « style » qui se caractérise par la fluidité, la variabilité, la fluctuabilité, la constante reconfigurabilité des façons de parler des locuteurs.

Le style « langue des jeunes » constitue un domaine de recherche intéressant, les chercheurs privilégiant la méthode microsociolinguistique. Bien que la fonctionnalité de la « langue des jeunes » soit moins diversifiée que celle des adultes, ce style est intéressant à étudier pour trois raisons : la lisibilité (du fait de réseaux plus fermés et plus cohésifs), la naïveté (et donc la transparence des discours éplinguistiques) et enfin le phénomène de « styling » (résultant des tâtonnements et de la difficulté de la recherche identitaire des adolescents).

La négociation identitaire des jeunes se focalise surtout dans le rapport à *l'autre*. Le *crossing* est une stratégie de négociation qui consiste, pour un individu, à stéréotyper des éléments linguistiques externes au groupe, à des fins dirigées vers les pairs. Kallmeyer (2004) montre l'exemple de jeunes allemandes d'origine turque qui intègrent une gamme de turc dans leurs répertoires. Ce phénomène se présente sous la forme d'un continuum, toujours dans la souplesse, allant du turc familial à l'allemand standardisé de l'école. Billiez (1992) remarque qu'une situation similaire se produit chez des groupes de jeunes descendants d'immigrés en France qui, dans une recherche d'une référence externe, stéréotypent des

éléments arabes, et que les non-descendants d'immigrés finissent par imiter. Léon (1973) remarque que des locuteurs masculins d'un village de Touraine (France) adoptent tant bien que mal, également dans une recherche d'une référence externe, un « accent parisien » en situation publique. Léon interprète ce fonctionnement comme un « effort pour faire masculin », un « rejet de l'autre » et une « métaphore de la gouaille et de l'exagération ».

Conclusion partielle

La construction identitaire de l'adolescent pose de nombreux questionnements, notamment de par la situation charnière de cette période de la vie. La dynamique engendrée par l'environnement pousse l'adolescent à conjuguer l'individuel et le social, le désir d'originalité et le souci d'appartenance, la rébellion et l'obéissance. La construction répond à une injonction sociale. Le sens commun appelle cette phase de construction « crise d'adolescence ». Il est intéressant de questionner la convergence entre le statut d'adolescent et les attentes du contexte. La période est marquée par la difficulté à construire des choix, voire l'absence même de choix, puisque imposée par les parents. Nous le verrons dans la partie analytique. La nature plurielle de l'identité, conjugée avec l'idée de pouvoir et de domination donne une situation linguistique complexe mais intéressante que je propose d'analyser en suivant une certaine méthodologie.

**DEUXIÈME PARTIE : CADRAGE
MÉTHODOLOGIQUE**

Les productions langagières en interaction, phénomènes complexes, rendent compte de processus sociaux. La circulation, à travers les interactions, des idéologies linguistiques dans une école homologuée⁷⁰ à Madagasikara est d'autant plus complexe qu'elle intègre des particularités conflictuelles, symboliques et historiques. Pour saisir les phénomènes complexes, Blanchet (2000) a proposé une approche ethno-sociolinguistique qui rend compte à la fois du linguistique, de l'interactionnel, du socioculturel et des symboliques. La sociolinguistique ethnographique (Moïse, 2009) s'avère une démarche d'investigation pertinente et le plus opératoire pour saisir ce micro-système de l'école.

Il s'agira ici d'essayer de comprendre comment aborder un terrain complexe qu'est l'école homologuée, par une sociolinguistique ethnographique scolaire alliant observation participante et entretien non directif. J'ai résolument choisi une manière de concevoir l'école qui se donne à voir en la considérant non pas comme un endroit physique mais comme une construction locale de sens par les acteurs de terrain, engagés dans leurs activités quotidiennes. Pour soutenir le choix méthodologique dans lequel je me suis engagé, je m'appuierai sur les réflexions de mes prédécesseurs et de mon expérience de terrain dans une école homologuée d'Antananarivo. J'essayerai d'expliquer mon souci d'adéquation de la démarche méthodologique à mon objet de recherche.

Le premier chapitre sera consacré aux tenants et aboutissants de la sociolinguistique ethnographique scolaire. Dans cette recherche, la méthode ethnographique a été privilégiée, de même qu'une démarche empirico-inductive, qui accorde la priorité au terrain, dans une approche compréhensive des données, ce qui permet d'avoir accès à une quantité et une diversité importantes de données. Le chapitre suivant explicitera les choix méthodologiques des travaux d'enquête ainsi que son déroulement. J'ai procédé à une triangulation méthodologique regroupant l'observation, les conversations avec des adolescents et les entretiens avec les autres acteurs de l'établissement. Cette stratégie m'a permis d'avoir une meilleure vision d'ensemble des phénomènes sociaux en cours dans l'établissement. Le troisième chapitre abordera la méthode d'analyse qui inclut les choix qui guident la transcription et la triangulation méthodologique.

⁷⁰ Une école située hors de la France mais qui dispense un enseignement conforme aux programmes français et habilité à présenter des candidats aux examens du brevet et du baccalauréat français.

Chapitre 1 : La linguistique de terrain

Si la langue constitue « un enjeu central » (Trefault, 2016 : 25) des relations humaines, il faut reconnaître que « les langues n'existent pas sans les gens qui les parlent » (Calvet, 1993 : 3). Comprendre la manière dont des adolescents gèrent les rapports de force entre le malgache et le français nécessite d'aller à la rencontre des adolescents dans leur milieu naturel. Cette méthode ne va pas de soi : elle implique des postures particulières, des attitudes et des comportements spécifiques :

Ce qui est spécifique de ce que l'on appelle linguistique de terrain, c'est l'idée que, pour construire des représentations linguistiques, il faut qu'un observateur pénètre sur ledit terrain et devienne partie prenante d'une relation face-à-face et individuelle. [... C'est l'angle du caractère empirique de la linguistique : il y a des informations sur le langage que nous ne pouvons recueillir que par le truchement de données externes] (Auroux, 1998 : 89).

Cette explication me semble nécessaire dans la mesure où, dans les lignes qui suivent, je m'efforcerai de tracer les contours épistémologiques des travaux de terrain de manière à en situer mes principales prises de position.

1- Le choix de la sociolinguistique ethnographique scolaire

L'ethnographie fait partie d'un ensemble des disciplines qui s'attachent à l'exploration du social dans une perspective constructiviste (en cherchant à comprendre le sens que construisent les acteurs à travers leurs actions et leur discours). Ces disciplines visent une meilleure compréhension de la culture partagée par des groupes singuliers.

1.1 - De l'ethnographie des sociétés primitives à l'ethnographie scolaire

L'ethnographie cherche à comprendre, de l'intérieur, la façon dont les gens vivent, leur comportement, leur motivation, leur relation à autrui, leur apparence, les règles implicites ou explicites qui dirigent leur conduite, les significations des formes symboliques comme le langage (Mauss, 1926). Elle représente alors une méthode permettant de rendre compte de faits sociaux, une méthode d'investigation dont la finalité est de proposer une compréhension de la dimension culturelle d'un groupe social, dont l'analyse mettra à jour les fondements. Malinowski (1963) a utilisé cette acception de l'ethnographie pour tenter de saisir l'essence

de cultures et de sociétés « primitives »⁷¹. L'École de Chicago, prolongera la réflexion ethnographique en employant cet outil dans des contextes urbains.

L'ethnographie urbaine s'est intéressée à la jeunesse (Blackman, 2005) en se concentrant sur la fin de scolarité au lycée et la projection de l'adolescent dans l'avenir (Le Rest, 2011). Certains ethnographes urbains ont choisi l'école comme terrain d'étude (Woods, 1990 ; Berthier, 1996 pour exemple). L'ethnographie de l'école vise à étudier, en interagissant avec les acteurs scolaires, les perspectives qui guident leurs comportements, les cultures dans lesquelles s'enracinent leurs conduites, la manière dont ils comprennent et construisent leurs pratiques (Berthier, 1996) en se gardant de tout préalable théorique *a priori* (Woods, 1990). Cette ethnographie ne peut se faire qu'en allant à la rencontre des acteurs, dans leur milieu naturel ; autrement dit en allant sur le « terrain ». Aussi l'investigation du terrain en sociolinguistique ethnographique scolaire nécessite au préalable le questionnement de la problématique du terrain.

1.2 - Le terrain en sociolinguistique

Le terrain a été défini par Mahmoudian (1998), au sens large du terme, comme tous les aspects de la recherche qui ont trait à l'observation et à la collecte des données. Même les linguistes « de bureau » ont leur terrain, qui est constitué de leur intuition ou de leur introspection en tant que sujet-descripteur. Pourtant ce terrain pose des problèmes théoriques et épistémologiques pour les linguistes dont l'observation et la collecte des données se trouvent ailleurs que dans l'intuition et l'introspection, ce qui est le cas dans notre recherche. Le choix des questions à poser et des méthodes à développer pour y répondre dépend des problématiques théoriques et du cadre épistémologique qui les énoncent (*idem*). Les solutions techniques ne peuvent donc être fondées qu'au sein d'un cadre théorique, qui permettra d'évaluer la validité et l'adéquation.

Mondada (1998) aborde le terrain comme un objet d'étude nourrissant une histoire, une ethnographie, une sociologie des disciplines, permettant de soumettre à l'analyse les

⁷¹ Je ne peux toutefois pas m'empêcher de me demander dans quelle mesure ou dans quelles limites s'appliquent la notion d'observation participante : Malinowski a-t-il adopté une posture d'observation participante lorsqu'il a étudié la vie sexuelle des sauvages du Nord-Ouest de la Mélanésie (Malinowski, 1930) ? Bourdieu a lui aussi questionné ce positionnement en mettant en doute « la possibilité de participer vraiment à des pratiques étrangères, inscrites dans la tradition d'une autre société, et supposant, à ce titre, un autre apprentissage » (Bourdieu, 2003 : 43).

activités pratiques du linguiste – notamment les activités interactionnelles et les activités d’inscription (par exemple le questionnaire ou le guide d’entretien) – dans le but de documenter la façon dont elles « fabriquent » les « données » et les « faits » du linguiste, qui seront éventuellement transformés, dans les re-présentations élaborées par l’écriture scientifique. Le terrain n’est pas un espace neutre où le chercheur va simplement recueillir des objets. Dans la phase de préparation le chercheur configure son terrain avant même son arrivée. La sélection de tel ou tel établissement scolaire constitue déjà une configuration du terrain. La préparation du terrain est orientée autant vers le travail de recueil qui y sera effectué que vers l’opération d’exportation en vue de la transcription et de l’analyse.

Mon choix s’est porté vers les établissements scolaires français situés à Antananarivo. Le caractère « français à Madagasikara » m’a frappé à cause des représentations de « snob » des adolescents qui y sont scolarisés. C’est ainsi que j’ai construit mon terrain à partir des interactions non seulement des adolescents entre eux, mais aussi entre les adolescents et les autres acteurs scolaires.

Ce sont les interactions qui sont enregistrées, transcrites et analysées. Les interactions représentent l’usage prototypique de la langue et sont constitutives de la situation d’enquête.

1.3 - Le changement épistémologique dans l’approche du terrain

Franceschini (1998) explique les présupposés de différentes approches du terrain, en les périodisant et en les resituant théoriquement dans l’histoire et l’épistémologie contemporaines de la discipline, pour proposer ensuite une approche plurielle qui articule plusieurs modes de recueil des données et plusieurs postures que le chercheur est amené à assumer durant ces différentes enquêtes, en précisant les conditions de leur cohérence et combinabilité.

Franceschini suggère de rapporter le débat méthodologique à un plan éthiquement responsable. Historiquement, la première période de débat méthodologique est la période objectivante durant laquelle les calculs et représentations graphiques ont valeur de déduction. La sociolinguistique variationniste a beaucoup utilisé ces formalisations quantitatives

La deuxième période de débat méthodologique distinguée par Franceschini est celle dite interactive, durant laquelle à partir des discours des sujets eux-mêmes, le chercheur cherche à comprendre la constitution des valeurs, leur pertinence et leur justification spécifique. L’entretien est envisagé comme une co-construction du chercheur et du sujet, dans

laquelle les deux actants cherchent à se rendre mutuellement compréhensibles les valeurs attribuées aux mots, aux concepts, aux croyances. L'enquêteur est considéré comme faisant part de la situation sociale du recueil des données. Il est inclus dans l'interprétation puisqu'il n'est pas resté à l'extérieur de l'interaction, une position imposée par la posture de l'observation participante.

2 - L'approche terrain

Le paradigme qualitatif intègre le Sujet et son contexte dans l'analyse, considérant que lorsque l'Homme est l'objet de sa propre de connaissance, il ne peut inévitablement être que subjectif, c'est-à-dire interprétatif. J'entre sur le terrain avec une boîte à outils théoriques et méthodologiques suggestive et non prédictive. Autrement dit, je ne me situe pas dans la perspective de « plaquer » une grille théorique sur les situations de terrain, mais de la garder à l'esprit afin de m'orienter sur les aspects à investiguer, tout en étant disposé à accepter les contradictions et les imprévus qui surgissent sur le terrain.

2.1 - Le choix de la linguistique de terrain

Le choix d'effectuer une linguistique de terrain relève d'une prise de position. Deux principes guident alors mon choix. Le premier tient en ce que « l'essence du langage est une pratique concrète et non une grammaire abstraite » (Blanchet, 2000 : 38). Le deuxième part de l'idée que « pour construire des représentations linguistiques, il faut qu'un observateur pénètre sur ledit terrain et devienne partie prenante d'une relation face-à-face et individuelle » (Auroux, 1998 : 89), d'où la nécessité de l'interaction entre les sujets (dont le chercheur) dans un contexte, de manière à en relever les pratiques linguistiques.

La présente étude est ethnographique, elle s'intéresse aux tensions liées aux différentes représentations linguistiques dans un contexte bilingue à partir des interactions en situation réelle. Cette prise de position a pour conséquence que l'activité d'enquête est collective. Elle est modifiée par les « enquêtés » eux-mêmes. Il faut non seulement « être avec » les enquêtés, mais aussi « faire avec ». Le linguiste de terrain doit composer avec les enquêtés. Effectuer une linguistique de terrain signifie accepter le fait que le terrain n'est que ce que les acteurs veulent bien montrer au chercheur « de terrain » « tel qu'il est ou tel qu'il se rend visible pour le chercheur, c'est-à-dire en tant qu'il "est montré" au chercheur par les acteurs qui lui donnent existence ou en tant qu'il "s'offre" à voir au chercheur, à moins que ce ne soit en tant qu'il "s'impose" à lui » (Raoul, 2002 : 4).

2.2 - L'éthique du terrain

Payet et Giuliani (2010) l'ont affirmé : l'affaire est heuristique et éthique. Cameron (1998) met l'accent sur cette dimension éthique du terrain, celle-ci concernant d'ailleurs tous les niveaux de la démarche du linguiste, de sa pensée théorique à sa démarche empirique. Cameron aborde la multiplicité des postures éthiques possibles sur le terrain, en se centrant sur la notion de participation, montrant à la fois son intérêt et la nécessité de la redéfinir selon les contextes et les interactions avec les acteurs concernés. L'éthique est fondamentale dans les recherches en sciences humaines. Travailler avec un sujet informateur ne se fait pas n'importe comment. Il ne faut surtout pas que la recherche en question porte préjudice au sujet. Mais il faut encore aller plus loin que l'éthique. Le chercheur doit en quelque sorte être l'avocat de son sujet (Labov, 1982). Kaufmann insiste sur le fait que « plus une idée est banalisée, incorporée profondément dans l'implicite (et parallèlement largement socialisée) plus est grand son pouvoir de structuration sociale » (Kaufmann 1996 : 96). Le chercheur se doit, dans son travail, de corriger les éventuels stéréotypes et idées reçues à propos du sujet.

C'est dans ce sens que je m'oppose à toute forme de généralisation/stéréotype sur les adolescents malgaches scolarisés dans les écoles homologuées. Toute conversation portant sur ces adolescents constitue pour moi une occasion de me dresser contre les jugements de valeur, les propos de dénigrement et les discours empreints de jalousie tenus à l'encontre des adolescents. Il y a eu durant les différentes étapes de la thèse plusieurs situations formelles ou informelles d'explication et de vulgarisation des enjeux de ma recherche et où j'ai dû expliquer le non-fondé des généralisations hâtives pourtant courantes⁷². Le principe est d'assurer l'expression libre et spontanée des participants et pour éviter, plus tard, dans ou après la présentation des résultats, tout ce qui pourrait constituer un détournement ontologique de leur identité, du préjudice aux adolescents comme à l'établissement :

Dès que je conçois la recherche comme une forme d'action sociale, je dois poser des questions sur les raisons pour lesquelles je fais la recherche, et sur les conséquences non seulement pour moi, mais pour toutes les personnes concernées, de ce que je fais et de comment je le fais. Qu'est ce que j'ai le droit ou l'obligation

⁷² Le colloque des Jeunes Chercheurs de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université d'Antananarivo (décembre 2014) a été l'une des occasions de présenter mon terrain et les adolescents-sujets de ma recherche (qui sont, au fil du temps, devenus mes amis). J'ai expliqué, non sans mal, le caractère injuste des jugements empreints de jalousie proférés aux adolescents.

de faire ? Qui décide ? Comment évaluer les conséquences de mes actions ?
(Heller, 2002 : 19).

2.3 - Les principes des travaux de terrain

De manière générale, le terrain suppose de la part du chercheur de vivre pendant une durée variable au sein d'une communauté afin d'en comprendre les pratiques linguistiques. Le terrain constitue donc le site sur lequel le chercheur se rend, se déplace, observe et participe et à partir duquel il construit son matériau d'analyse. Comme le fait remarquer Copans, le terrain est à la fois « un lieu, une pratique, un objet, une tradition scientifique » (Copans, 1999 : 11).

Le travail de terrain se dessine comme une suite d'interactions personnelles entre les adolescents (voir la partie sur « la conversation entre pairs »), ainsi qu'entre les adolescents et le chercheur, rendant d'ailleurs possible et justifiée la longue présence (huit mois, six jours sur sept, de sept heures à dix-neuf heures, en général) du chercheur que je suis sur le terrain. Tout chercheur fait face aux spécificités propres à chaque terrain (Céfaï, 2003). Pour faire face au mien, j'ai dû m'adapter : l'enquête est avant tout un travail de complémentarité entre différents acteurs qui doivent faire preuve de tact et de simplicité. Si l'enquêteur doit veiller à ne pas blesser l'informateur et à en tirer le maximum, le linguiste lui, n'a pas que des résultats scientifiques à obtenir. L'adaptation mène parfois à des actions que je n'avais pas du tout anticipées.

Note du 6 juin : J'avais prévu de placer discrètement mon appareil enregistreur mais Spass voulait jouer avec. Je le lui ai donc laissé, un peu à contrecœur et dans une position éthique douteuse : je ne savais pas ce qu'il allait faire avec.

L'enregistrement de la conversation de Spass (qui a donc eu lieu sans ma présence), a confirmé ce que je redoutais : la présence de vulgarités dans l'enregistrement. Voici un extrait de l'enregistrement, dans lequel Spass joue au journaliste avec Wax :

Spass	ny fihetseha-ponareo monsieur rajutamba mba andao tsika ho any am ⁷³
Wax	mais qu'est-ce qu'on va faire là-bas leisy e ⁷⁴

⁷³ Traduction libre : pour connaître ce que vous ressentez, monsieur rajutamba, allons à...

⁷⁴ Traduction libre : mec.

Spass	amin'izao krizy midona mafy amintsika izao dia⁷⁵ && +aninemaniny latsaka⁷⁶
-------	---

L'interjection « aninemaniny » signifie littéralement « manger (ou boire) son urine ». Ce genre d'interjection, réprimandé dans le contexte scolaire, me fait particulièrement peur car si la direction surprend ce genre de mot jugé grossier, elle pourrait penser que c'est moi qui ai incité à la production, et pourrait décider de m'interdire l'accès à l'établissement. Ce genre de sentiment me rassure toutefois sur mon attitude d'intégration au sein du groupe : je me sens comme un élève qui craint les « grands ».

Le linguiste tisse des rapports humains et scientifiques avec les autres (Issoufi, 1998 :154). Il ne suffisait pas de vouloir observer ou faire un entretien, il a fallu beaucoup interagir avec les participants pour réussir à collecter toutes les informations nécessaires à sa compréhension. Il était fréquent d'enregistrer plusieurs heures d'interaction avant d'en trouver une qui cadre avec le thème. Il m'est souvent arrivé de rentrer chez moi en ayant l'impression d'avoir perdu ma journée, de n'avoir rien récolté d'intéressant, d'avoir l'impression que je n'ai rien appris de nouveau par rapport à la veille :

Note du 15 mai : Tous les élèves sont en classe. Je suis seul dans la cour de récréation. Le dictaphone n'a encore rien enregistré aujourd'hui. Et je n'ai même pas encore déjeuné.

Le travail du sociolinguiste peut se définir comme une activité de terrain, au cœur de laquelle celui-ci établit des relations dont il peut extraire les pratiques des sujets et leur positionnement vis-à-vis de l'objet d'étude. Blanchet explique qu' « [...] en termes d'observables, tout est bon à prendre, ça dépend de ce qu'on en fait, puisque les observables réunis en corpus et présentés dans un discours scientifique ne fondent pas prioritairement la connaissance mais en témoignent en alimentant le processus interprétatif » (Blanchet, 2009 : 350). Partant du principe que faire du terrain c'est établir des relations, je ne peux résolument pas me contenter d'appliquer une méthodologie. Plus encore, la posture du chercheur l'invite sans cesse, à chaque étape de son travail, à effectuer des aller retours réflexifs pour investir

⁷⁵ Traduction libre : vu que nous traversons une grave crise

⁷⁶ Traduction libre : putain ! c'est tombé.

dans sa réflexion et sa méthodologie les éléments dynamiques de la situation dans laquelle il se trouve engagé (Ndecky et Martin, 2015).

2.4 - Pour une étude qualitative

Je me tourne résolument vers une recherche qualitative⁷⁷ dans la mesure où je ne veux pas me laisser appréhender par des outils statistiques mais bien par une participation au milieu social que je souhaite étudier. En ce sens je choisis une approche empirico-inductive⁷⁸ qui consiste à partir du terrain pour construire des propositions significatives sur un phénomène donné. Cette approche consiste à décrire des phénomènes à l'échelle micro, c'est-à-dire des interactions de la vie quotidienne dans leur variabilité (Blanchet, 2000). La sociolinguistique interactionnelle (Gumperz, 1989a et b) et l'ethnographie de la communication (Hymes, 1984) ont contribué à placer l'action humaine dans son contexte social, c'est-à-dire à établir que le sens n'est pas « donné » mais est plutôt tributaire des conditions d'interaction dans lesquelles il se construit. L'apport de la sociolinguistique interactionnelle et de l'ethnographie est entre autres d'avoir établi que la formation et la négociation de l'identité passent par un jeu sur le répertoire verbal : lors d'une conversation, un locuteur peut accentuer certains traits linguistiques emblématiques d'un groupe afin d'en marquer son appartenance alors qu'il choisit de les masquer lors d'un autre contexte d'interaction (Gumperz, 1989a).

La recherche qualitative suppose une ouverture à l'autre. Elle ne spécifie pas à l'avance son hypothèse, ses méthodes et les données à collecter. Cette façon de penser le phénomène étudié a une influence sur les questions de la recherche, et sur les méthodes de collecte et d'analyse des données qui, dans les deux cas, sont « créées » par le chercheur selon ses façons personnelles et conceptuelles de voir (Maxwell, 2010). La recherche de sens est guidée par la mise en relation des phénomènes observés : « le sens émerge d'une mise en relation et, une des formes de cette mise en relation, est l'insertion du phénomène en question dans un ensemble de phénomènes qui dépendent de lui et dont il dépend » (Paillé et

⁷⁷ Anadon (2006) a publié un article exhaustif sur la question, il ne semble donc pas indispensable de trop s'étaler dessus. Je ne propose ici qu'une synthèse permettant de justifier mes positionnements.

⁷⁸ La définition complète de Blanchet se formule comme ceci : « s'interroger sur le fonctionnement et la signification de phénomènes humains qui éveillent la curiosité du chercheur, à rechercher des réponses dans les données, celles-ci incluant les interactions mutuelles entre les différentes variables observables dans le contexte global d'apparition du phénomène, dans son environnement, ainsi que les représentations que les sujets s'en font » (Blanchet, 2000 : 30).

Mucchielli, 2005 : 55). La recherche exige non seulement une connaissance du contexte social dans lequel elle est réalisée mais aussi une mise en lien avec celle-ci. La structure flexible de la conception de la recherche qualitative implique le caractère inductif de l'analyse de données.

La recherche s'effectue non pas à partir d'hypothèses prédéterminées mais à partir des données du terrain collectées. Elle est relationnelle et produit une construction coopérative de la connaissance (Vasilachis de Gialdino, 2006). L'analyse de données rend compte de ces modalités de production, unies aux stratégies de construction discursives de l'identité des locuteurs. Le discours ne peut être considéré comme transparent ni libre de valeurs. La parole contenue dans une expression n'a pas de signification universelle, mais son « sens particulier » lui est donné par les locuteurs et les auditeurs selon la situation dans laquelle le langage est utilisé (Cheek, 2004 : 1144). L'interprétation des données qualitatives nécessite donc une profonde immersion, ainsi que le déroulement d'un processus réitéré de collecte et d'analyse permettant de donner du sens aux données (Morrow, 2005).

3 -La méthode de terrain

Un terrain de recherche en sciences humaines ne saurait se résumer en un espace géographique. Il est plutôt composé d'être humains, tout comme le chercheur lui-même. En l'occurrence ce sont à la base des adolescents malgaches qui possèdent le français dans leur répertoire linguistique. Le champ d'étude sur le langage de jeunes a été largement étudié, avec des méthodes et des terrains variés. Cela ne signifie pour autant pas que l'objet est complètement circonscrit, loin de là.

3.1- La sélection des participants

Dès le départ il se présente une certaine complexité qui se cache sous d'apparentes évidences. L'approche des sujets en sciences humaines devrait se faire de la façon la plus naturelle possible (Chesire, 1982) et l'ethnographie pose la nécessité de l'étude des populations sur place (Boumard, 2011). L'ethnographie institutionnelle précise que la population en question évolue dans un contexte régi par des règles précises, ayant une structure précise et dirigé vers un objectif précis. Effectuer une ethnographie institutionnelle – scolaire qui plus est – nécessite un accord préalable du premier responsable de l'établissement. Il était toutefois convenu que je ne perturberais d'aucune façon que ce soit le déroulement des cours. Une fois l'accord obtenu, les responsables de l'établissement ont

préparé et officialisé une séance de présentation à tous les élèves, dans la cour de l'école. J'étais alors présenté comme un nouvel élève que les autres devaient intégrer. C'est donc d'une façon tout-à-fait artificielle que j'ai été présenté aux élèves de l'établissement.

De ce fait je n'avais absolument aucune manière de prédire la réaction des élèves. Il était impossible de mener l'enquête selon une planification établie. Cette fois-ci il n'était plus question de circonscrire quoi que ce soit, mais de s'immerger autant que possible dans cette institution qui devient donc le terrain de la recherche, par le biais de « bricolage(s) méthodologique(s) » (Trimaille, 2003 : 80). Certains élèves, plus téméraires que d'autres, se sont tout de suite approchés de cet inconnu, se présentant et présentant leurs amis plus timides. C'est ainsi que j'ai pu m'immerger peu à peu dans mon terrain de recherche. Quoiqu'il en soit, il fallait sélectionner les élèves qui participent au travail ce qui était tout au long du travail de terrain à la fois crucial et problématique. C'est une petite école : les adolescents sont en relation directe ou indirecte les uns avec les autres, ce qui permet d'amorcer la dynamique de l'étude ethnographique.

Au départ je voulais me focaliser sur les élèves de quatrième, troisième et seconde. Mais au fil du temps je me suis rendu compte qu'il ne pouvait y avoir de grappe précise. Ce n'est pas au chercheur de décider du type ou du fonctionnement réseau de la population étudiée. La volonté de départ de « diviser » les participants en groupe tenait au fait que je croyais que les élèves ne parlaient qu'aux personnes de leurs classes, et que ce serait facile de suivre les différents groupes. La réalité est que les réseaux s'entremêlent telle une toile d'araignée. Tout le monde connaît tout le monde, surtout à partir de la sixième. Des liens d'amitié s'établissent entre des élèves de classes différentes.

Ma présentation en tant que nouvel élève terminée, mon immersion pouvait commencer. Dès lors aucune statistique quant au nombre de participants potentiel ne pouvait être établie. Participeraient ceux qui le voudraient bien. Je canalisais cependant les discussions de manière à privilégier les élèves des trois classes susmentionnées. Toutefois il y a toujours un décalage entre ce que chercheur prévoit de faire et ce qu'il fait en réalité. J'avais prévu de voir comment les adolescents se socialisaient dans la cour de l'école et pendant la récréation. Il s'est avéré qu'il était également possible d'interagir avec eux à l'arrêt du bus ou pendant le déjeuner (dans divers endroits de l'école ou à l'extérieur de l'enceinte de l'école).

3.2 - La relation enquêteur-informateurs

Avant la présentation, je ne connaissais strictement personne de l'école, et aucun élève ne me connaissait. C'est un terrain complètement inconnu. Le responsable qui m'a présenté a précisé aux élèves qu'il fallait me considérer comme un nouvel élève et que je viendrais discuter avec eux durant les temps libres. Ainsi malgré mes quinze ans d'écart avec les élèves, les premiers élèves qui m'ont approché m'ont tout de suite tutoyé, ce qui enlevait tout soupçon de formalité. Il n'y avait aucune barrière, du moins au début. Les élèves plus timides que j'ai approchés ont commencé à me vouvoyer. Certains avaient une certaine appréhension, pensant que j'étais un espion envoyé par la direction de l'école. Dans l'extrait qui suit, venant d'un enregistrement effectué sur un trottoir, Gino Paolo, Hamtaro et Spass émettent des doutes sur l'objet de ma présence à l'école :

Gino Paolo	(il) y aura un bouquin+
Spass	je te dis que ce gars c'est un poulet
Hamtaro	mais il faut qu'on le lise && je m'intéresse vraiment à ce que tu écris là-dedans

Toutefois la relation était devenue cordiale quand j'ai expliqué qu'il n'en était rien et que les identités seraient masquées par l'utilisation des pseudonymes.

Le choix du tutoiement est crucial dans la relation entre le chercheur et les adolescents. Le choix de pronom est lié en même temps au rapport entre l'âge de celui qui parle et celui à qui on parle (Cohen-Vida, 2009). Le vouvoiement peut être considéré une marque de respect (Cohen-Vida, *idem*) par certains adolescents. Je considère plus le vouvoiement comme une marque de distance ou de réserve qui empêche les adolescents d'être naturels et qui constitue un obstacle à la production d'énoncés naturels. L'extrait suivant fait partie de la première interaction que j'ai eue avec Lis et Bri :

Lis	mais a> attends euh je (ne) me souviens pas si c'était vraiment {Bri : attendez}
-----	---

	attendez c'était> % je (ne) me souviens pas si c'était vraiment ça le &&& {Madiba : hein+}
Madiba	quoi qu'est-ce qu'il y a+
Lis	le &&& orange hein c(e n) était pas sûr {Bri : elle a dit attends au lieu d'attendez}
Madiba	non mais c(e n) est pas grave hein
Bri	si c'est grave
Madiba	non non non % pas du tout % pas du tout
Bri	on (ne) tutoie pas les grandes personnes

D'emblée Lis me tutoie mais se fait aussitôt recadrer par Bri parce que l'enquêteur est une « grande personne » tout en soulignant la gravité de l'acte. Pensant avoir tort, Lis se corrige suivant la consigne de Bri, faisant exactement le contraire de ce que j'attendais/espérais. Dans les interactions suivantes je pose d'emblée le contrat du tutoiement réciproque pour éviter toute forme de barrière entre moi et les adolescents. Dans les autres conversations qui ont eu lieu après celle-ci, quand un adolescent s'adressait à moi en me vouvoyant, un autre le reprenait aussitôt par un « il faut le tutoyer ».

L'objectif de la facilitation de la relation enquêteur-informateur consiste à ce que les deux parties soient à l'aise dans les bavardages et les conversations impromptues, qui sont bien souvent les plus riches en informations. Bien entendu tout n'est pas parfait dès le départ. J'ai dû souvent improviser avec maladresse pour devenir peu à peu capable de le faire avec habileté. C'est au fur et à mesure des contacts, des discussions qu'on parvient à gagner en naturel et à mettre les interlocuteurs à l'aise. C'est une condition sine qua non pour la production d'énoncés qui n'auraient jamais eu lieu en présence d'un adulte « normal ». L'interaction suivante, entre Roma, KMA, Rukia et moi-même constitue une illustration d'une conversation qui n'a pu avoir lieu qu'après un long moment de présence de terrain, quand les interactants sont plus ou moins sûrs de l'absence de « risque » de dénonciation ou de jugement venant du chercheur. Dans l'extrait suivant, KMA en arrive à faire des confidences qui seraient, selon Rukia, de l'ordre du privé :

107	KMA	non je sais % je mate tout le temps kate ?upton? sur internet % tu
-----	-----	--

		connais kate ?upton?+
108	Madiba	(<i>secoue la tête</i>)
109	KMA	tape kate ?upton? si jamais tu ressens quelque chose hein % en matant kate ?upton? sur google images % là t(u) es sûr que t(u n) es pas homosexuel (<i>rires</i>) % j'ai tapé j'ai toutes les stars que je connais nue de sur internet de de de && % tu vois toutes les stars possibles hein % j'ai tapé nananana nue % j(e n) ai jamais trouvé j'ai trouvé quarante pourcent && nue
110	Roma	mhhh
111	KMA	quarante pourcent des stars
112	Rukia	c'était un truc censé être privé je crois (<i>rires</i>)
113	KMA	non c(e n) est pas privé du tout % quel mec n'a jamais essayé de mater la sextape de rihanna+
114	Madiba	(<i>lève la main</i>)

J'oppose premièrement le terme « naturel » à « provoqué ». Ce thème de la pornographie est venu naturellement dans le fil de la discussion. L'interaction aurait été toute autre si, dès le début de la conversation, j'avais posé une question de l'ordre de « est-ce que tu regardes des films pornographiques ? ». Il a fallu d'abord développer un lien de confiance, créer une certaine familiarité avec les adolescents, pour pouvoir ensuite leur parler librement, et surtout pour qu'ils puissent me parler librement et ainsi traiter des sujets généralement jugés tabous ou privés sans que je ne les aie provoqués. Cela se traduit notamment par un « laisser-faire » à l'égard des violations du règlement (quand les adolescents disent des mots dits grossiers, jouent aux cartes).

« Naturel » s'oppose aussi à « contrôlé ». L'intégration dans le milieu est réussie quand le chercheur commence à sentir que les enquêtés se contrôlent de moins en moins en sa présence. L'obtention de ce genre de données passe inévitablement par l'annulation de l'effet de domination que l'adulte peut exercer sur les adolescents, la domination aggravée des grandes personnes (Danic, Delalande et Rayou, 2006). Le fait pour les participants de « contrôler » les productions peut résulter du fossé générationnel pouvant être des facteurs d'influence négative sur le travail, qu'il faut alors combler pour limiter les biais de la recherche.

L'une des aspects de la spontanéité concerne le « check » avec Choco B. Il s'agit d'une série de gestes à accomplir en même temps et impliquant un contact physique avec les mains, les avant-bras, les pieds, les épaules, en guise de salutation. Le fait que ce soit elle qui m'ait proposé de créer « notre » check signifie que je suis entré dans un autre niveau d'intimité, un niveau qu'il m'aurait été impossible d'atteindre si je tenais une posture d'autorité qui m'aurait coûté l'accès au terrain.

L'enquêteur peut aussi faire office d'oreille attentive pour décharger la colère d'un adolescent contre une tierce personne. Ainsi Cœur m'a demandé si elle pouvait me raconter son histoire qu'elle a eue avec son ancien compagnon. En réalité il s'agissait d'ouvrir, en quelque sorte, une soupape de sûreté par rapport à sa colère.

D'une façon générale mon rôle est d'amener les adolescents à actualiser des savoirs relatifs aux représentations linguistiques, en leur proposant d'élaborer discursivement des connaissances relatives à leurs propres pratiques, et ceci passe par un positionnement égalitaire assumé dans la relation enquêteur-participants.

3.3 - La posture de recherche

À l'instar de Griaule (1957) et Laburthe-Tolra (2003), je suis d'avis qu'il n'est possible d'étudier le genre humain qu'en communiquant avec les humains, ce qui suppose de partager leur existence d'une manière durable ou passagère. La posture que j'ai adoptée pendant mes travaux de terrain consiste à participer réellement à la vie et aux activités des élèves de l'école, selon la catégorie d'âge, dans laquelle je pensais parvenir à me situer. Ma similarité morphologique avec les adolescents⁷⁹ a grandement joué dans la facilitation de l'accès au terrain⁸⁰. N'ayant pas été personnellement scolarisé dans ce genre d'établissement, j'ignorais comment la vie se déroulait réellement dans ce type d'école. La compréhension d'une culture différente de la mienne nécessitait alors d'intégrer le groupe, de m'imprégner des catégories mentales des adolescents et cette entreprise se mène au prix d'une longue familiarité, d'une confiance réciproque. Il a fallu environ deux mois d'observation pour pouvoir entrer dans le vif du sujet, pour commencer à enregistrer et mener les entretiens non directifs.

⁷⁹ Soit c'est moi qui suis petit, soit ce sont les adolescents qui sont grands pour leur âge, c'est selon.

⁸⁰ C'est la directrice de l'établissement qui m'a fait la remarque lors de l'entretien d'explication des objectifs des travaux de terrain.

Pour Malinowski (1963), l'observation participante se définit comme un apprentissage et comme un dispositif de travail. Elle permet de vivre la réalité des sujets observés et de pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décriptables pour une personne demeurant en situation d'extériorité. Dans le contexte de la sociologie américaine, la méthode de l'observation participante sera très tôt valorisée par les chercheurs de l'école de Chicago qui verront dans cette approche un moyen de comprendre les réalités de la vie quotidienne (Malinowski, idem). C'est en partageant pendant huit mois le quotidien des élèves de Bird que j'ai tenté de dépasser le rapport déséquilibré entre mon statut d'adulte chercheur et mon objet d'étude.

L'école de Chicago s'est interrogée sur le rôle du chercheur et a élaboré à partir d'expérimentations une typologie présentant trois types d'implication sur le terrain (Lapassade, 1991) : l'observation participante périphérique (trop d'implication nuit à l'analyse), l'observation participante active (dans ce cas le chercheur s'efforce de jouer un rôle et d'acquérir un statut à l'intérieur du groupe qu'il étudie) et l'observation participante complète (quand le chercheur devient le phénomène qu'il étudie). L'observation participante active constitue une position moyenne et elle est celle qui permet d'atteindre les objectifs de ma recherche.

Malinowski invite le chercheur à « [fourrer] son nez partout » (1963 : 64), « à se joindre à ce qui se passe (...) à effectuer des plongées dans la vie indigène » (1963 : 78). Loin de moi d'idée de comparer les élèves à des indigènes, mais le parallèle entre le risque auquel Malinowski a tenté de mettre en garde au début du 20^e siècle et le risque d'indigénisation des adolescents n'est que trop flagrant. Malinowski a évoqué le risque de considérer la population étudiée comme des « sauvages » à appréhender comme des objets extérieurs de curiosité soumis à des guides d'enquêtes comme la faune et la flore. De la même manière, je devais m'abstenir de considérer les adolescents comme des extraterrestres. Je devais au contraire adopter la méthode du caméléon : vivre comme les adolescents, parler comme les adolescents, manger ce qu'ils mangent, jouer à leurs jeux et quelquefois prendre le bus avec eux.

Toutefois, peu importent les stratégies que je pourrai développer pour m'intégrer dans le groupe, je reste lucide quant à la perturbation occasionnée par ma présence. La naïveté serait de croire qu'il est possible d'annuler complètement le paradoxe de l'observateur. Je sais très bien que je n'observe probablement jamais le comportement qui aurait eu lieu en mon

absence. Mon immersion prolongée à l'école a pour objet de diminuer ce risque de transformation de la réalité, et non pas de l'annuler. Les informations collectées sont alors indissociables des situations où le hasard les a placées. Il y a d'un côté ce que le chercheur prévoit de faire, et de l'autre ce qui se passe réellement. Et les deux ne se rejoignent que très rarement. De plus, les informations sont filtrées dès le départ, même sans le vouloir, par la subjectivité du chercheur.

L'investissement du chercheur dans l'observation participante ne se résume pas à sa subjectivité. En mettant l'accent sur le processus d'intégration, Griaule (1957) rappelle le fondement de la méthode ethnographique qui consiste à se couper de sa vie habituelle et à s'engager à vivre aux mêmes rythmes que les membres du groupe observé... De ce point de vue il existe un débat sur la posture que Goffman (1961) a adopté durant son enquête dans l'hôpital Saint Elizabeths (s'agit-il d'une observation participante ou une observation tout court ?). A-t-il mené la vie des internés (a-t-il dormi dans un lit d'hôpital durant la nuit, par exemple) ou bien a-t-il juste observé intensivement son terrain ? Dans son texte introductif Goffman s'est présenté comme n'étant ni patient ni membre du personnel de l'hôpital. Nous pouvons nous demander si les travaux de Goffman peuvent être qualifiés d'observation participante au sens malinowskien du terme (voir plus haut).

Ma volonté de m'intégrer à l'école m'a poussé à participer aux discussions de récréations et de pause-déjeuner, à jouer au tennis de table au basket-ball et aux cartes, à attendre le bus avec les adolescents, le tout en essayant le plus possible de ne pas perturber le déroulement des cours. Pour ne pas provoquer une perturbation que j'aurais pu introduire dans les situations de classe, je n'ai pas participé à ces situations. Certains enseignants se méfient, me qualifiant de perturbateur. Je n'ai pas eu à devenir l'autre, ma participation à la vie quotidienne de l'école ne signifie nullement imitation ou conversion. Effectuer une recherche ethnographique auprès d'adolescents ne signifie pas revenir à l'adolescence. Toutefois participer implique dans tous les cas se conformer aux règles de la vie sociale, et le mode de participation aux activités résulte d'une négociation avec les adolescents, les enseignants, le personnel de l'école. Le fait de m'avoir présenté comme une personne qu'il faut considérer comme un nouvel élève lors de ma première journée à l'école a facilité la relation avec les adolescents.

3.4 - L'entretien non directif

Parmi les multiples méthodes d'investigation, l'entretien non directif (Magioglou, 2008) s'est imposé comme la meilleure solution pour obtenir les données les plus naturelles possibles. L'entretien non-directif a ceci de caractéristique que l'enquêteur ne pose à la personne qu'il interroge qu'une seule question directe (la consigne) ; le reste de ses interventions a seulement pour but d'encourager la personne interviewée à enrichir et approfondir sa réponse (Duchesne, 2000). La méthode présentielle d'entretien, fondée sur l'empathie envers l'interlocuteur consiste à lancer une question et rebondir sur les réponses, sans savoir à l'avance où la conversation va mener. L'attitude non directive choisie pour l'enquête laisse à l'adolescent la liberté de parcourir comme il l'entend la question ouverte qui lui est posée. Pour réussir, cette méthode exige la mise en pratique de techniques spécifiques de dialogue visant à laisser l'interlocuteur s'exprimer librement. L'une de ces techniques consiste à utiliser le marqueur discursif d'écoute (Dostie, 2004) « mhhh » pour inciter l'interlocuteur à développer son idée. L'extrait suivant est représentatif des interactions dans lesquelles j'ai participé :

Michèle	on va directement nous: nous expliquer la leçon et à toi de retenir et de comprendre
Madiba	mhhh
Michèle	donc si tu veux prendre des notes % parce que le prof il (ne) va pas s'arrêter pour toi+
Madiba	mhhh
Michèle	il faudra quand même %% les symboles ce sera plus facile pour % pour %

Cette technique permet à l'interlocuteur d'aller plus loin dans ses explications sans que l'enquêteur ne soit trop directif. Complémentairement au marquage d'écoute, une autre technique consiste à utiliser le marqueur discursif de reformulation et de relance « c'est-à-dire », témoignant de son attention aux propos de l'interlocuteur tout en incitant indirectement ce dernier à étayer d'avantage son discours. Dans l'extrait qui suit, j'utilise cette technique pour demander à mon interlocuteur d'aller au bout de sa pensée :

Madiba	pourquoi+
Mbat	c'est aussi comme: c'est la même cause que lui
Madiba	c'est-à-dire+
Mbat	euh je (ne) sais pas % euh % ce n'est pas que je n'aime pas les côtiers hein %
Madiba	mhhh mais
Mbat	mais: j(e n) ai pas l'habitude
Madiba	mhhh
Mbat	de: de se communiquer avec eux

L'utilisation du marqueur discursif de reformulation a ainsi permis à Mbat de faire part de son inhabitude relationnelle avec ce qu'elle appelle les « côtiers », révélation difficile compte tenu du politiquement correct conseillé, favorisé voire imposé par le sens commun. C'est pourquoi il importe non seulement que l'enquêteur relance « bien », et donc ne profite pas de la relance pour orienter, en déformant les propos, la réflexion de l'adolescent qu'il interroge ; mais il est absolument nécessaire qu'il s'efface, qu'il atténue sa personnalité, afin de donner à la personne interrogée le moins d'éléments lui permettant d'anticiper sur ses attentes ou ses intérêts (Duchesne, 2000). Avant de relancer, je vérifie toujours qu'une intervention verbale est nécessaire : j'évalue si l'adolescent n'a vraiment plus rien à dire, ou s'il a plutôt du mal à exprimer une idée qu'il a en tête.

Le statut d'adulte (par rapport aux adolescents) et de chercheur (par rapport aux élèves), la considération *a priori* qu'on connaît des choses, qu'on a de l'expérience... que les adolescents n'ont pas, pousse naturellement à avoir le réflexe de donner dès le départ son point de vue, de juger, de critiquer, de faire une intervention directive qui introduit dans le champ d'expérience de l'adolescent une structure (manière de percevoir, valeur, but) qui pourrait, à terme, biaiser les données obtenues. L'attitude non directive est un effort de tous les instants pour laisser l'interlocuteur s'exprimer et n'intervenir que pour favoriser cet interlocuteur sur sa propre activité mentale : « s'abstenir de diriger le processus d'information de l'interlocuteur sur lui-même ; partir de l'hypothèse qu'il s'efforce de communiquer avec lui-même et tâcher de faciliter la communication avec lui-même dans le sens où lui-même la dirige » (Pagès, 1965 : 43).

À part les différentes techniques de reformulation (Rogers et Kinget, 1977), l'attitude non directive s'exprime à travers un ensemble de techniques de communication

interpersonnelle et de procédés non verbaux (Mucchielli, 1995). Parmi les techniques d'appels à l'expression figurent le silence attentif, l'encouragement sans énoncé, le paralangage de compréhension (attitudes, mimiques, ton et regards) :

Cet ensemble de techniques manifeste l'activité intellectuelle forte de celui qui mène l'entretien. (...) Il analyse et synthétise, au fil du discours, ce que dit d'important son interlocuteur. Pour bien faire cela, il faut – outre la compréhension du contenu – être capable de ramener toujours la compréhension de ce qui est dit par rapport à l'objet de l'entretien. Cela veut dire, donc, qu'il y a des analyses à faire et à restituer, pendant l'entretien, à l'interlocuteur (Mucchielli, 1995 : 244).

Jouer le rôle de celui qui ne sait rien pour montrer à l'interlocuteur qu'il peut s'exprimer en toute confiance sans peur d'être jugé constitue également un moyen de laisser les adolescents s'exprimer en toute liberté. Mon objectif essentiel est de montrer à mes interlocuteurs que leurs avis ont de l'importance et que je ne suis pas là pour les juger.

3.5 - L'observation participante

En cherchant à déterminer concrètement mon comportement en présence des adolescents, je me retrouve face à un continuum de positionnements de recherche sur lequel je me place pour mener à bien les travaux de terrain. L'un des enjeux majeurs de la construction méthodologique en sciences humaines consiste à éviter l'écueil du paradoxe de l'observateur (Labov, 1976). Le chercheur adulte dans un établissement fréquenté par des mineurs fait *a priori* figure de loup dans une bergerie. L'objectif est pourtant d'observer les adolescents en s'immergeant dans le groupe de façon à relever les pratiques langagières réelles dans le quotidien. Il s'agit alors d'une immersion prolongée auprès des adolescents.

Bogdan et Taylor (1998) définissent l'observation participante comme une recherche caractérisée par une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers. Au cours de cette période des données sont systématiquement collectées et où les observateurs s'immergent personnellement dans la vie des gens. Ils partagent leurs expériences. Malinowski est souvent (Lapassade, 2002) cité comme le premier théoricien de l'observation participante :

Aussitôt que je me fus établi à Omarakana (îles Trobriand), je commençai à participer, à ma façon, à la vie du village, à attendre avec plaisir les réunions ou festivités importantes, à prendre un intérêt personnel aux palabres et aux petits

incidents journaliers; lorsque je me levais chaque matin, la journée s'annonçait pour moi plus ou moins semblable à ce qu'elle allait être pour un indigène (Malinowski, 1922 : 63-64).

Dans sa forme actuelle, la posture de l'observation participante a été développée dans la pratique sociologique de l'École de Chicago, au départ pour étudier des groupes sociaux marginaux ou déviants (clochards, jeunes délinquants) que la supériorité de statut des chercheurs ne suffisait pas, voire empêchait même d'approcher. Dans la conception de l'École de Chicago, l'observation participante consiste à faire fonctionner ensemble, sur le terrain, l'observation, qui implique une certaine distance, et la participation, qui suppose au contraire une immersion du chercheur dans la population qu'il étudie (Lapassade, 2002).

Personnellement, l'adoption de la technique de l'observation participante a nécessité un certain degré de proximité avec les enquêtés, une méthode que je n'ai apprise qu'au cours de la thèse, devenir en quelque sorte un membre un peu périphérique du groupe observé. Ne pas avoir eu l'occasion d'assister aux cours aurait pu constituer un facteur qui aurait empêché d'adopter cette technique au vrai sens du terme, mais l'objectif de la thèse étant de comprendre le marché linguistique dans la cour de récréation, le fait de ne pas observer les situations de classe ne constituait pas un facteur de blocage. J'ai donc essayé de profiter de chaque occasion pour passer du temps avec les adolescents, afin d'entrer dans ce processus d'observation participante.

Pour Sardan (1995), l'observation participante peut se dérouler dans deux types de situations différentes : celles qui relèvent de l'observation (le chercheur est témoin) et celles qui relèvent de l'interaction (le chercheur est co-acteur). Je n'ai pas cherché à mettre, durant les travaux de terrain, une réelle distinction entre les deux. Il arrive que je laisse les adolescents discuter entre eux (en ma présence) puis entrer dans la conversation quand le thème commence à entrer dans le cadre de la thèse, toujours en adoptant par mimétisme le comportement des adolescents puisque « l'observateur ne peut plus se prévaloir d'un quelconque statut de classe (même supérieur), de son statut d'acteur, mais doit se plier aux règles et au consentement du groupe qu'il observe » (Leclerc, 1979 : 93).

Adler et Adler (1987) ont catégorisé l'observation participante en les présentant sous trois types :

- l'observation participante périphérique dans laquelle le chercheur a un certain degré d'implication mais n'assume pas de rôle actif dans la situation étudiée, soit en considérant que

trop d'implication pourrait nuire à l'analyse, soit parce que le groupe étudié est considéré comme « déviant », ou encore qu'une caractéristique physique de l'enquêteur ne permet pas de s'intégrer complètement (son âge, par exemple) ;

- l'observation participante active dans laquelle le chercheur s'efforce de jouer un rôle et d'acquérir un statut à l'intérieur du groupe qu'il étudie, ce qui lui permet de participer aux activités comme un membre tout en maintenant une certaine distance ;

- l'observation participante complète dans laquelle soit l'enquêteur fait déjà partie de la communauté (observation participante par opportunité), soit en se adoptant complètement le mode de vie du groupe étudié (observation participante par conversion⁸¹).

J'ai, autant que possible, participé pleinement à la vie quotidienne des adolescents en mangeant, en bavardant, en riant, en menant des activités ludiques avec eux. C'est dans ce sens que j'ai échangé quelques coups au tennis de table avec certains adolescents. J'ai aussi eu l'opportunité de jouer aux cartes avec d'autres adolescents (bien que ce soit interdit), ou encore à des « jeux d'adolescents » comme « action ou vérité » tout en me disant dans ma tête « si les collègues de l'université voyaient ce que je suis en train de faire, ils se moqueraient de moi ». Il y a même eu un moment où j'ai « joué » au basket-ball, alors que je ne suis pas sportif du tout. Quand on veut s'intégrer, on va jusqu'au bout. Mon objectif est d'être considéré par les adolescents comme une personne, voire comme l'un des leurs, et non comme un chercheur. L'extrait qui suit est tiré d'une interaction durant laquelle Peach me « force » à jouer au basketball après que je lui ai révélé que je n'étais guère sportif :

1	Madiba	non
2	Peach	allez vas-y % allez % tire
3	Madiba	non
4	Peach	allez % juste une
5	Madiba	j'ai fait le vœu de ne plus toucher à un ballon
6	Peach	allez % tu te mets % tu vois là % allez vas-y % allez vas-y:

⁸¹ Adler et Adler (1987) font référence à Jules-Rosette qui, partie pour étudier une tribu en Afrique, adopta leur religion.

Durant ce moment où j'ai tiré au panier de basketball, j'ai même été au centre de toutes les attentions. Toutefois le sujet de cette centration n'est pas la recherche que je fais mais bien une activité du milieu dans lequel je m'intègre.

4 - Le terrain et la réflexivité

L'enquête ethnographique ne va pas de soi, parce qu'elle recouvre une dimension incarnée et située (Céfaï, 2003) : la rencontre entre un chercheur (qui se confond avec son objet de recherche) et un terrain.

4.1 - Le chercheur en tant qu'objet de recherche

Ce terrain de recherche est constitué du jeu des interactions entre moi (observateur) et les observés : « la situation d'enquête est tout sauf naturelle. Elle vous place dans une relation sociale à la fois artificielle et inédite » (Beaud et Weber, 2003 : 99). Le chercheur a donc un rôle spécifique à tenir : entrer personnellement dans un monde sans s'y fondre scientifiquement. L'enquêteur est à la fois acteur social et chercheur, d'où un double engagement. Je suis alors pris dans des réseaux d'interactions et partie prenante de ce qui se vit au quotidien dans l'école. Je suis un interactant qui éprouve des affinités et des répulsions sélectives, ce qui se traduit par des lieux plus empruntés, ou par davantage de temps passé avec certains acteurs plutôt qu'avec d'autres. Après tout, le chercheur n'est lui aussi qu'un être humain.

L'interaction me place dans une réflexion relative à ma propre identité linguistique, dans ma perception et ainsi je mobilise et mets en discours le semblable et le différent dans la perception que j'ai de mon paysage linguistique. Si mes rôles sont d'abord de faire en sorte que les adolescents produisent des contenus linguistiques et d'amener les adolescents à élaborer discursivement leurs subjectivités, je ne peux m'empêcher de me dire « et moi dans tout ça ? »

4.2 - Les effets du chercheur sur le terrain

La notion de « paradoxe de l'observateur » (Labov, 1966) consiste à considérer l'enquêteur comme un biais dans le déroulement même de l'enquête. Il serait illusoire de croire que, lorsqu'on observe, tout se passe comme si on n'était pas là : « l'idée qu'en se faisant tout petit [...] on évitera de modifier, par sa simple présence, la situation, est un mythe » (Lapassade, 1998 : 57). Dans le cas de la conversation qui a eu lieu entre Vladimir et

Hamtaro (Transcription 201310140), même si je ne les ai pas volontairement provoqués, certaines interactions n’auraient jamais eu lieu si je n’avais pas été présent, ou du moins sous la forme dans laquelle l’interaction s’est présentée. C’est donc en quelque sorte ma présence qui a fait glisser le sujet de conversation :

212	Hamtaro	moi je te dis Madiba tu vas rire % tu vas entendre des idées se: % ah mais il a dit ça d’abord après ah finalement c(e n)’est pas ça ah % mais bon j(e n)’ai rien à dire hein c’est bon %% étiquette-moi comme tu veux parle-moi en français parce que t(u) as l’impression que j(e) suis: pas: malgache
-----	---------	--

Je considère que les prises de positions des acteurs étaient déjà présentes mais enfouies, et que ma présence n’a fait que ressortir ce qui était déjà là, et a contribué à faire surgir chez les adolescents un débat sur eux-mêmes.

Cette position que j’ai adoptée est tout de même à nuancer dans quelques cas où l’inhibition de certains acteurs persiste en ma présence. Ainsi lorsque d’autres acteurs m’oublient un instant et commencent à « se lâcher », il y a souvent un enquêté pour rappeler ma présence aux autres : « hey, c’est enregistré hein ».

Les caractéristiques sociales, culturelles et linguistiques de l’enquêteur entrent aussi en compte. Je suis un universitaire francophone. Ce critère revêt une importance non négligeable dans la co-construction de l’interaction. Je n’étais pas moi-même scolarisé dans le genre d’établissement au sein duquel j’ai effectué mes travaux de recherche. Il est délicat de s’exprimer avec certitude sur la façon dont les adolescents me perçoivent. Mon objectif est de limiter le désir des adolescents de satisfaire ce qu’ils pensent être mes attentes en tant que chercheur. Si je leur avais parlé en malgache, les interactions auraient pris une autre tournure. Mon choix de leur parler en français est motivé par les résultats de mes toutes premières observations (celles effectuées avant même la négociation de l’entrée à l’établissement) : les élèves que j’ai vus dans la cour, avant ma demande d’audience auprès de la Directrice, s’exprimaient en français ; et pour obtenir des une connaissance véritable, le chercheur doit communiquer dans la langue du groupe d’accueil (Boas, 1911).

J'ai été présenté comme un chercheur qui projetait d'écrire un livre sur l'école, et qui viendrait discuter de temps en temps avec les adolescents, qu'il fallait considérer comme un nouvel élève, et non comme un linguiste. Ainsi les adolescents acceptent de s'engager dans une interaction dont ils ne connaissent que partiellement les finalités.

4.3 - Les effets du terrain sur le chercheur

Le terrain, c'est d'abord et avant tout un milieu d'interconnaissance. Le chercheur, bien qu'étant passé par le stade où se trouvent les adolescents, n'est pas en position de formateur ni de donneur de leçon. L'interconnaissance se situe à deux niveaux. Le premier consiste dans la connaissance réciproque des différents acteurs (trajectoires, objectifs, systèmes de valeurs) qui fonde l'interaction et la négociation permanente qui en découle. Le second niveau concerne le partage de sentiments dans lequel le chercheur fait preuve d'empathie pour pouvoir comprendre la raison qui pousse tel ou tel acteur à agir de telle ou telle façon, et pour éviter de juger les adolescents. Dans les deux cas le chercheur se trouve en position de demandeur, et cette position n'est pas sans conséquence sur la modification mentale qui s'opère en lui lors du contact avec le terrain. Le terrain sur lequel on mène l'enquête « [...] n'est pas une chose, ce n'est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution [...] c'est d'abord un ensemble de relations personnelles où « on apprend des choses ». « Faire du terrain », c'est établir des relations personnelles avec des gens » (Agier, 2004 : 35).

Ainsi, et suivant Heller (2002 : 19) « je dois poser des questions sur les raisons pour lesquelles je fais la recherche, et sur les conséquences non seulement pour moi, mais pour toutes les personnes concernées, de ce que je fais et de comment je le fais », auxquels j'ajoute « comment je procède pour effectuer la recherche ». Ces différents questionnements me poussent à considérer la réalité du terrain et à une remise en question à la fois d'ordre méthodologique et épistémologique. Méthodologique dans la mesure où il y a d'un côté ce qu'on a prévu de faire ; et de l'autre ce qu'on a fait réellement. Phénoménologique dans la mesure où je ne suis pas là pour trouver une loi qui expliquerait tout mais au contraire pour trouver nuances et variations dans les différents postures et prises de position des différents acteurs du micro-système de l'école. Le véritable enseignement que je retire est que dans un travail de terrain en sociolinguistique ethnographique rien ne se passe jamais comme prévu et il faut continuellement s'adapter et négocier.

Les huit mois de travaux de terrain apprennent, parfois de façon violente, que rien n'est jamais acquis et que le travail de terrain suppose une négociation permanente. Une personne avec laquelle vous avez conversé la veille peut soudainement vous ignorer alors que vous avez prévu de poursuivre la discussion avec elle ; puis le lendemain cette même personne vous aide à obtenir des données auprès d'autres adolescents, comme si le creux de la veille n'a jamais existé. Ce genre de situation ne peut pousser qu'à une certaine humilité vis-à-vis du terrain : je ne suis jamais qu'un demandeur, c'est le terrain qui décide de l'information qu'il veut bien me donner. Cameron (1998) définit trois cadres caractérisant les relations que le chercheur entretient avec le terrain : l'éthique, la défense et la responsabilisation.

Le chercheur a une responsabilité morale envers ses sujets. Le chercheur est responsable des sujets à aborder, des éléments à publier, de l'anonymat des sujets et des personnes citées. Les astuces et trucages ne doivent pas constituer des moyens de contourner l'éthique. Tout piégeage (micro caché, camera invisible) est à exclure. Le sujet n'est pas seulement un producteur de données. Il est également un agent social et moral. Labov estime que le chercheur contracte envers son terrain une responsabilité sociale. Cette responsabilité se présente sous deux formes d'engagement. La première consiste à être prêt à s'opposer à des propos de sens commun erronés mais couramment tenus à propos des sujets. La seconde consiste à ne pas refuser son expertise si besoin est à la communauté qui l'a accueilli. Cameron considère que les engagements proposés par Labov sont insuffisants. Elle préfère adopter la position de la responsabilisation dans laquelle l'interaction entre le chercheur et les sujets constitue une situation naturelle, quoique peu fréquente, de communication. L'interaction est alors une situation dans lequel les rôles peuvent s'inverser et les sujets peuvent participer à l'élaboration des objectifs.

Au-delà de la responsabilité morale envers les adolescents, le travail de terrain m'a aussi fait prendre conscience d'une responsabilité morale envers moi-même. Dans une posture d'enquête réflexive j'examine ce qui se passe en le rapportant à ce que je fais. Il m'arrive alors à me poser des questions comme « comment se fait-il que je sois plus à l'aise en parlant français dans mes interactions avec les professeurs d'université malgaches (y compris ma directrice de thèse) ? », « et moi, quelles sont mes représentations des deux langues ? » Si les données ont un coût, les données provenant de mes travaux de terrain coûtent particulièrement chers en termes de coûts psychologiques : inquiétude, incertitude.

S'ajoute souvent à cette objectivation une sorte de recul instantané suivi d'une critique sur une action parfois déplacée ou une maladresse que je viens juste de commettre (le fait de jouer aux cartes avec les adolescents dans l'enceinte de l'école signifiait-il qu'un adulte [moi] cautionnait et donc autorisait cette activité ? Aurais-je dû dénoncer les adolescents que j'ai vu cacher une bouteille d'alcool ?). Ou encore quand je me rends compte de ma naïveté en prêtant de l'argent que je ne reverrai jamais, comme le témoigne cet extrait :

1	Madiba	hey toi là
2	Rana	quoi+
3	Madiba	tu me dois de l'argent %% tu m'as dit hier que tu me le rendrais aujourd'hui
4	Rana	ah oui % merde: %% cinq mille francs c'est ça+
5	Madiba	ben oui %%% tu (ne) me le rendras jamais c'est ça+
6	Rana	je (ne) te le rendrai jamais (rires)

Toujours est-il que dans ce jeu de rôle permanent, il arrive que j'oublie mon rôle de chercheur que j'essaie de retrouver aussitôt en essayant d'équilibrer les conversations avec les adolescents par des entretiens auprès d'autres d'acteurs durant lesquels je n'ai plus de rôle à jouer, me contentant d'accomplir mon devoir de sociolinguiste.

Conclusion partielle

L'accès au terrain est difficile. Mais il est encore plus difficile d'y rester le bienvenu. Mes aînés (en termes de recherche) m'ont pourtant averti, dans leurs ouvrages méthodologiques, que le travail de terrain ne serait ni facile ni de courte durée. Intégrer un système qui fonctionnait déjà très bien avant son arrivée n'est pas évident. Il y a des stratégies à mettre en place, une éthique à respecter et des comportements à adopter/éviter. Sur le plan pratique, il existe des techniques d'enquêtes sociolinguistiques établis mais qu'il convient de questionner et/ou d'adapter au terrain.

Chapitre 2 : Le déroulement de l'enquête

Le cadre épistémologique du travail de terrain étant posé, il s'agit maintenant de préciser les modalités concrètes d'approche du terrain. Ainsi ce chapitre traitera des réflexions sur la construction des données. Il sera question de réfléchir aux fondements et aux modalités de recueil permettant de comprendre la manière dont des adolescents gèrent les rapports de force entre le malgache et le français. Même si cette construction méthodologique tient plus du bricolage qu'autre chose, faite surtout d'adaptations et quelquefois d'improvisations, il est tout de même nécessaire de montrer une certaine cohérence dans l'ensemble.

1 - Un établissement du Réseau des établissements à programme français

Le choix de l'école est motivé par un critère : un établissement homologué. Le critère de sélection des informateurs renvoyant à la pratique du français comme langue première est donc à première vue superflue.

1.1 - Le choix du terrain

Un sociolinguiste ne choisit pas son terrain par hasard. Il choisit son terrain en fonction de son histoire personnelle, de sa biographie langagière (Billiez, 2010). Tillion (2009) considère que quel que soit le niveau d'érudition, elle n'atteindra jamais la qualité d'une expérience vécue. Bourdieu (2004) ne décide pas d'être sociologue sans raison. Blanchet, Calvet et Robillard (2007) affirment que, de façon générale (et non de façon mécanique), les parcours scientifiques des chercheurs sont liés à leurs parcours biographiques. Cependant la présence ou non de ce lien ne s'illustre pas de façon binaire opposant ceux qui considèrent que leurs parcours scientifiques des chercheurs sont liés à leurs parcours biographiques à ceux qui considèrent qu'il n'y a aucun lien entre les deux. La présence de ce lien s'étale plutôt sur un continuum et peut se construire de façon progressive chez le chercheur.

L'enquête sur terrain nécessite une préparation méthodologique au préalable. Toutefois cette préparation ne doit pas être rigide au point d'occulter que les terrains sont différents les uns des autres et s'appréhendent donc différemment. Boyer (2010) appelle ce respect de la complexité et de la singularité « la loi du terrain ». Ce respect appelle de la modestie de la part du chercheur. Il existe un grand débat sur ce que le chercheur doit être extérieur ou non au terrain qu'il étudie. Quelquefois les chercheurs prétendent fournir une

analyse indiscutable sur une situation alors que l'observation n'a duré que quelques mois. C'est le cas de recherches militantes effectuées par des « chercheurs natifs » sur le catalan ou sur la situation linguistique du Paraguay. Une démarche contenant trop de préconçus risque de produire des résultats biaisés. Une démarche approximative conduit à des interprétations hâtives. La loi du terrain veut que les méthodes de la macrosociolinguistique et de la microsociolinguistique soient combinées pour pouvoir appréhender efficacement la réalité.

Il semble important de définir une méthodologie permettant d'avoir un point de vue le plus large possible et le plus de pratiques observées possibles pour étudier le marché et l'idéologie linguistique. Mon choix concernant le type d'enquête utilisé n'est pourtant pas motivé par le fait que ce type d'enquête soit majoritairement employé. Il n'existe certainement pas de méthodologie parfaite ni de recette toute prête pour appréhender l'actualisation microsociolinguistique de l'idéologie, pourtant j'estime que la méthode de la conversation, celle qui permet le plus d'accéder à la fois aux pratiques et aux représentations linguistiques des adolescents, c'est la méthode qui permet de restreindre au maximum l'inaccessibilité de certaines données, même s'il est inévitable d'avoir des zones d'ombres.

Il n'existe pas de recherche « en elle-même et pour elle-même » pour reprendre une expression bien connue de Saussure. Ce positionnement épistémologique rend essentiellement compte des liens entre savoir et pouvoir : la recherche est un exercice de pouvoir autant que de construction de savoir. Les chercheurs comprennent d'habitude leur tâche en termes de construction de savoir, et la culture dominante de la recherche veut que ce savoir soit neutre. Mais de fait, le savoir sert comme base et terrain de pouvoir puisqu'il construit la réalité sociale (Heller, 2002 : 21).

1.2 - Échec et frustration

La pratique de l'ethnographie suppose que pour effectuer une observation participante, il faut généralement commencer par « négocier » l'accès au terrain (Bennani-Chraïbi, 2010). Cette expression désigne en premier lieu le principe qu'il faut négocier la permission formelle d'accès, une nécessité vu que l'étude se déroule au sein d'une institution. L'accès à l'établissement scolaire exige le respect d'un certain nombre de formalités qui sont autant d'étapes à passer. Mon premier choix d'établissement est Les Collèges de France⁸². Le choix a surtout été motivé par le hasard. C'est en passant par hasard près de cet établissement que

⁸² Les Collèges de France est un établissement faisant partie du Réseau des établissements à programme français.

j'ai observé une situation qui a retenu mon attention : des adolescents malgaches, sur le territoire malgache, parlent français à l'extérieur de l'établissement. Trois questions se sont alors bousculées dans ma tête : que se passe-t-il réellement, pourquoi et comment en est-on arrivé à cette situation ? J'ai remis en main propre au principal une lettre de sollicitation de présence dans l'établissement. J'ai présenté mon travail comme portant sur la socialisation langagière d'adolescents. La lettre est restée sans réponse. Bien que j'aie expliqué dans la lettre mon respect de l'éthique, mes méthodes pour garantir la confidentialité des participants, la directrice de l'école – de nationalité française – a oralement répondu que les données auxquelles je souhaitais accéder sont confidentielles, que je ne pouvais pas effectuer des enquêtes dans l'établissement puisque je n'en faisais pas partie, et m'a expressément ordonné de m'en aller, sans écouter d'autres explications. Cet échec a failli provoquer un abandon de la thèse.

Des discussions avec les directrices de thèse ont abouti à une deuxième tentative, cette fois-ci à l'Ecole BIRD. Une lettre de sollicitation de présence dans l'établissement a été remise en main propre directement à la directrice (qui est malgache). Un entretien informel de deux heures au moment même où j'ai déposé la lettre de sollicitation m'a permis de donner des explications orales de l'objectif de la recherche. Cette discussion de deux heures avec la Directrice s'esquissait comme le premier sésame d'accès à l'établissement. Il a fallu être prêt à « montrer patte blanche » et démontrer que ma présence n'allait pas poser de contrainte pour eux. De plus, on ne peut nier l'influence des caractéristiques externes à l'enquêteur (sexe et âge notamment). Emporté par un élan d'honnêteté, j'ai évoqué une certaine inquiétude des Collèges de France sur un possible risque de pédophilie que la Directrice de BIRD a vite écartée : les adolescents sont physiquement plus grands que moi dans la relation d'enquête (Fournier, 2006). Quand on sait l'enjeu réglementaire de l'école vis-à-vis de l'AEFE on mesure toute l'importance de la phase négociatrice d'accès aux établissements. Cette acceptation de la Direction de BIRD constitue donc une première étape franchie dans la négociation du terrain.

J'ai remarqué que le statut d'étudiant était idéal pour enquêter. Beaud et Weber le confirment : « Être étudiant procure de nombreuses ressources pour mener une enquête. Le terme d'étudiant rassure, nombreux sont les enquêtés qui en connaissent dans leur entourage » (Beaud et Weber, 2003 : 99). La deuxième étape des travaux de terrain consiste alors à trouver sa place dans un système déjà établi.

La situation d'enquête nécessite d'installer la confiance dans le déroulement régulier et typique des interactions entre et avec les adolescents. La négociation constitue une pratique constante de terrain : le rapport aux personnes est plus ou moins négocié tout au long de la recherche. Elle était néanmoins beaucoup plus convoquée au début de l'enquête, j'ai visé à la fois à endormir les méfiances (de part et d'autre) et à vaincre les résistances (surtout venant des enseignants). Il faut aussi rapidement saisir les rôles de chaque adolescent dans le réseau de l'école, ainsi que leurs prénoms (ce qui a été difficile, du moins au début), pour éviter de rappeler son statut d'« étranger », voire le faire oublier⁸³.

1.3 - S'adapter au terrain

Le deuxième sens de la « négociation » consiste à l'accès au terrain le travail effectué par le chercheur pour acquérir la confiance des adolescents afin qu'ils acceptent de s'ouvrir réellement à l'enquêteur, et même de collaborer avec lui. Rien, d'ailleurs, n'est jamais acquis définitivement : il faut en permanence, et jusqu'au bout de la recherche engagée, re-négocier l'entrée.

S'il y a quelque chose que j'ai retenu de mes travaux de terrain, c'est que l'ethnographe « fait avec » son terrain. Le facteur humain est à la fois la grande force et la faiblesse fondamentale » de la recherche qualitative. En tant qu'« étranger », je suis contraint d'adapter mes pratiques et l'utilisation des outils au terrain, et de fait aux acteurs, par une double nécessité : être accepté et recueillir des données. La grande difficulté des études en sciences humaines relève justement de ce que les objets d'études sont des humains, avec leurs indisponibilités, leurs aléas et surtout leurs humeurs. La frustration fait partie du métier de chercheur en sciences humaines.

Le travail ethnographique exige également de combiner les outils méthodologiques les uns avec les autres pour confirmer/infirmier les données. L'investigation a consisté en des séries d'observations dans la cour de récréation, à l'administration, en salle des professeurs (pour les entretiens), près de l'arrêt de bus, à la cantine privée, dans les salles de classe quand il n'y a pas de cours. Le dénominateur commun est que ce sont des lieux informels de recueil de l'information. Il faut relever que les espaces n'ont pas été investis de manière égale en temps.

⁸³ Je remercie au passage Spass qui a été le premier à m'intégrer dans le groupe, ce qui a beaucoup facilité la suite de travaux de terrain.

La contrainte matérielle n'est pas accessoire dans un travail d'enquête. Aussi, le fait de ne pas disposer d'un lieu fixe ni d'un endroit calme pour mener les entretiens deviendra un obstacle au temps d'enquête, dans le sens où celui-ci aurait dû être mis à profit pour l'entretien ou pour l'observation, au lieu d'être utilisé dans la quête d'un espace disponible (et généralement il n'y en a pas, ce qui fait que les enregistrements contiennent presque toujours des « bruits »). Cette absence de lieu défini pourra aussi contrarier le déroulement des entretiens lorsque des personnes passent dans l'espace investi le temps de l'interaction voire nous interrompent. J'ai pour ainsi dire couru après le temps libre des acteurs (récréation, pause déjeuner, heures creuses, fin des cours, absence d'enseignants). Ils ont peu de temps à me consacrer entre deux heures de cours. Ils ont du travail ou un contrôle dans l'heure qui suit, ou des activités, et ma présence les dérange plus qu'autre chose. La difficulté réside aussi en ce qu'il faut trouver des élèves volontaires. Dans la cour de récréation les groupes ponctuels se forment naturellement. D'une façon générale j'évite de me présenter comme linguiste, et ceci en vue de ne pas influencer les pratiques et/ou les discours épilinguistiques des adolescents⁸⁴. L'enquête est fortement dépendante des circonstances de vie de l'établissement.

La définition de l'enquête doit toujours être dictée par un certain réalisme de terrain et par la prise en compte des moyens financiers dont je dispose. Les adolescents ont un statut social plutôt élevé ; la notion d'observation participante exigeant à juste titre de participer aux activités (y compris le déjeuner) provoque une contrainte d'ordre pécuniaire par rapport à mon statut d'étudiant. Le chercheur se trouve face à des situations parfois inattendues, des surprises, des aléas, auxquels il doit faire face. La personnalité du chercheur qui, formant un ensemble, conditionne des situations uniques de recherche au cœur desquelles celui-ci s'apparente parfois à une forme de « bricolage ». Défini par Santiago (2006 : 216) comme « quelqu'un qui, grâce à l'implication subjective dans son travail, produit des idées, mais mobilise aussi sa corporéité pour arriver à obtenir des solutions pragmatiques ingénieuses afin de résoudre un certain nombre de problèmes concrets » et « en faisant ce qu'il peut et avec ce qu'il a à sa disposition » (Blanchet, 2009 : 341).

⁸⁴ D'ailleurs je ne m'étais jamais présenté comme étant linguiste. Je me suis présenté en universitaire et suis toujours resté vague dans l'explication sur terrain des phénomènes que j'observés réellement. Se présenter comme linguiste peut comporter le risque d'être perçu comme « l'incarnation de la norme » (Violette, 2012 :90) et donc d'influer sur le terrain.

1.4 - Deux mois d'intégration/pré-enquête

Après la présentation aux élèves, j'ai passé deux mois sans enregistrer, au cours de laquelle j'ai surtout essayé d'observer le fonctionnement de l'école, de tisser des liens, d'obtenir la confiance et de mettre en place l'observation participante, en somme une sorte de délimitation du terrain : « toute réalité n'est observable qu'à partir d'un rôle socialement acceptable et accepté » (Payet, 2005 : 172). L'intégration étant progressive, je n'ai recours qu'à un seul outil lors de ce premier temps : l'observation. Ces deux premiers mois m'ont permis de voir concrètement le contexte de production et de circulation de l'idéologie. Je débute les observations dans la cour de l'école quasiment dès mon entrée sur le terrain, car elles permettent d'une part de tisser plus rapidement des liens avec les adolescents, et d'autre part, d'être plus facilement identifié par eux.

D'entrée Spass, un élève de seconde, met son bras autour de mon cou et me présente à tous comme son « pote ». Je ne suis alors qu'à mon premier jour de terrain. Cet événement ouvre le processus d'intégration dans le milieu enquêté. Le partage du quotidien des adolescents provoque de suite une connaissance rapprochée avec eux. Cependant, pour la plupart des adolescents, je demeure un « étranger » : je n'ai pas encore acquis la légitimité nécessaire pour passer d'un espace à l'autre, sans faire l'objet de regards insistants (surtout venant d'enseignants), de rumeurs (« c'est un espion envoyé par la Direction »), d'interrogations (« mais qu'est-ce qu'il fait là ? ») ou de méfiances (« il va perturber les cours »). Ces deux mois ont servi de négociation et d'appropriation. Les justifications et les explications sont fréquentes, que ce soit aux élèves ou aux enseignants. J'ai dû me présenter à chaque enseignant auprès duquel j'ai récolté des informations.

Ces deux mois m'ont aussi permis de me passer de l'utilisation d'un questionnaire qui non seulement aurait réduit la naturalité des interactions mais qui aurait aussi été superflu vu que le sondage s'apparente davantage à une grille permettant d'effectuer un premier déchiffrement des données, qu'à un outil d'enquête en tant que tel. De plus, le questionnaire est formé de telle sorte que les questions sont précisément prédéfinies. Ceci influence fortement la réponse de celui-ci dans la mesure où la modalité et le contenu du questionnaire présupposent en grande partie la réponse à apporter (Petitjean, 2012). Les données recueillies se prêteraient plus à une analyse quantitative (Boukous, 1999), ce qui n'entre pas dans le cadre de cette recherche. Au bout des deux mois, j'avais suffisamment acquis la confiance des

adolescents pour pouvoir commencer à enregistrer les interactions dans « une relation de sympathie et de respect mutuel » (Trimaille, 2003 : 104).

2 - Le recueil des données

Au bout de deux mois d'observation et de mise en confiance, le temps était venu de passer aux enregistrements qui feraient ensuite l'objet de transcriptions et d'analyses. La constitution de corpus oraux pour la sociolinguistique est une tâche qui exige beaucoup de temps et de travail. L'enregistrement d'interactions authentiques et leurs transcriptions nécessitent non seulement des connaissances méthodologiques avancées, mais aussi un équipement technique spécialisé.

2.1 - Dictaphone apparent/caché

La première étape d'une étude microsociolinguistique consiste à recueillir des productions verbales écologiques de sujets pour en faire l'analyse. La recherche qui implique des adolescents soulève des questions d'éthique. La présence d'un « étranger » peut compromettre la naturalité des interactions. La présence d'un matériel d'enregistrement peut la corrompre complètement. Deux questions se posent alors :

- sur les plans pratique et surtout éthique, l'enquêteur a-t-il la possibilité de cacher le dictaphone ou bien doit-il le laisser apparent ?
- dans quelle mesure la présence du dictaphone influe-t-il sur les productions ?

Je fais le choix d'une présence discrète sur le terrain, parce que je cherche à inscrire celle-ci dans des formes de comportement que le groupe puisse à la fois identifier et accepter comme compatibles avec son fonctionnement le plus habituel. J'essaye de calquer ma posture sur celle des acteurs qui m'entourent, et vu qu'aucun d'eux n'a de dictaphone, cela crée un certain malaise sur la posture à adopter. Toutefois Wolfson (Wolfson, 1982) note que la présence d'un enregistreur est moins problématique avec des adolescents qu'avec des adultes, Malgré cela, un sociolinguiste ne peut pas admettre par postulat que les formes de parole utilisées par les informateurs quand ils sont enregistrés sont celles qu'ils auraient utilisées s'ils ne l'avaient pas été (1984).

L'utilisation sur terrain d'un appareil enregistreur peut compromettre la naturalité des interactions dans la mesure où les interactants peuvent ne se concentrer que sur l'appareil et ainsi se gardent de prononcer des mots ou révéler des informations qui pourraient plus tard se

retourner contre eux. Nous pouvons remarquer de cette manière la relative rareté des mots grossiers dans les interactions enregistrées. Toutefois, à certains moments, la présence l'enregistreur est oubliée : sa petite taille et sa couleur gris foncé et sa capacité à enregistrer plus de dix heures d'interactions constituent des caractéristiques pouvant favoriser son oubli lorsque sa présence est connue mais qu'il n'est pas forcément visible. Cet oubli provoque parfois des interactions de mise en garde quand des adolescents se mettent, dans le fil des interactions, à s'insulter, et que l'un deux rappelle la présence de l'enregistreur : « Hey c'est enregistré hein ».

Dans d'autres cas, au contraire, l'appareil enregistreur fait l'objet de toutes les attentions : il fonctionne comme un participant à l'événement de communication et devient objet de conversation. Cette situation se produit quand l'un des adolescents me demande de « jouer » avec l'enregistreur et que dans une stratégie d'intégration et pour montrer que je lui fais confiance. Je le laisse volontiers manipuler le dictaphone. Dans l'extrait qui suit, Bouboule trouve un caractère « drôle » de la manipulation de l'appareil :

7	Naruto	bonjour je suis l'avocat de /Gino Paolo/ il peut parler main(te)nant
8	Gino Paolo	euh: en fait c'est encore sur pause
9	Naruto	non j'ai déjà allumé
10	Mini	mais donnez ça à herimalala % vous faites n'importe quoi avec
11	Gino Paolo	j'avoue jetez-moi ça
12	Bouboule	mais c'est drôle hein
13	Gino Paolo	laissez-moi l'écraser
14	Bouboule	NON
15	Mini	donne-lui ça
16	Gino Paolo	pas ça % mais herimalala
17	Mini	quand mê:me % va lui donner ça /Bouboule/
18	Gino Paolo	/Madiba/ (il) y a un petit enregistrement que tu écouteras ce soir

Dans quelques cas extrêmes, l'appareil enregistreur peut fonctionner comme un participant complet à l'interaction dans la mesure où des paroles lui sont adressées. Dans cet extrait tiré d'une interaction ayant eu lieu un vendredi soir à la fin des cours, Choco B

s'amuse à interagir avec l'enregistreur en alternant avec l'anglais et en utilisant des mots familiers :

240	Evane	c(e n)est pas la peine de te justifier il est parti (<i>rires</i>)
241	Choco B	ouais mais je vous explique à vous: % t(u) as compris+ (<i>en parlant dans le dictaphone</i>)
242	Madiba	ouais
243	Choco B	non je parlais à ton machin % t(u) as compris+ (<i>en parlant dans le dictaphone</i>) {(<i>rires de Evane</i>)}
244	Evane	bitch
245	Choco B	bitch (<i>en parlant dans le dictaphone</i>) % yeah % yeah % yeah % bitch % suck my dick % asshole
246	Evane	suck my dick (<i>rires</i>)
247		do you have a dick +
248	Evane et Madiba	(<i>rires</i>)
249	Choco B	suck my asshole (<i>en parlant dans le dictaphone</i>)
250	Evane	c'est dégueulasse
251	Choco B	o%k j'arrête % (ex) scuse me i'm not vulgaire i'm just hum joking (<i>en parlant dans le dictaphone</i>)

L'appareil enregistreur peut également jouer le rôle de « journal intime » dans le sens où certaines paroles qui lui sont adressées ne le seraient pas en présence d'autres personnes. Dans l'extrait suivant, Anmur et Princesse s'amuse à imiter le langage *jiolahim-boto*⁸⁵ :

7	Princesse	qu'est-ce qu'on dit +
8	Anmur	(il) faut parler jiolahim-boto
9	Princesse	comment on fait+

⁸⁵ Que je traduirais ici simplement par « langage de racaille ».

10	Anmur	je (ne) sais pas
11	Princesse	allez vas-y
12	Anmur	vas-y toi d'abord
13	Princesse	aha % il faut imiter /nom propre/
14	Anmur	vas-y toi d'abord
15	Princesse	de ahoana lesy baina a ⁸⁶
16	Anmur	de ahoana lesy baina a (<i>en prenant une voix grave</i>)
17	Princesse	antsô: ma(ha)fatifaty kely ny teny jiolahimbotonao ⁸⁷ {Anmur : (<i>rires</i>)}
18	Anmur	fatatsay

Dans tous les cas, il y a toujours un « effet du dictaphone » une présence qui peut parfois déranger. Ici, Hamtaro précise qu'il y a une différence causée par la présence de l'enregistreur par rapport aux débats qu'elle a pu avoir auparavant :

240	Hamtaro	non mais % moi ça % ça me passionne en fait les longs débats comme ça parce que % ce qui est drôle c'est que:
241	Vladimir	moi ce que j'aime dans <
242	Hamtaro	là c'est différent des autres débats que j'ai eus parce que là c'est enregistré % mais: c'est dingue
243	Vladimir	moi ce que j'aime <
244	Hamtaro	j(e) sais pas % quand t(u)'es tout seul dans ta tête hein % tu (ne) changes pas d'idée % tu (ne) changes pas toutes tes tes arguments tu ne changes pas ça
245	Vladimir	voilà

Si la présence de l'appareil d'enregistrement témoigne de l'aspect « enquête » de l'interaction, le déroulement de l'enquête ne suit pas forcément le schéma chercheur-adolescent. À certains moments, en vue de réduire le plus possible la retenue des adolescents

⁸⁶ Traduction libre : « Ça va, mec ? ».

⁸⁷ Traduction libre : « Ton "langage de racaille" est trop mignon ».

face à la présence de l'enregistreur, j'improvise une forme de jeu de rôle. Dans l'extrait qui suit, Chamalow et Mbin me demandent quel est l'appareil que je tiens dans la main. Pour les familiariser avec l'enregistreur, leur demande aussitôt de jouer avec :

1	Madiba	ce sera % ce sera l'interview de
2	Chamalow	ah non non pas moi pas moi
3	Mbin	ah non non pas moi pas moi (rires se moquant de Chamalow)
4		&&&&
5	Mbin	j'ai peur que tu diffuses ça sur {Madiba : dis ton nom}
6	Madiba	non non % je (ne) diffuse pas
7	Mbin	/Mbin/
8	Madiba	par
9	Chamalow	/Chamalow/
10	Madiba	ok % c'est /Chamalow/ qui va interviewer /Mbin/ maintenant % allons-y

Dans tous les cas, j'explique à tous les adolescents que leur anonymat serait protégé et que la confidentialité des propos sera garantie. Cette mise au point a toujours conduit à une attitude plus relâchée des adolescents, essentielle pour établir avec eux une relation de confiance.

2.2 - L'établissement de la relation de confiance

Il est important d'instaurer dès le départ un climat de confiance Il est nécessaire dans un premier temps de gagner la confiance des adolescents, ce qui se fait dans la durée, dans un « processus de naturalisation » (Trimaille, 2003 : 100). Cet exercice suppose que le chercheur soit suffisamment bien intégré au sein du réseau qu'il étudie pour ne pas être considéré comme un « intrus » ou un « étranger » (Blanchet, 2000 : 42). La légitimité acquise et une présence régulière me permettent de me faire « oublier » des enquêtés, même si ce n'est pas permanent. Ma présence quotidienne matin et soir, en montrant que je suis toujours là et que je poursuis mon travail, et la courtoisie font preuve à la fois de sérieux et de politesse vis-à-vis des enquêtés. Le « succès » de ce type de relation repose sur la nature de la confiance qui s'établit entre l'enquêteur et l'enquêté, sur le fait que l'enquêté en viennent peu à peu à

oublier le chercheur et accepte, de façon plus ou moins consciente, d'entrer dans le processus d'intégration. À la fin des travaux de terrain, Mushu fait une remarque aussi plaisante qu'inattendue :

137	Mushu	si tu veux &&& même toi % t(u) es intégré % tu fais des blagues aux gens
138	Madiba	mhhh
139	Mushu	mais elle elle tsss %%% bref % j'essaye quand même de vivre avec elle
140	Madiba	d'accord % tu trouves que je me suis intégré+
141	Mushu	très bien
142	Madiba	ah ouais
143	Mushu	félicitations
144	Madiba	merci
145	Mushu	tu commences à être pire que nous (<i>rires</i>)
146	Madiba	ah ouais
147	Mushu	au niveau blagues
148	Madiba	ah bon+
149	Mushu	tu nous sors des trucs trop débiles (<i>rires</i>) % c'est vrai
150	Madiba	du genre+
151	Mushu	j(e ne)sais pas % les trucs comme ça % ça normalement ça vient tout seul et
152	Madiba	mhhh
153	Mushu	et d'après ce que je vois ça vient tout seul chez toi aussi donc
154	Madiba	ah bon+
155	Mushu	ouais
156	Madiba	ouais
157	Mushu	t(u) es le bienvenu ici
158	Madiba	sinon: je suis dans quelle catégorie dans ton: truc+
159	Mushu	tu es entre le milieu et le tout en haut
160	Madiba	d'accord
161	Mushu	tu (ne) tardes pas à être en haut

162	Madiba	hein+
163	Mushu	tu (ne) tardes pas à être en haut
164	Madiba	d'accord % merci
196	Madiba	et moi
197	Mushu	ouais toi quoi % t(u) es là % sois fier
198	Madiba	j'en suis % je le suis

Cette interaction est quelque chose que je n'ai absolument pas prévu mais qui est arrivé dans le fil de la conversation. La ligne de conduite est simple : toujours garder le naturel de la conversation. Ma relation familière aux adolescents et aux autres acteurs de l'école me laisse par ailleurs une grande latitude dans mes allers et venues. La démarche de socialisation passe aussi par de longues discussions avec les gardiens et le mari de la Directrice durant les heures de cours. Le fait de n'être que de passage dans l'établissement se révèle être un avantage pour que les gens parlent : je ne suis pas un acteur permanent auquel il faudrait rendre des comptes. La proximité est donc nécessaire avec les adolescents pour obtenir de riches informations. Mon immersion pendant plusieurs mois écarte les discours de façade. Ainsi j'ai été convié à assister à la fête de fin d'année, événement festif à laquelle ne sont normalement invités que les parents.

Il n'existe aucune relation institutionnelle entre le chercheur et les adolescents. Il n'y a donc pas de rôle à tenir, pas de restriction, pas de crainte puisque d'emblée les adolescents et moi n'avons pas été considérés comme des personnes de statuts différents. Ainsi au moment du déjeuner, je mange ce qu'ils mangent, je paye la même somme qu'eux⁸⁸. Ce contexte provoque quelquefois une situation de malaise vis-à-vis des enfants de parents plutôt aisés. Le coût du terrain ne se mesure pas uniquement en investissement temporel. L'investissement financier entre aussi en compte mais c'est un investissement nécessaire pour s'intégrer et établir une relation de confiance : « les données ont un coût » (Trimaille, 2003 : 115).

Toutefois, la relation de confiance n'est pas systématique : une enseignante qui pense que ma présence la dérange ne me le dit pas directement. Elle le dit aux élèves qui me le

⁸⁸ Ce qui n'est pas sans poser quelques problèmes quand le niveau de vie des parents des adolescents n'est pas le même que celui de l'apprenti chercheur. Comme le disait Coluche, « l'argent ne fait pas le bonheur des pauvres ».

rapportent. Cette situation de la « présence qui dérange » a aussi fait l'objet d'une plaisanterie de Gino Paolo durant la récréation, alors que ne suis pas présent sur les lieux :

11	Gino Paolo	j'avoue jetez-moi ça
12	Bouboule	mais c'est drôle hein
13	Gino Paolo	laissez-moi l'écraser
14	Bouboule	NON
15	Mini	donne-lui ça
16	Gino Paolo	pas ça % mais herimalala
17	Mini	quand mêt:me % va lui donner ça /Bouboule/
18	Gino Paolo	herimalala (il) y a un petit enregistrement que tu écouteras ce soir
19	Madiba	c'est à propos de+
20	Gino Paolo	de toi (rires de Gino Paolo et Bouboule) et moi (rires)
21	Bouboule	c'est eux c'est eux % ce n'est pas moi c'est lui+
22	Gino Paolo	vas-y % écoute
23	Madiba	ce soir
24	Gino Paolo	non vas-y écoute-le
25	Bouboule	vas-y % en fait &&&& petite blague % c(e n'est pas moi hein c'est lui
26	Halène	c'est lui

L'établissement d'une relation de confiance constitue donc un paradoxe : être proche des acteurs sans être soi-même un acteur permanent. L'objectif consiste en ce que l'intrus fasse finalement partie du groupe et qu'ensemble ils iront manger des beignets⁸⁹, situation que Mushu résume en ces termes vers la fin des travaux de terrain :

116	Mushu	j(e ne)sais pas %%% c'est ainsi je n'y peux rien %%% j(e n) arrive à rien sortir quand j(e) suis devant quelqu'un % même en français % eh ouais
-----	-------	---

⁸⁹ C'est une phrase d'Auguste Moussirou-Mouyama, prononcée lors de ma soutenance de DEA du 02 juin 2010.

117	Madiba	bah devant moi tu sors: un tas de trucs alors:
118	Mushu	parce que toi: c'est c'est c'est c(e n)est pas un truc j(e ne)sais pas % c(e n)est pas un truc solennel
119	Madiba	mhhh
120	Mushu	c'est c(e n)est pas un test ou quoi que ce soit
121	Madiba	d'accord

Dans tous les cas, j'évite toute situation qui pourrait être ressentie comme anxiogène pour les adolescents. L'adolescent est un personnage assez complexe qui doit vivre une certaine complicité avec l'enquêteur, d'où la nécessité de ne pas le brusquer. Quoi qu'il en soit, mon comportement n'était pas toujours parfait : « Mes gestes étaient fautifs, mon langage maladroit, mes questions saugrenues, et bien trop fréquemment dominait un sentiment de malaise dans mes rapports avec autrui » (Rabinow 1988 : 77).

2.3 - L'échantillonnage qualitatif

Un échantillon de sondage rassemble, idéalement, des individus « moyens » au regard des critères caractéristiques de la population totale. Dans un échantillon qualitatif, par contre, c'est l'individu qui est représentatif, des groupes sociaux auxquels il appartient, de la ou des cultures dans lesquelles il a baigné. Ce principe de diversification de l'échantillon – plutôt que de représentativité – découle de l'observation du caractère hétérogène des adolescents. Ce type d'échantillonnage permet en outre d'éviter les écueils liés à l'inégalité du temps passé auprès de chaque adolescent. Il permet également d'éviter les dangers concernant la validité souvent évoquée dans le domaine de la recherche qualitative (Silverman, 2009). La nature même de l'enquête rend impossible de prédire quel adolescent va participer aujourd'hui et durant combien de temps.

Quand les critères théoriques constitutifs de l'échantillon sont déterminés, il faut trouver les individus qui correspondent à ces critères. Chaque adolescent possède une caractéristique précise qui contribue à la diversité des participants. Si le chercheur s'en tient aux informations accessibles de visu, il risque de devoir réaliser un nombre très important d'entretiens avant d'avoir atteint les profils que l'on souhaite représenter. Mais il est préférable d'obtenir les renseignements sur les adolescents de façon naturelle, au fil des interactions. Vu le temps passé sur le terrain et la taille réduite de la cour de récréation, tous les adolescents ont plus ou moins participé aux interactions enregistrées. Il y a toutefois

certaines acteurs qui, par leurs caractéristiques et leurs positionnements, m'ont immédiatement frappé :

Colonel : descend d'une famille noble des hautes terres centrales.

Choco B : née en France, l'un des parents vient du Nord de l'île ; l'autre vient du Sud.

Hamster : parle allemand chez elle.

Hamtaro : a passé une partie de son enfance en France, une grande partie de sa fratrie y réside.

Rukia : la philosophe.

Chamalow : la scientifique.

Vladimir : fervent défenseur de la malgachéité.

Michèle : première de la classe.

Evane : de nationalité française, elle parle malgache.

Tsk : nouvelle dans l'établissement. Ses parents viennent des hautes terres centrales mais travaillent en province.

Bax : nouveau dans l'établissement. Il vient de la partie Nord de l'île.

Anmur : une des rares à ne pas penser partir en France après le Bacc.

Artn : nouvelle dans l'établissement, mais, contrairement à Tsk et Bax, estime avoir réussi son intégration dans l'établissement.

KMA : pré-adulte, ne cache pas de s'intéresser aux préoccupations liées à son âge (le sexe).

Marijuana : prévoit travailler dans le secteur financier.

Gino Paolo : le « bad boy » de l'établissement.

Mushu : très sûr que son parcours universitaire se fera en France.

Kaer : convaincue des avantages d'être dans une école française.

Cet échantillonnage qualitatif réduit s'explique en ce que prier quelqu'un de bien vouloir se prêter à un entretien « non-directif » n'est pas la même chose que lui demander de répondre à un questionnaire. Le taux de refus, malgré les efforts fournis pour détendre l'atmosphère, constitue une difficulté de la pratique qui, apparaissant insurmontables à l'enquêteur débutant, (qui maîtrisant mal la technique), multiplie les refus et finit par se décourager. Il existe une solution qui consiste à interroger des adolescents choisis « par

relations », parmi ceux que l'on connaît. Ainsi c'est Evane qui m'a présenté à Kaer qui m'a, à son tour, présenté à Peach, en travaillant sur le mode « boule de neige », profitant des interactions, au moment où la confiance avec la personne interrogée est la plus forte, pour demander si elle-même n'a pas dans ses relations des gens qui accepteraient de « discuter » avec moi.

De ce fait, les interactions ressemblent à un entretien ethnographique⁹⁰ (Beaud et Weber, 1998) recueillies auprès d'une population caractérisée par un degré élevé d'interconnaissance, qui ont notamment pour caractéristique le fait que l'enquêteur, le chercheur, est connu, si ce n'est personnellement, du moins pour la réputation qu'il a acquise au cours de l'enquête (en faisant constamment l'effort de ne pas à prendre position d'une façon qui identifierait trop clairement l'enquêteur aux yeux des autres interactants, et intervenir suffisamment pour ne pas paraître ni énigmatique, ni antipathique [trop « fier », « c'est un universitaire », « il est plus intelligent », « il faut faire attention à ce qu'on dit devant lui »] à leurs yeux).

Pour garder la naturalité, l'établissement des participants se fait toujours à partir d'observations et de conversations informelles. C'est ainsi, par exemple, que j'ai su que Tsk venait d'une école située hors d'Antananarivo. Pour faire en sorte que l'enquête soit une communication « non violente » les nouveaux sujets doivent être parmi des gens de connaissance du chercheur ou des gens auprès de qui il pouvait être introduit par des gens de connaissance. Autrement dit le sujet doit être un ami ou l'ami d'un ami, c'est-à-dire faire partie du « réseau » du chercheur. Ainsi pour que les interactions avec Tsk et Bax puissent se passer dans les mêmes conditions que les autres conversations, il a fallu que je me fasse présenter par d'autres adolescents qui me connaissaient déjà. C'est ce qui m'a permis d'entrer en contact avec Tsk et Bax, nouveaux élèves, introduits par d'autres adolescents, ce qui me fait apparaître comme connaissance d'une connaissance, ressortissant de la zone de second ordre (Milroy, 1987).

2.4 - Une séparation difficile

Huit mois de présence continue et d'intenses interactions avec les adolescents n'est pas sans conséquence sur les relations entretenues. Vers la fin des travaux de terrain, pendant

⁹⁰ Par opposition aux entretiens « faits de manière ponctuelle et non reliés entre eux par un contexte commun », et qui se caractérisent par l'anonymat de l'interaction d'enquête.

que je discutais avec les quelques adolescents, la Directrice formule cette remarque « *tena halahelo an'ireo ankizy ireo ianao rehefa any Grenoble any* »⁹¹. D'une façon surprenante, l'idée d'une séparation difficile à la fin du terrain n'angoisse pas que moi. Mushu voulait prolonger le plus possible notre dernière discussion, une discussion entre lui et son « pote » :

201	Mushu	euh ouais % derrière alors % bon bref ça (ne) fait rien % c'est le dernier jour qu'on se voit
202	Madiba	ouais
203	Mushu	même si tu me dis allez on marche %% je% m'en % fous
204	Madiba	ah ouais
205	Mushu	t(u) as juste intérêt à revenir {(bruit de voiture et chevauchement d'un passant)}
206	Madiba	ok
207	Mushu	t(u) a intérêt à venir à not(re) bacc et prendre une pancarte avec &&& c'est ça le pan tu sais (<i>rires</i>)
208	Madiba	ah ouais
209	Mushu	venir avec des pancartes à mon bacc

3 - Les conversations entre pairs

Pour obtenir les données, je ne pouvais avoir une manière figée d'aborder les problèmes, « j'étais obligé d'avoir une méthode en mouvement » (Morin, 2007 : 107). L'une de ces méthodes consiste à laisser les adolescents interagir entre eux sans intervenir, ou en intervenant le moins possible. La constitution des données doit prendre en compte le fait que l'actualisation de l'idéologie et l'établissement du marché linguistique s'élaborent dans et par l'interaction. L'observation des processus participant à la construction de l'idéologie impose donc de regrouper du discours co-construit en interaction. La récolte de données interactionnelles répond à l'observation des processus, mais également à celle des contenus. Ainsi les données regroupent des données orales, interactionnelles, coproduites par les adolescents.

⁹¹ Traduction libre : Ces adolescents vont vraiment vous manquer quand vous serez à Grenoble.

3.1 - Enjeu du recueil des données de conversations entre pairs

La conversation est fondatrice des relations sociales (Vincent, 2001). Le principe de la méthode est de capter les moments informels. Labov (1976) a montré qu'une grande partie des données pertinentes pour une analyse sociolinguistique peut être extraite des conversations ordinaires entre les membres d'un groupe. Mon objectif est d'obtenir des informations sur les pratiques et les attitudes linguistiques en mettant en place un cadre informel, dans la langue qu'ils pratiquent quotidiennement à l'école. Cet outil a pour but de comprendre les effets du marché et de l'idéologie linguistique, tels qu'ils se manifestent dans les interactions verbales entre pairs. Cette méthode rejoint en quelque sorte le principe (sans appliquer la méthode) de la démarche de l'entretien compréhensif de Kaufmann (1996) axée sur l'empathie : mettre de côté ses propres opinions et catégories de pensées afin de pénétrer l'intimité affective et conceptuelle de l'adolescent.

Les conversations se déroulent en ce sens de façon informelle et amicale. Ce sont des conversations qui ont lieu même si le chercheur n'est pas là, et les interactions ne sont pas provoquées par le chercheur. Pour exemple, la conversation entre Vladimir et Hamtaro sur la valorisation de la malgachéité constitue une interaction qui n'aurait jamais eu lieu si les questions avaient été posées directement. L'objectif de cette méthode est de dégager la production discursive des adolescents avec verbalisation des représentations co-construite par les pairs. Kerbrat-Orecchionni (2007) établit quelques principes généraux pour l'analyse d'une forme particulière de discours (les interactions verbales). Ce discours en interaction est un matériel dialogal en ce sens qu'il s'agit d'un discours échangé entre différents locuteurs en présence qui « interagissent », s'influencent mutuellement en adaptant tout au long de l'échange leurs comportements discursifs à ceux de leurs partenaires. Le premier principe repose sur la nécessité de fonder l'analyse sur des discours authentiques : si l'on veut savoir comment les choses se passent vraiment dans les interactions quotidiennes, le seul moyen fiable consiste à enregistrer des échanges se déroulant entre personnes réelles dans des situations réelles, puis à les transcrire de la façon la plus fidèle possible (Kerbrat-Orecchionni, 2007).

Le deuxième principe repose sur le fait qu'il faut autant que possible prendre en compte la totalité du matériel sémiotique ainsi que tous les éléments pertinents du contexte (Kerbrat-Orecchionni, 2007). Ce dernier comprend différents ingrédients (cadre spatio-temporel, nature du canal, participants, but de l'échange, genre de l'interaction...) soumis à

un remodelage incessant au cours du déroulement de l'interaction, vu que la situation discursive « se construit progressivement, et se transforme avec le temps » (Caron, 1983 : 154), que chaque interaction « instaure une situation nouvelle [...] une modification plus ou moins radicale de la situation précédente » (*idem*) et que le contexte constitue « un ensemble de représentations qui se modifient sans cesse au cours du déroulement de l'interaction » (*idem*). Kerbrat-Orecchioni note l'interaction entre le discours et le contexte : le discours est une activité tout à la fois conditionnée (par le contexte), et transformative (de ce même contexte), autrement dit, le discours façonne le contexte autant que le contexte façonne le discours (Kerbrat-Orecchioni, 2007).

Le troisième principe repose sur la nécessité de recourir conjointement à des outils descriptifs de provenance diverse pour rendre compte d'un objet fort complexe (le discours en interaction) pour ne pas se « rendre aveugles à d'autres aspects tout aussi fondamentaux » (*idem*). Il est donc recommandable de rendre compte d'une même interaction avec des outils différents tels la théorie des actes de langage (Searle, 1972), l'analyse conversationnelle (Sacks, 1992), la théorie de la politesse (Brown et Levinson, 1987) ou encore la présentation de soi (Goffman, 1973).

Toutefois, le fait de prendre les conversations entre pairs n'est pas sans risques : si elle est riche en données sur les pratiques, elle est pauvre en données sur les représentations. De plus, il peut y avoir plusieurs heures d'enregistrement sans aucune donnée vraiment exploitable sur les représentations ; Et quand vous en obtenez une, c'est une perle qui semble vous dire « ta thèse avance enfin ». Dans tous les cas, les conversations entre pairs sont plus riches et largement plus naturelles que si les questions avaient été posées. Mais elle pose des conditions méthodologiques de recueil précises.

3.2 - Modalité de recueil des données de conversations entre pairs

L'avantage de cette technique réside dans l'amointrissement du degré de formalité interactionnelle. L'objectif est de tenter de dépasser les limites de l'entretien traditionnel :

Une vraie conversation est une activité en soi et pour soi qui émerge dans une atmosphère de paix et de quiétude. C'est une activité privée qui rassemble un nombre limité de participants qui sont dans un état d'attention et de confiance. Une vraie conversation implique la réciprocité et une écoute attentive, en plus de sujets

sérieux qui sont abordés en profondeur. Il s'agit d'un moment spécial pour l'expression des émotions et de l'intelligence (Laforest et Vincent 1996)⁹².

Dans le fil de la conversation, ce sont les adolescents qui posent des questions qui servent à ma recherche. Ils posent les questions à ma place, ce qui réduit – voire anéantit – l'artificialité de la situation de recueil. Dans l'extrait qui suit, le marqueur discursif d'écoute (Dostie, 2004) « mhhh » devient contagieux : par mimétisme, Gra se met aussi à l'utiliser quand elle prend le rôle de l'interviewer. Dans l'extrait qui suit, Gra a naturellement pris le rôle de l'interviewer à la place du chercheur, sans que cela n'ait été explicitement demandé. C'est le fil de la discussion qui a mené à cette situation :

11	Hamster	et on parle anglais pour qu'elle (n)entende pas> pas trop % même si on chuchote elle entend
12	Madiba	d'accord % ouais
13	Gra	ah ouais+
14	Hamster	tu vois % genre % ma mère et moi on est là
15	Gra	mhhh
16	Hamster	puis là elle est juste en haut là
17	Gra	mhhh
18	Hamster	elle peut entendre tout ce qu'on dit
19	Gra	(il n) y a que ta mère et toi en: bas+
20	Hamster	ouais % et que ma tante en haut
21	Gra	pourquoi ta> ta tante elle (ne) comprend pas l'anglais+
22	Hamster	elle comprend mais pas très bien
23	Gra	mhhh % mais elle (ne) sait pas que vous cachez des choses et tout+
24	Hamster	mouais % (<i>rires</i>) ben peut-êt(re) qu'elle sait mais bon

Dans cette optique, malgré ma présence physique, je réduis le plus possible mes interactions verbales lors de conversations spontanées auxquelles je participe ou auxquelles j'assiste dans la vie quotidienne, hors de toute situation explicite et formelle d'enquête, même

⁹² Laforest et Vincent (1996) : « What Is a Real Conversation ? », communication au congrès NWAVE 25, Université de Las Vegas. Citée dans Vincent, 2001.

lorsqu'il s'agit, par tout hasard, d'échanges centrés sur la problématique de recherche. La méthode consiste également à observer aussi les interactions que les adolescents ont avec d'autres personnes (chauffeurs, gardiens). Ceci permet ainsi de relever des comportements convergents ou divergents de ceux recueillis à partir d'autres modes de récolte de données ou des données obtenues antérieurement. De ce fait, je m'attache à l'observation directe des comportements et des discours. Mon regard se porte sur les situations, les interactions, les places, et les processus qui les produisent (Woods, 1990). L'orientation est localisée, microsociolinguistique et attentive à la subjectivité des acteurs, à leurs gestes, à leurs postures, aux pratiques linguistiques, et ce, en étant présent dans la situation où elles se développent.

4 - Les conversations avec les adolescents

Le chercheur sur terrain s'appuie certes sur les usages prescrits (Jouët, 2000) des outils, c'est-à-dire normés et imposés par les précurseurs de la démarche, mais les usages en tant que construits sociaux, sont liés aux pratiques de terrain, à savoir au processus interactionnel entre l'enquêteur/objet de recherche et les enquêtés/terrain. Mais plutôt que des entretiens individuels en face à face, j'ai préféré utiliser la technique de la conversation avec les adolescents en vue d'obtenir une atmosphère détendue. Elle prend davantage la forme d'échanges entre les acteurs que de confidences à l'enquêteur.

4.1 - Enjeu du recueil des données de conversations avec les adolescents

La méthode consiste à recueillir des données en participant soi-même aux situations qui les produisent. La plupart du temps, un groupe d'adolescents s'est déjà formé sur le moment, j'arrive sur le lieu, les salue et participe à la conversation en cours. Selon Bres (Bres, 1999) l'entretien réduirait le coût par rapport à la conversation. J'ai pourtant choisi la méthode de la conversation, bien que celle-ci exige un investissement temporel énorme. Ce n'est que par un contact direct avec les adolescents qu'il est possible de corroborer les informations fournies par les enseignants sur les adolescents. Olivier de Sardan (1995) note l'importance de réduire l'artificialité de la situation d'entretien en vue de recueillir les pratiques langagières réelles dans une situation naturelle. J'ai choisi de ne pas faire d'entretiens formels. Il ne s'agit en aucun cas de mesurer les compétences linguistiques des adolescents mais de connaître les pratiques et représentation des adolescents à travers ce qu'ils disent et comment ils le disent.

Il faut tout de même préciser que cette technique n'est pas évidente et n'est pas sans risque. Il faut être au bon endroit au bon moment. Le caractère aléatoire de cette technique allonge considérablement la durée du recueil, d'où l'importance de l'investissement temporel. Cette technique constitue néanmoins un moyen d'encourager implicitement les adolescents à prendre position et à justifier leurs positionnements, un moyen d'observer *in situ* la façon dont les locuteurs déploient les stratégies discursives. La conversation avec les adolescents se propose de limiter les symptômes de facticité inhérents au questionnaire, en insistant à la fois sur la neutralité de l'enquêteur et sur la remise en question de la position haute qui est la sienne (adulte – expert). Ceci explique pourquoi c'est la technique que j'ai le plus utilisé.

La distance symbolique qui existe dans l'observation s'amenuise, voire disparaît, pendant la conversation. Cette technique permet de sortir du schéma question/réponse entre l'enquêteur et un informateur. Je participe ainsi aux conversations quotidiennes plutôt informelles dans lesquelles il n'y a pas de configuration duelle enquêteur/enquêté.

La légitimité de la méthode de recueil impliquant des échanges entre l'enquêteur et les enquêtés n'a pas toujours été acceptée. Wanner (1993), par exemple, se méfie de l'entretien semi-directif, estimant que les échanges entre le chercheur et les participants peuvent altérer les résultats en entraînant des biais dans les données recueillies. Cependant, cela signifierait qu'il existerait non pas une idéologie mais une vérité pré-existante à l'interaction. Or, l'étude de l'idéologie et du marché linguistique consiste à relier l'activité de représentation à des opérations de production de sens et à des processus d'actualisation (Canut, 1998). L'idéologie n'existe et le marché ne s'établit qu'au sein des discours co-construits au fil des interactions. Mon objectif n'est pas de juger la valeur « vraie/fausse » du contenu discursif des adolescents par rapport à une vérité pré-existante (qui serait d'ailleurs impossible à définir) mais de voir la manière dont s'actualisent les rapports de force, de domination et de légitimation. L'enjeu de la technique repose sur l'aspect non directif et le caractère compréhensif et ouvert des entretiens de recherche dont l'objectif est de produire un discours à la fois riche et naturel.

4.2 - Modalités du recueil des données de conversations avec les adolescents

Au vu des enjeux précédemment cités, converser avec les adolescents consiste à créer un moment situé qu'il convient de ne pas figer outre mesure puisqu'il est conditionné par un certain « jeu d'influences » (Kaufmann, 1996 : 65) entre les interlocuteurs. La conversation constitue un événement interactif co-construit entre le chercheur et le participant. Par le fait qu'il y a plusieurs interactants, cette méthode permet de limiter le poids anxiogène de la

situation d'entretien en tête à tête. Si je garde mon rôle de celui qui suscite les prises de paroles, je me déleste de mon rôle d'expert. De ce fait les adolescents ne cherchent pas à trouver « la bonne réponse », celle à laquelle ils penseraient que l'interlocuteur attend. En d'autres termes, les participants ne disent pas ce que je veux entendre. Ils disent vraiment ce qu'ils veulent dire. Ils ne font que négocier entre eux les représentations qu'ils véhiculent en tant que participant ayant des statuts interactionnels équivalents (cf Partie III, « L'évaluation des pairs »). Mon objectif est d'amoindrir les biais asymétriques entraînés par la relation enquêteur/enquêté, même s'ils ne disparaissent pas totalement.

La technique consiste à laisser les participants mener la discussion avec leurs réponses, facilitant l'enchaînement de la discussion, les informations sont ainsi obtenues de manière naturelle. Ainsi je ne pose pas trop directement les questions linguistiques qui pourraient pousser les adolescents à répondre ce que j'attends qu'ils disent. Les conversations se sont toutes déroulées de manière informelle. La présence d'autres adolescents ne gênait en rien leur déroulement. Les participants étaient également libres de faire d'autres activités au cours de l'entretien. Cela permettait ainsi parfois de vérifier immédiatement les informations fournies. Prenons l'exemple de la discussion en malgache entre un adolescent et une personne venue chercher un élève. L'adolescent venait pourtant de dire qu'il ne parlait pas malgache. Ceci permet de vérifier immédiatement les pratiques langagières déclarées, de repérer les confirmations ou les éventuelles incohérences.

Les conversations ont été enregistrées soit dans la cour de récréation, soit aux alentours de l'établissement, soit dans les cantines et restaurants, soit près de l'arrêt de bus situé juste en face de l'école. Leur disponibilité était également réduite du fait qu'ils ont leurs cours, que certains devaient rentrer juste après les cours. Il fallait donc s'adapter continuellement, converser avec les adolescents durant les moments où ils étaient disponibles et disposés à converser, dans le souci de ne pas trop donner la sensation d'envahir, mais aussi pour établir un lien proche et de confiance avec les adolescents. Le risque c'est que les questions posées soient autant d'indications qui peuvent orienter ensuite les attitudes et les discours des participants. J'ai aussi le souci de ne pas heurter par des questions posées et de ne pas donner le sentiment d'être intrusif, pour ne pas modifier la relation nouée avec les adolescents.

J'essaye de susciter de façon neutre la prise de parole chez les adolescents et d'induire un rééquilibrage de la relation asymétrique naturelle liée à la différence d'âge. Les

adolescents voient ainsi leur place gagner en considération, ce qui favorise le développement discursif. Je n'essaye pas de contraindre les interactants à répondre d'une façon précise à une question. Je les invite plutôt à mettre en mots les connaissances qu'ils possèdent et leur subjectivité. Il de ce fait important d'avoir la capacité de faire preuve d'écoute active. Mon rôle ne consiste pas uniquement à « laisser parler » mais également à relancer, à rassurer, à relever les contradictions et les flous, à préciser et à reformuler. Mais en profitant d'une discussion sur les expressions couramment utilisées la langue. Dans cet extrait, après une remarque de Tsk sur une expression de Bax, j'ai immédiatement profité pour demander le classement des langues maîtrisées, pour faire en sorte que le passage à ce sujet ait l'air le plus naturel possible.

576	Bax	non mais % mais même % même % penser que ça va % être le matin % fait chier % t(u) es là sur ton lit % il y a && qui te réveille % ha zalahy
577	Madiba	ha zalahy
578	Tsk	(<i>rires</i>) pour vous on dit ha zalahy pour nous on dit oay le retsy a (<i>rires</i>)
579	Madiba	ça vient d'où+ {Bax : && oay le retsy a }
580	Tsk	ambatondrazaka % on dit oay le retsy a
581	Bax	moi j'ai: j'ai l'habitude de dire ha zalahy
582	Tsk	Hmmm
583	Madiba	si vous deviez faire: si vous deviez ranger euh: les langues que vous maîtrisez le plus vous diriez quoi en premier

La différence entre l'interaction précédente et les conversations entre pairs est que ce thème n'aurait jamais été abordé si je n'avais pas posé la question (toujours en réaction à ce qui a été dit précédemment). Certaines interactions ont donc dû être provoquées, à l'instar de celle-ci dans laquelle je demande aux adolescents de classer leur maîtrise des différentes langues :

40	Madiba	si on devrait mettre un rang % un classement dans: les langues que
----	--------	--

		vous maîtrisez % vous mettez quoi+
41	Choco B	Français
42	Madiba	Français
43	Choco B	anglais {Mushu : anglais}
44	Madiba	Anglais
45	Mushu	malgache
46	Madiba	malgache
47	Mushu	même pas % espagnol {Choco B : espagnol}
48	Choco B	malgache {Madiba : malgache} (à Mushu) pareil+
49	Mushu	j(e) suis trop naze en malgache
50	Choco B	Ouais

La collecte des données s'est effectuée par l'intermédiaire d'activités diverses, lors de goûters, de conversations ordinaires avec un ou avec plusieurs adolescents. La grande difficulté réside dans l'obligation permanente de multiplier les opportunités de discuter avec les adolescents. Il faut aussi assurer la conversation entre chercheur et participants (Heller, 2002).

5 - Les entretiens

Recueillir des données auprès des adolescents ne suffit pas pour mettre du sens dans leurs pratiques quotidiennes. Il est nécessaire de croiser les données obtenues auprès des adolescents avec ceux provenant des autres acteurs suivant un principe de triangulation.

5.1 - Définitions et choix des entretiens

Pour mener des entretiens, je dois être légitime sur le terrain et avoir la confiance des enquêtés, d'une part pour qu'ils acceptent le face-à-face, d'autre part pour que les entretiens soient riches. L'entretien est selon Bres (1999) un court-circuit permettant d'obtenir plus rapidement des interactions que les sujets ont au quotidien. L'entretien, moyen de provoquer la parole du sujet, relève de l'interaction verbale. L'enquêteur participe activement à la

construction de l'énoncé au même titre que le sujet. Dans l'entretien le sujet ne parle pas à mais avec l'enquêteur. L'entretien permet de réduire le coût par rapport à la conversation. La provocation des interactions réduit le temps d'enregistrement. Les sujets participent à la construction de l'énoncé. Par rapport à la conversation, l'interview est formelle, possède une finalité, organise ses participants en deux parties (enquêteur et sujet), se caractérise par des rôles asymétriques, et l'absence de tiers.

Dans l'entretien interactif l'interaction n'est pas neutralisée, la conversation est co-construite par l'enquêteur et le sujet. L'interaction est intégrée comme paramètre d'analyse car l'enquêteur devient « partie prenante d'un échange linguistique » (Maurer, 1999 : 115). Le succès de l'entretien dépend de la capacité de l'enquêteur à rebondir sur le discours du sujet.

Même si l'objectif de l'enquête est de recueillir des paroles authentiques, les paroles quotidiennes ne peuvent pas être saisies par l'entretien, de quelque type qu'il soit. Pour obtenir les paroles quotidiennes d'un sujet, il faut le suivre dans sa vie quotidienne, dans sa relation avec ses amis, sa famille. De plus, le caractère pluriel de l'être humain fait qu'il se comporte différemment selon qu'il interagit avec un de ses pairs ou avec une personne étrangère. Par ailleurs la présence du magnétophone dans l'interaction peut constituer un obstacle à la communication. Le magnétophone fonctionnant comme un tiers gênant mais, comme l'enquêteur, il ne peut être effacé et est donc à prendre comme paramètre de l'interaction.

Il n'y a pas en soi de bonne ou de mauvaise technique. Mais il y a des techniques qui sont adaptées ou non à telle ou telle situation. Dans l'entretien directif, il n'est pas envisageable dans une démarche inductive : la succession réglée de questions contrarie l'émergence de nouvelles hypothèses. L'entretien non directif laisse une certaine liberté à l'enquêté dans son discours, tout en permettant de l'accompagner vers des thèmes sur lesquels on souhaite obtenir des éléments d'informations. Même si l'interaction se fait en face-à-face et se déroule souvent dans un bureau, dans la salle des enseignants ou dans une salle de classe vide, je mets un point d'honneur à toujours faire en sorte que la situation soit la plus naturelle possible, usant de petites plaisanteries pour que l'atmosphère de recueil ne soit pas trop pesante, le tout pour amoindrir le risque que les participants disent ce que l'enquêteur veut entendre plus que ce qu'ils veulent dire. Pas de grille d'entretien sous les yeux même si les entretiens portent sensiblement sur les mêmes thèmes : sentiments par rapport au fait d'enseigner dans une école homologuée, comment ils perçoivent les adolescents, questions

épilinguistiques. De manière générale, il s'agit de comprendre en quoi la mission au quotidien des acteurs s'écarte plus ou moins du discours macrosociolinguistique. C'est un levier de compréhension des effets du contexte de scolarisation. Je rebondis souvent sur des événements observés ou des dires entendus, en lien avec les pratiques langagières des adolescents, en posant des questions de l'ordre de : « j'ai entendu telle chose, qu'en pensez-vous ? » ou « comment l'expliquez-vous ? ».

5.2 - Les entretiens avec les enseignants

Les enseignants sont en relation directe, asymétrique certes, avec les adolescents. Ils constituent donc de précieuses sources d'informations pour obtenir non seulement leurs points de vue sur les adolescents mais aussi leur point de vue sur la comparaison des systèmes malgache et français. Ces entretiens constituent donc des données supplémentaires nécessaires à la triangulation.

Ces entretiens sont aussi nécessaires pour obtenir des informations biographiques des enseignants, pour connaître leurs motivations, le contexte qui les a conduits à enseigner dans le système français. Ces entretiens se déroulent selon la disponibilité des enseignants. Ces interactions entrent dans la catégorie des entretiens non directifs dans la mesure où il n'y a pas de grille d'entretien préétabli. Je réagis sur les réponses données par les enseignants

Contrairement aux conversations avec les adolescents, les entretiens avec les enseignants se font précéder de prises de rendez-vous. Je ressens moi-même une certaine crainte dans la confrontation directe avec l'enquêté, qui peut davantage me questionner sur l'objet de ma recherche (ce qui est arrivé à chaque fois). La méthode d'analyse n'étant pas encore circonscrite et la démarche de recherche étant inductive, je ne savais sur le moment que répondre. Le contexte m'obligeait alors à ne fournir des réponses vagues. Vu que les enseignants ne constituent pas le centre de l'objet de recherche. J'ai pu tout de même réaliser des entretiens avec quatre enseignants, vu que les autres n'étaient pas vraiment enthousiastes dans la mesure où ils me considéraient comme un perturbateur de la vie scolaire.

5.3 - Les entretiens avec l'administration

Au même titre que les enseignants, les Conseiller d'Éducation et Conseiller Principal d'Éducation et la responsable de la bibliothèque sont en contact direct avec les adolescents. Je les ai sollicités alors au gré des échanges et de leurs disponibilités. Contrairement aux

entretiens avec les enseignants, ces interactions se déroulent sans prise de rendez-vous, pendant que les enseignants et les adolescents étaient en cours.

Vu que je ne connais pas leur travail, il n'y a pas lieu d'avoir des questions préfabriquées selon une séquence particulière : « les questions se forment au fil de l'échange et se greffent à la trame discursive construite par l'interviewé » (Violette, 2010 : 107). Je n'ai donc pas d'a priori ni sur ce qu'ils pensent ni sur ce qu'ils vont dire. L'essentiel pour moi était de me montrer disponible et attentif devant les conceptions, les repères et les expériences de son interlocuteur (Paillé et Mucchielli, 2005).

5.4 - Les entretiens avec les acteurs externes

Contrairement aux enseignants et aux responsables de l'administration, la responsable de la cantine scolaire et la propriétaire de la cantine privée extérieure n'entretiennent pas de relation hiérarchique officiellement établie avec les adolescents. Leurs points de vue n'ont donc rien d'officiel, et c'est justement ce caractère officieux qui les rend intéressants dans la mesure où ces acteurs ne chercheront pas à défendre à tout prix l'établissement mais auront un certain regard extérieur tout en étant proches des adolescents.

Si tout individu est amené à remplir une grappe de rôles (Kaufmann, 1996), ces acteurs n'ont pas véritablement de rôle (au sens théâtral) à tenir. Ce choix se justifie par l'intérêt que constitue la diversité des sources pour ma recherche. Il repose sur la nécessité de faire dialoguer les observations et les entretiens, les pratiques et les dires (Beaud et Weber, 2003).

6 - La recherche en solitaire

Je n'interagis pas toujours avec les acteurs du monde scolaire. Quelquefois je prends du temps, durant les heures de cours, pour prendre des photos des différentes affiches qui servent de moyen de communication dont les destinataires sont les adolescents.

6.1 - Les affiches

Les affiches constituent un élément de communication visible à destination des adolescents. Leur contenu et la langue utilisée constituent autant d'éléments de compréhension idéologique. Les sources de documentation sont donc mises en perspective avec les discours et les observations recueillis à l'intérieur des différents cadres interactionnels. Ces sources de documentation sont à concevoir comme des moyens de

communication – et non pas uniquement d’information – socialement produits donc jamais neutres.

Les affiches viennent soit de l’établissement lui-même, soit d’établissements partenaires (autres écoles, Alliance Française), soit d’établissements supérieurs français. Mais ces dernières obtiennent toujours l’aval de la Direction avant d’être affichées.

6.2 - L’observation directe et les notes de terrain

Cet instrument est capital pour la recherche. Il répond au souci de confronter les pratiques langagières réelles avec les discours épilinguistiques et le contexte de production. C’est une procédure longue et fastidieuse mais nécessaire pour limiter le risque de perdre des éléments contextuels nécessaires à l’analyse. Elle sert pour la description des évènements et des endroits visités que pour se rappeler le plus fidèlement possible les éléments exacts lors de l’analyse des données. Dans un souci de garder la naturalité et la fluidité des interactions, je n’ai essayé de prendre des notes lors des conversations et entretiens.

Toutefois, le travail de notation ne peut pas être effectué en direct. Je me suis même interdit de prendre des notes durant les conversations, vu le risque de passer pour un enquêteur qui note tout, et alors de provoquer une certaine méfiance, de compromettre la naturalité des interactions et/ou de se voir fermer des portes. Les notes se prennent alors en soirée, dans le bus, ou une fois arrivé à la maison. Cette transformation du regard en écriture est déjà interprétation par la mise en ordre et la classification qu’elle requiert (Laplantine, 2002). Il s’agit d’une mise en tension du point de vue émique (le point de vue de l’acteur) et du point de vue étique (le point de vue du chercheur).

Si les observations ont commencé avant même d’obtenir l’accès à l’école, il n’y avait de notes de terrain qu’à partir du premier enregistrement, soit deux mois après le début des travaux de terrain. Les notes de terrain contribuent à expliquer des situations qui ne sont pas enregistrées dans l’appareil :

Note du 27 sept : Récréation. Je me poste devant la buvette (tenue par la dame de la cantine). Ici, les interactions verbales se réduisent à la stricte nécessité informationnelle : « bonjour », « sandwich », « merci ».

Les notes de terrain permettent, en outre, de relier les pseudonymes des participants aux enregistrements (qui sont parfois de mauvaise qualité), de préparer les interactions du lendemain, pour ne par venir « les mains vides » :

Note du 06 juin : les élèves de terminale semblent récalcitrants. Je suis complètement invisible aux yeux de certains. Je vais peut-être demander à /Nom propre/ de m'introduire demain.

Conclusion partielle

Le refus de l'accès au terrain signifié par le responsable de l'institution ne doit pas mener au découragement. Il est surtout l'occasion de se remettre en question et d'améliorer l'approche des acteurs. Il appartient de ce fait au chercheur de s'adapter au terrain pour pouvoir s'intégrer et mener son étude. Il est indispensable d'établir une relation de confiance avec les participants. Les conversations et les entretiens constituent les principaux outils de recueil.

Chapitre 3 : Le traitement des données

Une fois les données recueillies, il reste « la » grande question à se poser : qu'en faire ? La littérature sur la transcription offre une vaste palette de possibilités. Toutes ne seront pas exposées ici ; mais il est tout de même nécessaire d'expliquer les tenants et aboutissants de la méthode qui convient le mieux à la fois aux données obtenues et aux analyses à effectuer. Cette présentation sera suivie du principe de la triangulation méthodologique pour tenter de saisir comment l'adolescent parle, construit son discours.

1 - La transcription

La transcription n'est pas un exercice évident. Plusieurs choix s'imposent, variant en fonction de plusieurs paramètres (Pallaud, 2003), pour essayer notamment de résoudre le « paradoxe du transcripteur » (Bell, Harlow et Starks, 2005), expression utilisée pour désigner les multiples dilemmes qui se nouent autour de la transcription.

1.1 - Une prise de position

Une fois les enregistrements complétés, la question quant à leur traitement se pose. Plusieurs choix s'offrent alors, notamment en ce qui concerne leur transcription. Dans tous les cas les questions sur la transcription ne sauraient être réduites à de simples aspects techniques. La transcription constitue un objet de réflexion pouvant intéresser non seulement la méthodologie et l'épistémologie de la linguistique, mais aussi une perspective inspirée de la sociologie des sciences, qui interroge la façon dont le chercheur fabrique ses données (Mondada, 1998). La transcription consiste à exploiter les ressources de l'écrit pour produire une intelligibilité de l'oral.

Le choix du mode de transcription relève d'une prise de position. La transcription est au service de l'étude, et le choix des données brutes à transcrire est subordonné aux objectifs de recherche. La transcription est toujours le résultat d'un acte de sélection et de simplification. D'une manière générale, transcrire consiste à procéder à une représentation textuelle des données brutes selon les objectifs de la recherche. La sélection se fait par extraits jugés pertinents par la présence de certains positionnements récurrents ou contradictoires qui sont révélateurs de tensions et du contexte.

Ce sont donc des transcriptions de pratiques langagières et des interactions qui véhiculent des contenus représentationnels. Transcrire, c'est déjà interpréter : « any kind of transcription is, by definition, an abstraction in which a complex phenomenon is reduced to some of its constitutive features and transformed for the purpose of further analysis » (Duranti, 1997 : 137). Mais parmi toutes les possibilités de transcription, comment choisir la méthode de transcription ?

En vue de rendre compte de certains phénomènes significatifs (hésitations, auto-interruptions, alternances codiques...), les transcriptions des conversations avec les adolescents et les conversations entre les adolescents sont complexes. Les conventions de transcription utilisées pour ces conversations se trouvent en annexes. Les entretiens avec les enseignants et les responsables scolaires sont essentiellement intéressants pour le contenu informationnel. Ils ne font donc pas l'objet de traitement au même titre que les conversations.

1.2 - Le choix de la méthode de transcription

Quand les enregistrements sont terminés, plusieurs choix s'imposent quant au traitement des données brutes. L'activité de transcription ne se déroule pas de la même manière ni la même durée que l'enregistrement. Il faut parfois revenir plusieurs fois sur une séquence pour être « sûr » de ce que l'interactant a prononcé. J'ai donc utilisé du matériel de transcription⁹³ : un matériel muni de trois pédales programmables (lecture, pause, reculer ou avancer de telle ou telle durée) qui permet un contrôle mains-libres de l'audio numérique via une application. Ce qui me permet de me concentrer sur la codification de la transcription.

Par « respect de la vérité du matériau » (Kaufmann, 2004 : 113), je dois rendre compte de l'intensité d'un entretien par la codification adoptée : certaines expressions qui sont d'usage à l'oral, par exemple « je sais pas », et que j'ai préféré transcrire par « je (ne) sais pas » pour signifier que le « ne » n'a pas été prononcé par l'interactant mais que cette particule est, selon la grammaire normative, prononcée. La considération que la langue n'appartient pas aux grammairiens pose la problématique de ce que sont les « usages majoritaires » et la validité scientifique de la notion. J'ai en outre pris soin de transcrire mes propos comme ceux des adolescents, c'est-à-dire en appliquant les mêmes règles de transcription.

C'est un paradoxe souligné par Pallaud (2003) : on ne peut travailler sur le texte oral sans passer par sa trace écrite. Elle passe par des opérations de filtrage des bruits ou d'autres

⁹³ Je tiens au passage à remercier Noëlle Mathis de m'avoir gentiment prêté son matériel de transcription.

aspects jugés non significatifs (moteur de voiture, par exemple), le classement du continuum sonore, et l'homogénéisation dans le cadre de conventions systématiques ; l'objectif étant de structurer l'oral en l'intégrant dans un ordre spatio-visuel et en facilitant la saisie perceptive par l'œil, en vue de rendre les analyses plus aisées. Mais quels que soient les efforts d'objectivisation, le document transcrit ne sera jamais le reflet exact du terrain : l'enregistrement puis la transcription ont un effet de décontextualisation et d'extraction de l'oral par rapport à son contexte singulier de production (Franck, 1985). La question qui se pose concerne alors la primauté de la transcription sur l'analyse, ou inversement : doit-on analyser ce qui est transcrit ou bien doit-on transcrire en fonction de ce qu'on veut analyser ?

La réponse à cette question revêt une certaine complexité, et chaque chercheur semble utiliser sa propre convention de transcription constituée d'emprunts à différents systèmes (Maurer, 1999). Pour Duranti (1997), tout type de transcription est, par définition, une abstraction dans lequel un phénomène complexe est réduit à certaines de ses caractéristiques constitutives et transformé dans le but d'une analyse plus approfondie, et la transcription est toujours le résultat d'un acte de sélection et de simplification. Par conséquent, chaque chercheur procède à une représentation textuelle de l'entretien selon les objectifs de sa recherche. Ce large éventail de méthodes est à mettre au crédit de la difficulté même de la transcription, et de la diversité des objectifs poursuivis par les chercheurs. D'emblée la fidélité en matière de transcription est « mission impossible » (Maurer, 1999 : 150). La transcription doit en effet faire face à différentes limites dont certaines sont irréductibles.

1.3 - Les difficultés liées à la transcription

La transcription doit faire face à différentes limites dont certaines sont irréductibles. La limite d'ordre sémiologique concerne le fait que la voix « véhicule de façon simultanée bien des données que la successivité de l'axe syntagmatique et la pauvreté relative du support papier sont bien incapables de restituer » (Maurer, 1999 : 151). Cette imperfection a deux conséquences principales: la première est que la transcription peut être lue différemment de l'original en dépit des efforts du transcripteur ; la seconde est que la transcription est sujette à la subjectivité du lecteur (Psathas et Anderson, 1990). La limite d'ordre matérielle concerne la qualité de l'enregistrement. Plusieurs enregistrements ont été effectués près de l'arrêt de bus. La fréquence des passages inaudibles rend alors la transcription impossible à analyser. L'enregistrement n'ayant pas lieu dans un endroit aménagé dans des fins d'enregistrement, sa qualité devient techniquement moindre. La distance entre le dispositif d'enregistrement et les

sujets est souvent trop grande pour pouvoir restituer fidèlement les interactions. De plus les endroits publics sont théâtre de bruits indésirables nuisant à l'enregistrement.

Une autre limite vient de ce que le plus souvent le transcripateur ne connaît pas bien les sujets, ce qui l'empêche d'identifier l'auteur de certaines paroles. La solution consiste à effectuer la transcription tout de suite après la fin de l'enregistrement « de manière à pouvoir s'appuyer sur des souvenirs encore frais pour aider à l'identification des locuteurs » (Maurer, 1999 : 153). A l'inverse si le transcripateur connaît trop bien le sujet, il peut être tenté de réinterpréter soit ce qu'il entend réellement, soit ce qu'il croit entendre, soit ce qu'il s'attend à entendre venant du sujet.

La limite de codification concerne les éléments para-verbaux et non verbaux porteurs de sens. Faut-il transcrire les intonations, les pauses, les hésitations, les répétitions, les mimiques et les gestuels ? Si oui comment les transcrire ? La limite de codification est aussi liée aux facilités de prononciation (Gadet, 1989) rarement prononcé suivant les normes scolaires. La question se pose par exemple pour transcrire « tu as » quand le locuteur effectue une liaison, comme dans cet extrait :

191	Hamtaro	t(u) as une attitude différente
-----	---------	---------------------------------

Ces passages sont à l'origine de divergences dans les conventions de transcription et la notion de fidélité qui est au cœur de ces divergences soulève de nombreuses questions. J'ai exclu le truquage orthographique⁹⁴ (Blanche-Benveniste et Jeanjean, 1987). J'ai adopté, pour rendre compte des chutes de voyelles, des amuïssements ou simplifications consonantiques, la mise entre parenthèses :

49	Cœur	et puis: ils ont fait des trucs tordus % et il (ne) me l'a dit que un mois après
----	------	--

⁹⁴ Ces formes ne correspondent pas à des graphies connues d'un scripteur/lecteur de la langue. Dans de telles transcriptions, on est entre les deux : ni tout à fait de l'oral, ni tout à fait de l'écrit. En outre, une représentation de la phonétique mêlée à l'orthographe est très imparfaite et est source d'erreurs puisqu'à chaque occurrence d'une forme il faut prêter attention à sa prononciation exacte et la traduire par une graphie non standard (Dister et Simon, 2007).

50	Madiba	mhhh
51	Cœur	il a dit qu'il (ne) supportait pas de me mentir et tout

La transcription des alternances codiques en malgache pose également problème. L'usage standard préconise une certaine orthographe, mais les réalisations concrètes donnent complètement autre chose. L'exemple le plus significatif concerne la conjonction de coordination *dia*⁹⁵, comme le montre cet extrait :

55	Cœur	je l'avais cassé && j(e ne) sais pas deux semaines pendant deux semaines il s'est excusé tout le temps il a dit
56	Madiba	mhhh
57	Cœur	oui oui oui dia après euh ma oui % j'ai dit à ma meilleure amie que % j(e) suis au courant dia hoe mais j(e n)ai pas envie de me disputer avec toi pour

L'usage normatif préconise l'écriture « dia ». L'usage répandu préfère une hybridation en utilisant une voyelle qui n'existe pas en malgache « dé ».

Une autre difficulté de transcription tient dans la nature même de la recherche. Dans la situation de conversation naturelle, les interactants viennent et vont, il n'y a pas de pas de grappes précises, d'où l'impossibilité de prévoir qui va interagir.

1.4 - Le codage des titres des transcriptions

Le mode spécifique de recueil de données a permis d'enregistrer plus de deux cents heures d'interactions. Tous ne sont pas exploitables, d'une part à cause des différents bruits ; et d'autre part à parce qu'il n'y a pas d'élément significatif permettant de répondre à la problématique de la recherche. De ce fait « tout ne peut pas être transcrit intégralement. Il faut donc choisir, c'est-à-dire retenir et exclure » (Trimaille, 2003 : 131).

⁹⁵ Conjonction de coordination « et ».

Un travail de recherche est avant tout destiné à être diffusé à la communauté scientifique. La lisibilité est donc importante à la fois pour le rédacteur et pour le lecteur. C'est pour cette raison que j'ai opté pour un codage à la fois simple et rigoureux basé sur la date de l'enregistrement. Les quatre premiers chiffres du titre correspondent à l'année, les deux suivants correspondent au mois, les deux suivants au jour, et les deux derniers à l'ordre d'enregistrement dans la journée. Ainsi la « Transcription 2013060401 » signifie qu'il s'agit de la transcription du premier enregistrement effectué le 04 juin 2013.

1.5 - L'anonymisation

La question de l'anonymisation repose sur une question d'éthique : celle de travailler avec des adolescents dans le sens où ils ne sont pas majeurs, même si « de manière générale, pendant la période de l'adolescence, il ne semble pas que la préservation de l'anonymat soit une préoccupation majeure des sujets (leur préoccupation étant peut-être même inverse) » (Trimaille, 2003 : 120). Révéler leur vrai prénom risquerait de remettre en question leur anonymat, d'où l'utilisation de pseudonymes et l'effacement volontaire de certaines séquences (dans lesquelles un des adolescents appelle un autre par son prénom, par exemple).

Le défi consiste alors à concilier la nécessité impérieuse de préserver l'anonymat des sujets tout en les identifiant, en distinguant les uns des autres. Après avoir utilisé dans mon travail des codes anonymant les sujets (G pour les garçons, F pour les filles, des chiffres pour les différentes classes...), j'ai opté en dernier ressort pour la solution qui me paraissait la plus recevable, c'est-à-dire de donner aux sujets le choix du désignant que j'utiliserais dans la présentation de la recherche. Ce choix a été guidé par le fait que le choix des types et des langues des pseudonymes est aussi un reflet de l'idéologie linguistique ambiante (Martin, 2006). Il était dès lors difficile de le faire en respectant un strict anonymat :

1	Mefy	il va rédiger là % /Ché/ il a dit &&&&
2	Rabronze	non il (ne) va pas dire les noms il change les noms

2 - La méthode d'analyse

La transcription, bien que décisive dans le travail de recherche, ne constitue qu'une étape pour mener vers l'analyse proprement dit. Cette analyse repose en grande partie sur la

confrontation des sources entre elles, des faits entre eux comme des premiers et des seconds. La pluralité des outils méthodologiques convoqués dans le cadre de ce travail de recherche permet de confronter les pratiques, les discours et les écrits de l'établissement (les affiches, les cahiers des adolescents).

2.1 - La méthode par triangulation

Chaque outil apporte des clés de lecture de la réalité sociale, qui se combinent et/ou s'entrechoquent. En tout cas, leur complémentarité permet de s'approcher au plus près du contexte étudié et il importe en règle générale d'en savoir « le plus possible » sur chacun des adolescents. Chaque outil a ses forces et ses limites, notamment parce qu'on constate qu'il y a des choses qui peuvent se dire et non s'écrire, et inversement. La triangulation sert à authentifier les informations recueillies en les soumettant à une sorte de contre-interrogatoire en confirmant, dans une démarche de corroboration pour tester à la fois la fiabilité des méthodes employées et la validité des résultats ; ou au contraire pour trouver des incohérences entre les affirmations et les pratiques : « using only one research strategy – for example, only observation, or worse, only one kind of observation – introduces bias into the data record » (Graue & Walsh, 1998 : 102)

La triangulation permet en outre d'éviter le risque de s'attarder sur les situations anecdotiques. Elle permet aussi cumuler plusieurs types d'observables de manière à diversifier le matériau de recherche qui construit le terrain. Elle consiste à faire appel à des sources d'information multiples et variées puisées à même différents contextes et moments de la recherche et qui découlent de l'exercice de méthodes complémentaires : « comparing findings from two or more different research methods enables the researcher to conclude whether an aspect of a phenomenon has been accurately measured » Moran-Ellis et al. (2006 : 47).

La complémentarité des outils méthodologiques permet de saisir l'objet étudié sous divers aspects : « plus on s'approche des conditions dans lesquelles ils [les gens] donnent effectivement et réellement du sens aux objets et aux événements, plus notre description de ce sens sera juste et précise » (Becker, 2002 : 42). Les représentations sont analysées parfois en elles-mêmes, parfois confrontées aux pratiques observées chez les adolescents pour en relever les écarts.

Toutefois dans cette complémentarité, les conversations constituent les principales données. Les entretiens, les affiches, les notes de terrain agissent essentiellement comme compléments. Le volume des entretiens et des affiches est moindre par rapport aux conversations et les notes de terrain souffrent de la surévaluation de la mémoire. Ces remarques ne sont toutefois pas émises dans un but de discréditer : l'utilisation d'instruments différents pour récolter des informations sur un même phénomène permet d'en avoir une connaissance plus complète et différenciée (Silverman, 2009). Il s'agit surtout de les positionner dans l'ensemble du matériau d'analyse.

2.2 - La synthèse interprétative

L'enjeu scientifique s'inscrit dans l'exploration des articulations entre les niveaux de contexte et les acteurs. L'ensemble des données est soumis à une analyse qualitative en vue d'aboutir à une synthèse interprétative de la problématique (Kaufmann, 1996). Après avoir déconstruit les conceptions d'un phénomène particulier, la méthode consiste à recueillir de multiples exemples, les placer dans la même catégorie en les inspectant avec soin à la recherche d'éléments ou de composants essentiels. Les éléments sont alors reconstruits en un tout ordonné et replacé dans le contexte social naturel (Denzin, 2002) : rendre compte, dans ses détails et sa complexité, de l'ensemble du matériau de recherche afin d'aboutir à une vue d'ensemble de celui-ci ; puis mettre ces « données » en perspective avec le contexte global dans lequel elles prennent sens :

Le fonctionnement global de l'ensemble est considéré comme rétroagissant sur celui des parties (et non exclusivement le contraire). Il s'agit de trianguler les pratiques socio-langagières observées, avec d'une part le contexte perçu de leur production et avec d'autre part les représentations socio-langagières observées auprès des acteurs sociaux concernés. Il faut donc rapporter l'analyse du fonctionnement des éléments à celle du fonctionnement du tout (Blanchet, 2000 : 49).

L'exercice dialogique vise à souligner la présence d'un « double langage » (Kauffmann, 1996 : 102) qui constitue le « moteur fondamental de la vie sociétale (et du savoir scientifique lui-même) » (Blanchet, 2000 : 60). En somme, l'objectif de l'analyse qualitative peut se résumer de la sorte :

Les résultats visent moins une prédictibilité généralisée sur un élément précis, prédictibilité explicative de type causal qui relève davantage d'une approche structurale classique, qu'une mise en relief de stratégies humaines possibles dans certains types de contextes ethnosociolinguistiques et plus largement sociétaux (Blanchet, 2000 : 50).

Le fonctionnement global de l'ensemble est considéré comme rétro-agissant sur celui des parties (et non exclusivement le contraire). Il faut donc rapporter l'analyse du fonctionnement des éléments à celle du fonctionnement du tout. Dans notre cas, le tout, c'est le contexte global des situations socio-langagières. Comparaison des parties et du tout, de divers cas similaires. Les représentations résultent de la réalité des interactions. Les interactants signalent des prises de positions sur eux-mêmes et sur leurs pratiques par leurs actions et leurs émotions (Mondada et Pekarek-Doehler, 2000). Toute pratique langagière s'accompagne de représentations. L'étude sociolinguistique établit le lien entre les deux.

La recherche ne se contente donc pas d'un travail de description. Elle consiste à mettre en lien le microsociolinguistique et le macrosociolinguistique, les pratiques et les discours, l'oral et l'écrit. Il est nécessaire d'étudier les interactions sociales pour traiter de la construction du sens. Le social en question est constitué de valeurs et représentations, de la réalisation d'activités conjointes, dont des activités langagières, obéissant à des finalités variées. Pour Weber (1992) l'analyse du sens requiert une activité compréhensive à la fois du sujet et du chercheur. Une activité sociale significative met en relation une dimension externe (rencontre intersubjective et réciprocité des points de vue) et une dimension interne (les finalités qui motivent le sujet). Les représentations résultent de la réalité des interactions. Les interactants signalent des prises de positions sur eux-mêmes et sur leurs pratiques par leurs actions et leurs émotions (Mondada et Pekarek-Doehler, 2000). Toute pratique langagière s'accompagne de représentations. L'étude sociolinguistique établit le lien entre les deux :

Le projet scientifique d'ensemble étant de comprendre une situation, c'est-à-dire de lui donner du sens, par interprétation de son fonctionnement et mise en perspective des interactions complexes entre les divers paramètres variables et invariants, la phase analytique conduit nécessairement aussitôt à une synthèse qui met l'accent sur la globalité contextuelle du cas examiné. L'objectif de l'analyse est de comprendre une situation de pratiques socio-langagières, c'est-à-dire de lui donner du sens, par une synthèse des significations que lui attribuent les acteurs sociaux, par une interprétation de son fonctionnement global et par une mise en

perspective des interactions complexes entre les divers paramètres. La synthèse interprétative consiste à mettre en relation triangulaire les pratiques socio-langagières observées, avec d'une part le contexte perçu de leur production et avec d'autre part les représentations socio-langagières observées auprès des acteurs sociaux concernés, à savoir leurs interprétations leurs motivations justificatives explicites, leurs raisonnements à ce propos, leurs connaissances, leurs croyances et leurs valeurs dans une mise en relief de stratégies possibles dans certains types de contextes socio-langagiers (Blanchet, 2000 : 51).

L'ensemble des données est examiné d'un point de vue totalisant pour en formuler une « logique », c'est-à-dire les principes qui semblent commander une certaine dynamique

2.3 - La recherche des récurrences

Après avoir étiqueté l'ensemble du matériau à l'aide de thèmes et de rubriques (Paillé et Mucchielli, 2003), la compréhension commence là où quelque chose nous « interpelle ». Une partie de l'analyse consiste à vérifier une partie des informations sur le terrain en comparant les données obtenues par divers outils. Il est nécessaire d'étudier les interactions sociales pour traiter de la construction du sens. Le social en question est constitué de valeurs et représentations, de la réalisation d'activités conjointes, dont des activités langagières, obéissant à des finalités variées. Pour Weber (1992) l'analyse du sens requiert une activité compréhensive à la fois du sujet et du chercheur.

L'hétérogénéité des sources est source de fiabilité. La synthèse interprétative commande l'intégration des formes récurrentes caractéristiques des discours rassemblés. La recherche des récurrences commence par une investigation progressive et approfondie des données recueillies. Elle consiste à détecter « ce qui fait écho ». La mise en relation des catégories nous conduit vers la recherche des phénomènes qui apparaissent liés les uns aux autres et qui ne sont pas uniquement significatifs en soi. Les réalisations linguistiques peuvent faire écho aux représentations ou encore aux remarques des autres acteurs (enseignant, par exemple). Il est aussi possible qu'une opinion d'un adolescent fasse écho à ce qu'il a dit auparavant ; ou à ce qu'un autre adolescent a dit dans un autre contexte.

2.4 - La recherche de contradictions

Les paradoxes et antagonismes rencontrés sont surtout constitués autour de conflits avec des « solutions » contextuelles d'intermédiaires et d'accommodements (Blanchet, 2000).

Une fois ces paradoxes et récurrences relevés dans l'ensemble du corpus, il s'agit pour de les interpréter et de les mettre en relation en construisant des catégories qui conceptualisent le phénomène social dont il est question plutôt que de se limiter au contenu précis des extraits de discours (Paillé et Mucchielli, 2005 : 54).

La présence de contradictions dans les récits des participants est pertinente pour l'analyse. Elle témoigne souvent de conflits centraux entre les processus normatifs implicites et les processus de rationalisation propres à tout comportement humain. Une activité sociale significative met en relation une dimension externe (rencontre intersubjective et réciprocité des points de vue) et une dimension interne (les finalités qui motivent le sujet), ce qui peut être source de tensions. « L'exercice demande donc que nous retracions, au-delà des constats de co-variation ou de dépendance fonctionnelle, des liens interpellant toute la complexité des rapports entre événements, personnes et groupes sociaux ou culturels » (Paillé et Mucchielli, 2003 : 283).

La recherche de contradictions consiste à interpréter les tensions et les mettre en relation en construisant des catégories qui conceptualisent le phénomène social dont il est question plutôt que de se limiter au contenu précis des extraits de discours (Paillé et Mucchielli, 2005 : 54), à « identifier les types d'interactions ponctuelles présentant les problèmes visés de façon particulièrement pertinente » (Blanchet, 2000 : 37). La recherche de contradiction identifie des paradoxes ou antagonismes apparents et recherche leur intégration dans une compréhension intégrante. Cette intégration dialogique implique une recherche de la récursivité des phénomènes.

Conclusion partielle

Comprendre la manière dont des adolescents gèrent les rapports de force entre le malgache et le français nécessite d'aller à la rencontre des adolescents dans leur milieu naturel. Le travail de terrain se dessine comme une suite d'interactions personnelles entre et avec les adolescents. Je suis donc parti du terrain pour essayer de construire des propositions significatives sur un phénomène donné. La recherche de sens est ainsi guidée par la mise en relation des phénomènes observés. Dans la relation avec les adolescents, le choix du tutoiement est crucial dans la relation entre le chercheur et les adolescents. Le principe éthique qui guide la recherche est qu'il ne faut surtout pas que la recherche en question porte préjudice au sujet. La compréhension d'une culture différente de la mienne nécessitait alors

d'intégrer le groupe, de m'imprégner des catégories mentales des adolescents et cette entreprise se mène au prix d'une longue familiarité, d'une confiance réciproque en vue d'obtenir les données les plus naturelles possibles. C'est ainsi que j'ai essayé d'observer les adolescents en m'immergeant dans le groupe de façon à relever les pratiques langagières réelles dans le quotidien. Il a toutefois nécessité deux mois de pré-enquête avant de pouvoir commencer à enregistrer les interactions, en vue d'obtenir des informations sur les pratiques et les attitudes linguistiques en mettant en place un cadre informel, dans la langue qu'ils pratiquent quotidiennement à l'école. Le caractère aléatoire de la technique adoptée a considérablement allongé la durée du recueil : il a fallu huit mois de travail de terrain. Ce n'est qu'ainsi qu'il a été possible de construire des données comprenant suffisamment récurrences et de contradictions pour être significatifs.

**TROISIÈME PARTIE : LES IDÉOLOGIES
LINGUISTIQUES DES ADOLESCENTS**

Après avoir fait appel à des sources d'information multiples, l'analyse ethnographique des effets de contexte engage dans une investigation des données recueillies. Cette partie se propose de faire parler les faits, de découvrir le sens des dires par une analyse qualitative pour aboutir à une synthèse interprétative en vue de comprendre les différentes influences venant d'acteurs différents (école, pairs, parents) menant aux pratiques et représentations linguistiques des adolescents. Cette partie propose des analyses construites à partir de la prise en compte de données du terrain de recherche. Elle consiste à relever les différents discours épilinguistiques des adolescents à l'égard des positionnements en lien avec leurs pratiques linguistiques. Elle interroge, à la lumière des pratiques et représentations d'adolescents, des positions idéologiques établies. Elle consiste à voir l'intrication entre les pratiques linguistiques et les stratégies et positionnements. Elle consiste en grande partie en une analyse des interactions avec les adolescents. Les données de ces interactions seront croisées avec les entretiens menés avec d'autres acteurs de l'environnement scolaire et des observations directes.

Cette partie analytique comprend en premier lieu une analyse des formes de domination de manière à en dégager les réseaux d'influence. Plus précisément, son propos est de faire ressortir l'idéologie et le marché linguistiques dans les interactions des adolescents. Le chapitre suivant propose à son tour de relever les discours représentationnels. Il vise à déterminer les différentes conceptions autour du français et du malgache. Il s'interroge sur les représentations que les adolescents ont des deux langues en contact. Le chapitre suivant approfondit pour sa part les diverses tensions en présence. Il soulève tout d'abord les incohérences et les ambivalences liées au contact de deux systèmes représentationnels. Il relève aussi les mécanismes et les pratiques d'adaptation et les stratégies identitaires, tributaire du projet d'avenir que les adolescents projettent. Le dernier chapitre illustre, dans une analyse sociolinguistique de discours, des attitudes particulières montrant les différents pôles d'un continuum sur les positionnements de militants vis-à-vis non seulement des langues mais aussi du contexte de production.

Chapitre 1 : Un rapport de force dominé par le français

Le paradigme constructiviste permet la coexistence d'interprétations différentes pour les mêmes informations. Le premier chapitre est ainsi consacré à une première analyse du terrain de recherche à partir des pratiques et discours épilinguistiques des adolescents pour broser un portrait du rapport de forces entre les deux langues en présence. Je cherche à montrer sous quelle forme se présentent le rapport de domination et les stratégies utilisées pour « nager dans le sens du courant ». Plus précisément, il s'agit de montrer comment se présente le marché linguistique, comment s'actualisent les idéologies linguistiques. Ce chapitre propose une analyse des stratégies et des enjeux linguistiques. Premièrement, j'analyserai l'actualisation des rapports de force. J'ai fait le choix de me concentrer sur cette proposition dans le but de comprendre comment chaque adolescent avait négocié, en prenant en compte des discours de représentations linguistiques. Une analyse triangulaire sera utilisée pour confronter les diverses données : pour voir qui fait écho à quoi ou pour déceler des tensions, voire des contradictions. Je tenterai de montrer comment les adolescents s'adaptent pour pouvoir vivre dans à une situation complexe les tensions et l'ambivalence qui les accompagnent.

1 - Les formes de domination

Comprendre les formes de domination nécessite de saisir les intérêts et les possibilités influençant les capacités d'action des participants, mais aussi leurs actions entreprises (Boutet et Heller, 2007). La domination du français se ressent à la fois dans ce que les adolescents disent et à travers comment ils le disent. La situation est résumée par Vladimir en ces termes :

134	Vladimir	attends je DIS % par exemple euh: la population aujourd'hui la population jeune de madagascar est en train de perdre sa culture au profit de cultures occidentales % bah ça se ça se voit partout <
-----	----------	---

Toutefois, la domination se présente sous différentes formes.

1.1 - Un rapport de force dominé par le français dans la pratique

Je m'emploierai, pour débiter l'analyse, à dégager les pratiques langagières effectives, ce qui sera crucial pour l'analyse approfondie des représentations, de l'idéologie et du marché linguistique. Il existe des rapports spécifiques à la langue dans les pratiques, perceptible dans les réalisations des adolescents. Bien que l'obligation de parler français ne soit pas stipulée dans le règlement, les élèves parlent français à l'intérieur et en dehors de l'enceinte. Le contexte scolaire implique une certaine obligation tacite à parler français. Lorsqu'ils se trouvent dans une position où ils se rendent compte que l'interlocuteur ne parle pas forcément français (interaction avec la dame de la cantine, le gardien, par exemple), les échanges verbaux se réduisent au minimum, voire sont inexistantes. Ces situations reviennent souvent, dont certaines sont consignées dans ces notes :

Note du 07 juin : Le cours étant annulé pour cause de conseil des classes, trois garçons souhaitent sortir de l'enceinte de l'établissement. Sans aucune interaction verbale, ils font juste signe au gardien (qui se trouve juste à un mètre d'eux) pour lui demander s'ils peuvent sortir. Le gardien, pour donner son autorisation, hoche de la tête.

Note du 27 sept : Récréation. Je me poste devant la buvette (tenue par la dame de la cantine). Ici, les interactions verbales se réduisent à la stricte nécessité informationnelle : « bonjour », « sandwich », « merci ».

Ces observations m'amènent à supposer, à l'instar de Moore (Moore, 2001), que les représentations se construisent dans et par le discours qui lui-même s'actualise dans le contexte de l'interaction afin de révéler des positionnements identitaires. Cette situation illustre le fait qu'il y a un certain renforcement réciproque de l'idéologie linguistique et de la pratique : les adolescents se soumettent (dans le sens bourdieusien du terme [Bourdieu, 1982]) en quelque sorte à l'idéologie linguistique et cette soumission alimente la force de cette idéologie linguistique. La logique territoriale voudrait que les élèves parlent français durant les cours, et se mettent à parler malgache dans les couloirs ou dans la cour. La réalité est autre :

Note du 04 juin : Juste après notre entretien, certains adolescents souhaitent discuter avec l'enseignant B pour demander quelques précisions sur le cours en vue de l'épreuve anticipée du baccalauréat. Je me tiens à quelques mètres d'eux

(suffisamment éloigné pour ne pas participer directement à l'interaction, mais suffisamment près pour entendre les discussions). Les adolescents posent les questions en français, l'enseignant répond en malgache. C'est comme s'il voulait pousser les adolescents à parler malgache dans la cour, à la suite de notre entretien.

Tous les principaux acteurs (élèves, enseignants, responsables administratifs) savent parler français, mais tous ne parlent pas malgache (nous le verrons par la suite), démontrant par ce fait la position dominante du français. Dans la pratique, les adolescents malgaches parlent plus français plus malgache. Cette pratique est quantifiée par un enseignant, lors d'un entretien qui s'est déroulé dans une salle de classe vide, en ces termes :

Entretien avec l'enseignant B : le français devient leur première langue et le malgache leur deuxième langue. Donc les élèves qui sont ici parlent $\frac{3}{4}$ français et $\frac{1}{4}$ malgache.

Il est aussi intéressant de souligner que tous les adolescents avec qui j'ai discuté ont tout de suite parlé français avec moi, bien qu'eux et moi soyons malgaches. Le français est donc la langue principale. Les adolescents parlent aux enseignants en français (sauf pour les enseignants de langue, avec lesquels ils parlent en utilisant la langue enseignée par l'enseignant). Les adolescents communiquent entre eux principalement en français. Bien que cette thèse ne concerne pas principalement les enseignants, il est tout de même intéressant de noter que ces derniers parlent entre eux en malgache. Ainsi la pression implicite liée au rapport de force entre représentation du français et du malgache ne concerne pas la discussion entre pairs chez les enseignants.

Le français est aussi très présent à l'écrit : les différentes affiches, de communication interne ou venant de l'extérieur, sont pour la plupart en français (voir annexe 3). Ce statut accordé à la langue française, et le fait qu'elle soit première pour les différents acteurs (à la fois interne et externe) lui permet de préserver sa position dominante. Les autres affiches, en anglais, concernent des activités parascolaires ou des séances de soutien en anglais (English Club).

1.2 - L'utilisation du malgache dans les alternances codiques

À part les quelques situations particulières expliquées ci-dessous, les interactions à l'école se déroulent en français. La présence du malgache se réduit généralement aux

alternances codiques, présentes surtout dans les déclaratifs servant à introduire des propositions, comme le montrent les extraits suivants :

84	Evane	<p>non mais: % tu vois les: les gens qui sont au pouvoir aussi ça {Vladimir : la solution % pour nous malgaches pour moi c'est juste % préserver d'abord ce qu'on est} ils ne pensent pas: ils pensent plus % (en)fin ils sont égoïstes quand même (en)fin÷ je veux dire % imaginons % attends % la dernière fois je (ne) sais pas si vous avez entendu parler des % euh les % les quat(re) quatre là euh % euh qui ont été reçu je (ne) sais pas à la douane bizarre bizarre là % ouais % hoe c'est pour les campagnes et tout et tout dia % après on va dire où: où est l'argent donc après euh % ah non mais c'est quelqu'un qui me les a donné après il va lui dire et tout et tout (en)fin je (ne) sais pas mais euh % franchement</p>
----	-------	---

71	Cœur	<p>et après il m'a % m'a raconté dia hoe viens on arrête parce que je commence à avoir des sentiments pour ma cousine % bien sûr j'ai arrêté je (ne) peux pas sortir avec un mec comme ça</p>
----	------	--

La présence du malgache dans les alternances codiques consiste également à prendre de la distance dans les discours rapportés. Hamtaro souhaite rapporter les propos d'un locuteur qui possède un code d'origine différent de ce qu'elle applique sur le moment. Les propos de ce dernier sont alors rapportés sous forme de citation, en respectant les caractéristiques de son code-source. La prise de distance linguistique révèle ici une prise de distance par rapport au positionnement du locuteur d'origine. L'extrait suivant est issu d'une discussion sur une vidéo vue sur internet montrant des malgaches en train de brûler vif des étrangers lors d'une vindicte populaire :

177	Madiba	<p>c'est vrai+ % est-ce qu'ils étaient en vie quand euh: {Hamtaro : et le plus choquant}</p>
-----	--------	---

178	Hamtaro	oui % ils étaient ils étaient vivants
179	Madiba	ugh
180	Hamtaro	et le plus choquant % c'est qu'il y avait des % des malgaches autour % qui étaient là euh % dory e dory ⁹⁶ % [nanananana] % ils étaient là en train d'encourager et tout contents avec des enfants qui dansent autour des corps et tout

Le malgache sert également à rapporter des situations de communication où les discussions se sont déroulées en malgache. Dans cet extrait, Tsr explique à Evane (qui n'a jamais pris le bus seule) comment prendre le bus, et ce qu'il faut demander au receveur du bus :

487	Tsr	moi moi d'abord je demande % miala aiza & miala aiza ity dia hankaiza izy ⁹⁷ {Evane : ouais ouais}
488	Evane	ou alors je demande hoe : ouais % ou alors je demande hoe mandeha any an&&& ve ⁹⁸

Le malgache sert à éviter de heurter l'interlocuteur. Dans une interaction dans lequel le mot qui viendrait immédiatement à l'esprit peut être pris comme péjoratif (« plouc »), l'utilisation du malgache permet de montrer qu'on essaye à tout prix non seulement d'éviter de heurter la sensibilité de l'interactant, ne sachant pas si celui-ci fait partie de la catégorie nommée ; mais aussi de montrer qu'on n'émet pas de jugement de valeur (les appellations « plouc » ou « *tambawax*⁹⁹ » [plus courant] connotent des jugements de valeur). Aucun participant de l'interaction en cours ne vient de la campagne :

29	Hamster	impossible % étant donné que: enfin même à: antananarivo
----	---------	--

⁹⁶ Traduction personnelle : Brulez-les, brulez-les !

⁹⁷ Traduction personnelle : Où va ce bus ?

⁹⁸ Traduction personnelle : Est-ce que ce bus passe par... ?

⁹⁹ Dénomination familière et péjorative malgache des ruraux, issue de la troncation de *tambanivohitra*, rural.

30	Madiba	mhhh
31	Hamster	(il) y a plus de: (il) y a plus de: de: tambanivohatra ¹⁰⁰ en fait
32	Madiba	mhhh

L'alternance codique en malgache sert également l'autoprotection. Dans cet extrait, Artn ne prend pas de risque en évitant de faire siens des propos qu'elle cautionne pourtant, une sorte de « j'ose sans vraiment oser », une non prise en charge du discours, une distanciation par rapport au contenu :

104	Madiba	pourquoi c(e n) est pas tentant les collègues de france+
105	Artn	c(e n) est pas que c(e n) est pas tentant mais % j'ai déjà tellement entendu parler
106	Madiba	t(u) as entendu quoi+
107	Artn	parler
108	Madiba	t(u) as entendu quoi+
109	Artn	j(e ne s)ais pas % des trucs genre: % maditra be ny mpianatra any ¹⁰¹ j(e ne s)ais pas
110	Madiba	ah bon
111	Artn	ouais

L'alternance codique en malgache prend quelquefois le rôle d'insistance. Une question posée en français par Rana, qui n'a pas de réponse satisfaisante, trouve un écho en malgache :

1	Rana	à ton avis qu'est-ce que je pouvais répon+dre
2	Bri	je (ne) sais pas mais
3	Rana	que dalle
4	Bri	mais % quand même
5	Rana	inona no valiako eo ¹⁰²

¹⁰⁰ Traduction libre : ruraux.

¹⁰¹ Traduction libre : les élèves qui y travaillent ont une mauvaise réputation.

¹⁰² Traduction libre : que pouvais-je répondre à cela ?

Il est intéressant de souligner l'existence d'une représentation du malgache qui aurait un caractère plus « précis » et « fort » que le français. Ne connaissant pas l'équivalent de la locution en français, Kaalewen préfère utiliser l'expression en malgache pour qualifier son église de manière péjorative. Cette séquence montre une mise en relief de la locution « *tery saina* » :

65	Kaalewen	non %% en fait tu sais hein %
66	Madiba	mhhh
67	Kaalewen	je crois que mon église elle est tery saina ¹⁰³
68	Madiba	(<i>étonnement</i>)
69	Kaalewen	tery saina
70	Madiba	ah d'accord % d'accord ouais
71	Kaalewen	je ne sais pas comment dire ça en ma< tu vois en fait j'utilise vraiment le mot en malgache tery saina
72	Madiba	mhhh
73	Kaalewen	parce que c'est vraiment fort
74	Madiba	ouais ouais ouais
75	Kaalewen	et ça précise vraiment

L'alternance codique en malgache possède une fonction identitaire : la justification d'une loyauté, à l'instar de ce que Gumperz a expliqué dans le cas du noir Américain qui sollicite une recommandation pour une bourse (Gumperz, 1989). Parler malgache sert à montrer qu'après tout les adolescents sont malgaches vu que 1) les alternances codiques ne sont pas en d'autres langues ; 2) l'interactant comprend le malgache. Le malgache ne tient alors aucune fonction cryptique.

1.3 - Un rapport de force dominé par le français dans le discours épilinguistique

Il existe des rapports spécifiques à la langue qui se révèlent dans les discours. L'analyse du discours épilinguistique vient du principe ethnographique qui consiste à considérer les adolescents comme étant capable de donner sens à leurs actions et de réfléchir à leur identité (Moïse, 2009). Mise à part quelques exceptions, les élèves mettent le français en

¹⁰³ Traduction personnelle : intégriste.

tête de liste de leurs langues préférées, qu'ils estiment maîtriser le plus et qu'ils pratiquent en priorité. La domination du français est telle qu'elle sera aussi la langue des hypothétiques enfants de Choco B, comme elle l'affirme dans cet extrait :

22	Colonel	je te rappelle que % quand on sera adultes qu'on sera parents d'enfants c'est très rare % c'est très rare les parents qui parlent en fran> parlent en français<
23	Choco B	moi je parlerai en français avec mes enfants en tout cas
24	Colonel	ah ouais+

Cet extrait permet de mettre en relief une forme de valorisation du français, à savoir celle qui l'associe à la transmission intergénérationnelle. Le français trouvera alors une légitimité de langue maternelle. Les exceptions dans lesquelles le français ne constitue pas la première langue concernent principalement :

- Tsk : Anciennement scolarisée dans une école malgache, et pratiquante du *kabary*¹⁰⁴. Elle met le malgache sur un piédestal.
- Anmur : Elle projette de partir pour l'Afrique du Sud, elle y a déjà été pour les vacances. Elle met l'anglais en tête de liste tout en pratiquant le français à l'école.

Cette domination du français s'accompagne parfois d'une manifestation de résignation. Celle-ci se montre sous la forme de l'acceptation que connaître ce que les Français connaissent est plus important que connaître le contexte de son pays, comme le montre cet extrait issu d'une discussion-entretien avec Michèle, pendant qu'elle révise ses cours de la journée en attendant que ses parents viennent la chercher :

67	Michèle	c'est cool % l'organisation du territoire américain: le &&& de la mondialisation: les femmes dans l'art et les religions: droit et justice en france: %%% &&&
68	Madiba	est-ce que vous apprenez les droit et justice à madagascar +

¹⁰⁴ Art oratoire malgache, élément culturel.

69	Michèle	non % nous sommes dans un établissement français % on nous répète tout le temps ça % &&& vous êtes dans une éco:le %% homologuée: française % on vous enseigne % en français+ % ce qu'ils apprennent % les: français % d'accord+
----	---------	--

Il se présente alors une violence symbolique (Bourdieu, 1982) se caractérisant par l'immiscée subtile de la supériorité française qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force : il est légitime d'apprendre ce que les français apprennent, de savoir ce que les français savent.

1.4 - Un rapport de force dominé par le français dans l'enceinte de l'école

Dans cette section, je ne parle pas des situations de cours qui, logiquement doivent et se déroulent en français. Je parlerai plutôt des interactions qui se déroulent dans la cour, les couloirs, le terrain de sport, où les interactions se font en français, que ce soit entre les adolescents ou avec les enseignants. Il existe une large utilisation du français, reconnue ici par Vladimir :

148	Vladimir	ben déjà ici % on est habitué à parler français
-----	----------	---

Comme nous pouvons le voir, la domination du français, montrée ici par l'habitude linguistique généralisée et fondée sur une relation asymétrique, est constatée par les adolescents. Cette constatation est tout à fait cohérente avec les faits que j'ai observés durant les huit mois de travaux de terrain :

Note du 18 octobre : Faisant semblant de m'intéresser à la conversation en cours, je tends l'oreille aux interactions voisines : que ce soient les interactions ayant lieu en position stationnaire ou celles mobiles, toutes se font en français.

Les enseignants remarquent également la prédominance du français dans la pratique des adolescents, même en dehors des heures de cours :

Entretien avec l'enseignant A : J'ai fini par avoir la mauvaise habitude de parler français aux élèves dans la cour. Et ils me répondent aussi en français.

Entretien avec l'enseignant B : Dès que le cours de malgache se termine, les adolescents se mettent à parler français, y compris dans la cour de récréation.

Bien qu'étant malgaches et sans qu'ils n'y soient explicitement obligés, les adolescents parlent français entre eux. Il semblerait que la cour de récréation soit un petit bout de la France sur le territoire malgache. Les rares interactions dans les autres langues se déroulent lors de salutations furtives avec les enseignants de langues. Ces extraits montrent quelques exemples :

136	Evane	good morning teacher (à l'enseignante d'anglais) &&&&&
-----	-------	---

36	Miora	goodbye teacher
----	-------	------------------------

Il semble ainsi exister une règle implicite de parler français, de faire comme s'ils étaient en France. L'adolescent peut alors être intégré à l'environnement à condition de se soumettre à ces règles. La langue du futur pays d'accueil s'instaure alors au sein de l'école comme une langue dominante. Si la situation n'est sans doute pas définie par les acteurs comme strictement monolingue, les adolescents ne s'autorisent apparemment pas non plus un choix de la langue nationale.

1.5 - Un rapport de forces dominé par le français en dehors de l'enceinte de l'école

J'aurai pu penser qu'une fois le portail franchi, en sortant de l'enceinte de l'établissement, les adolescents se mettraient à parler malgache. En réalité, il n'en est rien : il semblerait en effet ridicule de passer soudainement d'une langue à l'autre en franchissant le portail. Ainsi les adolescents continuent à parler français entre eux même en dehors de l'établissement. Sans le savoir, les adolescents contribuent à la domination du français, procédant par leur action à un renforcement réciproque et inconsciente de l'idéologie

linguistique, ils accroissent par cette pratique, à l’instar de ce que De Swaan a remarqué, l’utilité de cette langue, de la norme véhiculée, du réseau pour tous les autres utilisateurs qui l’emploient déjà (De Swaan, 2001). Plus ils pratiquent la langue légitime, plus ils légitiment l’idéologie linguistique. Le français constitue alors toujours un élément essentiel du paysage linguistique. L’influence de la langue française dépasse le cadre de l’école.

Note du 27 mai : À Espatel¹⁰⁵. Même si l’endroit n’a aucun lien direct avec l’école, les interactions se font en français, que ce soit entre les adolescents ou avec la dame qui tient les lieux.

Entretien avec l’enseignant A : Les parents veulent que leurs enfants maîtrisent le français. Les enfants continuent donc à parler français même en dehors de l’école.

Cette situation montre que la domination du français dépasse le cadre même de l’école. Les adolescents utilisent le français, d’une manière habituelle, dans leur communication numérique, à l’occasion de certaines activités de loisirs et pour la communication avec leurs amis et leurs proches. La discussion avec la famille ne fait pas partie du cadre scolaire. Dans l’extrait qui suit, Hamtaro révèle la langue de communication de sa fratrie :

84	Madiba	donc quand tu dis que tu fais facebook pour leur parler % tu parles malgache donc % sur fb
85	Hamtaro	avec mes frères et sœurs+
86	Madiba	ouais
87	Hamtaro	avec mes frères et sœurs je parle en français par contre % mais avec le reste: % et je parle % en fait je: je (ne) me connecte plus sur facebook

Sans le savoir, les élèves perpétuent les instructions émises par Galliéni plus d’un siècle plus tôt.

¹⁰⁵ L’endroit – une sorte de cantine privée – où les adolescents se réunissent habituellement pour déjeuner.

2 - Les stratégies linguistiques

Les rapports de force relèvent surtout d'un « enjeu de pouvoir » et des stratégies inhérentes (Draelants et Dumay, 2011), et le choix de l'une ou l'autre langue relève, pour un locuteur, d'une stratégie. Il s'agit de parvenir à construire, faire passer et maîtriser un certain code linguistique, celui qui ne contrarie pas les Malgaches et qui, en même temps, relève de la volonté de faire plaisir aux Français.

2.1 - Montrer une parfaite maîtrise du français

La première stratégie linguistique mise en œuvre pour légitimer leur désir de poursuivre leurs études en France consiste à montrer qu'ils maîtrisent parfaitement le français. Les adolescents mettent alors un point d'honneur à montrer qu'ils maîtrisent cette langue. L'assimilation linguistique découle d'une logique d'intégration (Lacroix, 2014). Les profits individuels rattachés à la langue française sont essentiellement d'ordre socioéconomique dans le sens où il donne accès à des emplois mieux rémunérés via l'obtention de diplômes d'enseignement supérieurs français. Les adolescents se montrent d'ailleurs conscients de ces rapports de pouvoir qui se jouent entre les deux langues officielles. Leur motivation principale à parler français demeure l'accès aux universités françaises, mais aussi et surtout constitue un critère de distinction. D'où la nécessité de montrer la maîtrise de la langue bien avant l'obtention du baccalauréat. En vue de se montrer tels qu'ils veulent se voir, tels qu'ils appellent les autres à les constater, les adolescents adoptent une stratégie qui consiste à montrer leur maîtrise du français, comme dans cet extrait dans lequel Hamtaro explique la nécessité de savoir parler français :

79	Hamtaro	c'est parce que de nos jours en fait % v v % il a raison quand même /Vladimir/ sur ce point % c'est que % c'est important quand même enfin % quoi qu'on fasse mais euh on est contraint % à: à s'adapter en fait % pa(r)ce que là de nos jours si tu (ne) sais pas parler français: % j(e ne) sais pas % français ça devient de plus en plus courant %%% tout le monde % par exemple si tu postules et tout ça c'est important de savoir parler français maintenant {Madiba : mhhh} que tu sois dans un resto: que tu sois: dans aut(re) chose
----	---------	--

La maîtrise de la langue du futur pays d'accueil peut vouloir traduire l'affirmation d'une légitimité, vu que les locuteurs ne maîtrisant pas la langue du pays dominant se trouvent exclus de l'univers social où elle est pratiquée. La cour de l'école fonctionne en quelque sorte comme un terrain d'entraînement en vue de l'entretien – rite de passage obligatoire – à l'Ambassade de France pour l'obtention du précieux sésame, le visa pour les études en France. Le fait de montrer une parfaite maîtrise du français relève d'une réaction de prestige (Mucchielli, 1990) : il s'agit d'une défense de façade en réaction à la peur ressentie de se faire mal juger au travers de ses réponses en adoptant des pratiques linguistiques en fonction de ce qu'il pense être socialement désirable (*idem*). Faire bonne figure (Goffman, 1973) dans ce contexte consiste à montrer à tout le monde qu'on maîtrise la langue qu'il convient de maîtriser.

Cette présentation de soi comme maîtrisant le français se confirme dans les discours épilinguistiques. L'extrait suivant, tiré d'une interaction entre Choco B et Mushu près de l'arrêt de bus, montre la hiérarchisation de la maîtrise des différentes langues. Dans l'ordre d'énonciation des langues maîtrisées, qui peut revêtir une signification particulière et identifiable et donc susceptible de recevoir une interprétation, le français est donné comme venant en premier lieu, en mettant bien l'accent sur le fait qu'il vient avant le malgache (que ce soit le malgache officiel ou les variantes régionales) :

40	Madiba	si on devrait mettre un rang % un classement dans: les langues que vous maîtrisez % vous mettez quoi+
41	Choco B	français
42	Madiba	français
43	Choco B	anglais {Mushu : anglais}
44	Madiba	anglais
45	Mushu	malgache
46	Madiba	malgache
47	Mushu	même pas % espagnol {Choco B : espagnol}
48	Choco B	malgache {Madiba : malgache}

		(à Mushu) pareil+
--	--	-------------------

Un classement similaire se retrouve chez Artn :

254	Madiba	si tu devais faire: une gradation des langues que tu maîtrises tu mettrais quoi en premier+
255	Artn	le français
256	Madiba	le français % ensuite
257	Artn	le malgache
258	Madiba	le malgache
259	Artn	l'anglais
260	Madiba	l'anglais
261	Artn	l'allemand
262	Madiba	l'allemand % pourquoi t(u) as choisi de faire allemand+
263	Artn	pa(r)ce que j(e n) aime pas l'espagnol % déjà le [rrr] oh % et j'aime bien % j'aime bien l'Allemagne % c'est un beau pays je trouve % j'aime bien les villes pas % pas très modernes tu vois mais % un peu anciennes et tout ça
264	Madiba	ah ouais d'accord
265	Artn	surtout genre % Italie ah
266	Madiba	d'accord d'accord
267	Artn	je voudrais apprendre l'italien aussi si c'est possible % mais % déjà l'allemand je (ne) maîtrise pas trop bien
268	Madiba	mhhh
269	Artn	alors j(e n) imagine pas l'italien % l'espagnol je (ne) sais pas c(e n) est pas trop tentant
270	Madiba	mhhh

L'extrait suivant provient d'une interaction entre Tsk et Bax, deux nouveaux élèves, juste avant la séance d'English Club. Bax est originaire du Nord de l'île :

593	Madiba	en tout premier
-----	--------	-----------------

594	Bax	en tout premier: % français
595	Madiba	français
596	Bax	et après: ma langue maternelle
597	Madiba	le antakarana ¹⁰⁶ déjà
598	Bax	c'est ça

Par conséquent, il s'agit d'une rationalisation d'une pratique qui se rattache à des enjeux de pouvoir : le français se présente comme une langue dominante qu'il faut absolument connaître. L'essentiel n'est pas de maîtriser la langue mais de montrer qu'on la maîtrise. Les adolescents malgaches scolarisés dans des écoles françaises sont à l'avant-garde de ce positionnement. Il n'est donc pas étonnant que ce discours soit reflété dans les représentations au niveau macrosociolinguistique.

2.2 - Montrer une mauvaise maîtrise du malgache

Suivant une logique selon laquelle on ne peut communiquer sans maîtriser une langue, faire croire qu'on ne parle pas malgache (ou qu'on le maîtrise moins que le français) constitue pour certains adolescents une stratégie pour montrer qu'on maîtrise le français et donc qu'on mérite de poursuivre les études en France. Cette illustration du raisonnement par l'absurde se présente sous la forme d'une stratégie de dissimulation (Blanchet, 1998) qui consiste à prétendre ne pas parler la langue locale, stratégie dont la Direction est au courant, mais n'encourage pourtant pas :

Entretien avec la Direction : Nous ne voulons pas entendre nos élèves dire qu'ils ne savent pas parler malgache. Nous n'approuvons pas ce genre de discours. Vous ne trouverez jamais un français dire qu'il ne sait pas parler français.

Pourtant une enseignante de malgache présente les adolescents comme des élèves ne connaissant presque rien au malgache :

Entretien avec l'Enseignant C : Ici, par contre, c'est comme un territoire vierge : tout ce qu'on leur apprend sur la langue malgache leur semble nouveau, la grammaire, l'orthographe, la prononciation.

¹⁰⁶ Une variété du Nord de Madagasikara.

L'individu se sert de la parole pour se représenter (Benveniste, 1966). L'adolescent se sert alors de cette image de non maîtrise du malgache pour légitimer son rapprochement du français. L'extrait suivant montre cette volonté de montrer une mauvaise maîtrise du malgache. Dans un premier temps, Choco B affirme ne pas parler malgache. Elle nuance ensuite en se présentant comme locutrice du malgache mais avec un accent :

217	Choco B	oui pa(r)ce que je (ne) parle pas malgache
218	Madiba	c'est vrai+
219	Choco B	oui
220	Madiba	depuis longtemps+
221	Choco B	si % mais % je comprends tout ce que les gens disent hein % et je sais parler % mais je (ne) parle pas en public % je: parce que j'ai un accent % quand je parle en malgache

Prendre un accent français semble alors une technique plus ou moins généralisée. L'accent est marqueur d'identité (Meyer, 2011) et constitue la preuve d'une appartenance communautaire. Sauf que dans le cas des adolescents malgaches francophones, il est primordial de faire partie d'une certaine communauté, celle qui a « l'accent français ». L'accent a un rôle social : c'est un outil qui permet de se faire percevoir comme appartenant à cette communauté. Evane constate ainsi cet accent dans jusque dans ses réseaux, en dehors de l'école :

45	Madiba	est-ce que tu as constaté % que tu parles malgache mieux que les malgaches: pur sang
46	Evane	oui % on me le dit souvent en fait mais je ne l'ai pas constaté
47	Madiba	qu'est-ce que ça te fait +
48	Evane	(en)fin % je me dis que: c'est quand même vrai quand même (en)fin
49	Madiba	ah ouais+
50	Evane	parfois j'en j'entends mes mes cousines parler par exemple
51	Madiba	ouais+
52	Evane	ou alors même au scout tu vois t(u) entends des gens parler malgache % t(u) entends l'accent français tu vois tout le temps %

Il est pertinent de constater une contradiction entre les pratiques déclarées et les pratiques actualisées. La stratégie de dissimulation consiste à « mentir » sur ses compétences réelles (à l'image d'un pickpocket qui essayera de convaincre le policier qu'il n'a jamais volé de sa vie et qu'il ne sait même pas comment faire). La stratégie de dissimulation pousse Anmur à prétendre ne pas savoir parler malgache. Pourtant quand un homme (chauffeur, gardien ou employé de maison, en tout cas il s'agit d'un employé de particulier) vient et lui pose des questions en malgache, Anmur répond en malgache, comme le montre cet extrait :

476	Artn	des fois on va là-bas % des fois on va là-bas
477	un homme	azafady kely hoe % aiza moa ny gardien ¹⁰⁷
478	Madiba	ao amin'ny vavahady ao ¹⁰⁸ {Anmur : vao miditra dia misy ^{109>} } {Artn : tsisy olona ¹¹⁰⁺ }
479	Anmur	ay % monsieur germain est parti:
480	Artn	hey viens
481	Anmur	/nom propre/ il est parti où monsieur germain+ % il est allé là-bas hein+ euh % lasa % lasa any ambony any izy ¹¹¹ {un homme : lasa any ambony any i+zy ¹¹² } heinhein
482	un homme	misy zaza ka: quatrième sa cinquième ilay boay kely iny: alaiko eo ¹¹³
483	Anmur	iza nenarany ¹¹⁴⁺
484	un homme	/nom propre/

¹⁰⁷ Traduction libre : Excusez-moi, où puis-je trouver le gardien de l'école ?

¹⁰⁸ Traduction libre : Près du portail.

¹⁰⁹ Traduction libre : Dès que vous passez l'entrée.

¹¹⁰ Traduction libre : Il n'y a personne ?

¹¹¹ Traduction libre : Il est monté à l'étage

¹¹² Traduction libre : Il est monté à l'étage ?

¹¹³ Traduction libre : Il y a un garçon, je ne sais pas s'il est en quatrième ou en cinquième, que je dois chercher.

¹¹⁴ Traduction libre : Comment s'appelle-t-il ?

485	Anmur	/nom propre/
486	Madiba	fotsifotsy kely iny ¹¹⁵⁺ demande à /nom propre/
487	Anmur	/nom propre/+ % il est où /nom propre/ s(il) te plait+ %%%%%%% ohatran'ny tsy aty am-pianarana ¹¹⁶ %%%%% /Shou/ tu sais où est /nom propre/ s(il) te plait+ %%%%% il est allé au cyber
488	Madiba	peut-être
489	un homme	ny dadany maniraka an'ahy haka an'azy nefany izy ¹¹⁷ :
490	Anmur	fa angaha tsy fantan'i /nom propre/ hoe misy maka izy androany+ % fa angaha izy normalement mody irery ¹¹⁸⁺
491	un homme	izay no tsy fantatro fa ny dadany nandefa an'ahy ndana alaivo any: izy fa mirava am'dimy % tonga eo aho jereko % mamany koa antsoiko tsy azoko tsy azoko an-telephone ¹¹⁹ &&&
492	Anmur	sao dia lasa tany am'le c> tany @ cyber izy ¹²⁰⁺
493	Artn	il faut que je parte % ils m'énervent % je vais leur tous leur % leur faire la gueule
494	Anmur	ouais (<i>rires</i>) non moi c'est juste pour que les gens se disputent (<i>rires</i>) %% c(e n) est pas que j'aime quand les gens (ne) s'aient pas hein
495	Madiba	mais
496	Anmur	c'est c'est c'est % j'aime bien les disputes
497	Artn	quoi+
498	Anmur	je (ne) sais pas j'aime bien {Madiba : pa(r)ce que t(u) es en manque de dispute} non (<i>rires</i>) % ha non % j(e n) aime pas quand c'est moi
499	Madiba	ay

¹¹⁵ Traduction libre : Il a la peau claire.

¹¹⁶ Traduction libre : Il n'est pas ici.

¹¹⁷ Traduction libre : Son père m'a dit de venir le chercher ici, et pourtant.

¹¹⁸ Traduction libre : Il ne sait pas que vous venez le chercher ?

¹¹⁹ Traduction libre : Je ne sais pas s'il le sait ou non. Son père m'a dit d'aller le chercher à 17H. Or quand j'arrive... De plus, sa mère est injoignable.

¹²⁰ Traduction libre : Peut-être est-il allé au cybercafé ?

500	Anmur	c'est : % ça dis> enfin c'est
501	un homme	fa aiza ny cyber+
502	Anmur	ary ambony ary alaikin'ny: alaikin'le: inona moa io¹²¹⁺ %% comment ça s'appelle %%% eo am quartz an % dia mbola miakatra dia avy eo misy fivarotana: fivarotana: inona moa¹²²⁺
503	Artn	où ça+
504	Anmur	fivarotana toaka¹²³ (rires) {Artn : (rires)} de eo akaikiny eo misy: cyber¹²⁴
505	Artn	misy hoe cyber¹²⁵
506	Anmur	misy soratra hoe cyberlux¹²⁶
507	un homme	mhhh mhhh
508	Anmur	dia ao¹²⁷
509	un homme	ato amin-pianarany ihany no asaina alainy koa (rires) tany ary embouteillage be¹²⁸
510	Anmur	ka % ka mety¹²⁹.
511		&&&&
512	Anmur	c'est bizarre que
513	Artn	moi aussi &&&&

¹²¹ Traduction libre : En suivant la route, au milieu de la montée.

¹²² Traduction libre : Vous arrivez à Quartz et vous continuez à monter et vous trouvez une commerce de... de quoi déjà ?

¹²³ Traduction libre : Un commerce d'alcool (un bar).

¹²⁴ Traduction libre : Et à coté il y a un cybercafé.

¹²⁵ Traduction libre : Il est écrit « cyber ».

¹²⁶ Traduction libre : Il est écrit « cyberlux ».

¹²⁷ Traduction libre : Et c'est là.

¹²⁸ Traduction libre : Sauf que la consigne est d'aller le chercher à l'école, pas ailleurs.

¹²⁹ Traduction libre : Mais peut-être que...

Cette stratégie de feinte consiste à dire, dans le discours épilinguistique, qu'on ne sait pas parler malgache, ou du moins qu'on est « naze » (terme utilisé par Anmur et Choco B dans des conversations différentes) dans cette langue. L'instant d'après, son interaction avec un chauffeur venu chercher un enfant vient contredire ce discours. Le chauffeur ne se préoccupe pas de parler français. Il savait que son interlocutrice savait parler malgache. Il n'a donc pas fait d'effort pour parler français. C'était à Anmur de s'adapter à l'exigence communicationnelle de la situation (le "setting" de Hymes). Elle fait appel à son capital linguistique pour interagir. Nous avons ici une illustration de la situation diglossique : le malgache se trouve dévalorisé. La domination du français est telle que le fait que savoir parler malgache constitue presque une honte.

De par l'idée que la langue française serait « supérieure » au malgache, l'adolescent ne peut faire autrement que de suivre cette idéologie pour pouvoir prétendre à la légitimité, se trouvant ainsi en position beaucoup plus vulnérable face à la domination du français, et préférera prétendre ne pas savoir parler malgache.

La stratégie consiste aussi à prendre un accent « français » quand on utilise un mot en malgache :

- dans la pratique. Dans cet extrait, Vek remplace volontairement la diphtongue malgache [tr], réputée difficile à prononcer par les non-malgaches, par un voisin [tʃ] :

843	Vek	c'est surtout à cause de son frère en fait
844	Madiba	mhhh
845	Vek	c'est pas> il (ne) le voulait pas au début & c'est# à cause de son frère
846	Madiba	qu'est-ce qu'il a son frère+
847	Vek	c'est surtout son frère % son frère il est très maditra ¹³⁰ (<i>prononcé maditch</i>)

Cette pratique fait écho à ce que constate un enseignant :

Entretien avec l'Enseignant C : Les modèles qu'ils adoptent, à la télé par exemple, utilisent le /R/ vélaire, alors que le /r/ malgache est apical, et il faut aussi sans cesse

¹³⁰ Traduction libre : Mauvais garçon.

rectifier cela. Les élèves pensent qu'utiliser le /R/ vélaire leur confère un statut supérieur. Le même problème se pose avec le /t/ qui devient /ts/, pour les mêmes raisons.

- dans les discours épilinguistiques. Dans cet extrait, Choco B se présente comme un locuteur qui maîtrise mal le malgache, s'exprimant avec un accent – et pas n'importe lequel – quand elle parle malgache :

221	Choco B	si % mais % je comprends tout ce que les gens disent hein % et je sais parler % mais je (ne) parle pas en public % je: parce que j'ai un accent % quand je parle en malgache
222	Madiba	vas-y pour voir+
223	Choco B	non % non % non non % j'ai un accent c'est vraiment
224	Madiba	c'est vrai+
238	Madiba	mhhh %% mais t(u) as un accent quoi quand tu parles malgache+
239	Choco B	un accent français

Les réseaux fonctionnent en vases communicants. Le fait de prendre un accent français ne s'arrête pas à l'école. Evane se rend compte de cette pratique, dont elle se désolidarise :

52	Evane	ou alors même au scout tu vois t(u) entends des gens parler malgache % t(u) entends l'accent français tu vois tout le temps %
----	-------	---

Cette présentation de soi s'accompagne d'une minorisation de la maîtrise du lexique malgache. Le français peut prendre le dessus sur leur propre langue et les adolescents se surprennent alors à se sentir plus confortables à s'exprimer en français, comme le montrent ces extraits :

196	Yrk	on connaît plus de mots français que malgaches
-----	-----	--

49	Mushu	j(e) suis trop naze en malgache
50	Choco B	ouais

508	Bax	donc toi et /Rama/ vous parlez en: en allemand+
509	Tsk	un peu % un peu
510	Madiba	habituellement vous parlez en quoi+
511	Tsk	malgache
512	Madiba	malgache+
513	Tsk	parce que lui il ne sait pas parler en malgache et je l'apprends % il ne parle pas vraiment malgache

Dans l'ordre des langues maîtrisées, le malgache vient dans un premier temps en troisième position, puis Mushu et Choco B rectifient en mettant l'espagnol avant le malgache. C'est une volonté affichée de montrer qu'ils ne maîtrisent pas le malgache. Les explications fournies par Trimaille (Trimaille, 2003) sur la position de la langue maternelle¹³¹ ne s'appliquent pas dans ce contexte : le malgache n'a pas été « oublié » mais est bien présent. De plus lors de la rectification, le malgache, au lieu de remonter dans la position des langues maîtrisées déclarées, voit sa position rétrogradée au profit d'une langue qui ne figure même pas dans la liste des langues officielles (l'espagnol) :

40	Madiba	si on devrait mettre un rang % un classement dans: les langues que vous maîtrisez % vous mettez quoi+
41	Choco B	français
42	Madiba	français
43	Choco B	anglais {Mushu : anglais}

¹³¹ Pour Trimaille (2003), la position éloignée, voire l'absence, de la langue maternelle dans la liste d'énumération des langues s'explique soit les sujets pensent aux langues étrangères, soit ils pensent que la langue maternelle n'a pas besoin d'être explicitée.

44	Madiba	anglais
45	Mushu	malgache
46	Madiba	malgache
47	Mushu	même pas % espagnol {Choco B : espagnol}
48	Choco B	malgache {Madiba : malgache} (à Mushu) pareil+
49	Mushu	j(e) suis trop naze en malgache
50	Choco B	ouais

C'est comme si le fait de mal maîtriser le malgache constituait une fierté. La présentation de soi comme membre d'une communauté linguistique passe par une mise en exergue de la non-adhésion à une autre communauté. L'extrait suivant illustre une situation d'insécurité linguistique. Originaire du Nord de l'Île, Bax n'est pas à l'aise avec le malgache du centre. Dans sa catégorisation, le français vient avant la variante régionale de son origine, et le malgache officiel vient en dernière position :

590	Bax	le malgache officiel je le mettrai vraiment ici (<i>geste de la main à un très bas niveau</i>) % et après:
591	Madiba	qu'est-ce que tu mettrais ici+
592	Bax	malgache offi> je mettrai ici:
593	Madiba	en tout premier
594	Bax	en tout premier: % français
595	Madiba	français
596	Bax	et après: ma langue maternelle
597	Madiba	le antakarana déjà
598	Bax	c'est ça

En somme, le message à faire passer ressemblerait à ceci : « Tout individu doit obligatoirement faire partie d'un club. Vu qu'il n'existe que deux clubs, je montre à tout le

monde que je ne suis pas membre du premier ; je pousse ainsi les autres déduire que je suis forcément dans l'autre ».

2.3 - Le « politiquement correct »

Il est un aspect de l'idéologie politiquement correcte de l'unicité malgache qui est quelque peu bousculée dans les discours des adolescents. Le sens commun définit le malgache à travers la complexité de l'unicité dans la diversité. Cette prise de position découle d'une réaction par rapport à la politique coloniale du « diviser pour régner ». Aussi le Malgache qui aura le malheur de proposer une définition du malgache autrement que dans l'unicité se verra attribué le statut de « fauteur de trouble » ou encore de « néocolonisé ». Ainsi le discours politiquement correct affirme cette unicité à travers la notion de *fihavanana*¹³² ; et pourtant la question de la rivalité ethnique reste problématique dans les représentations collectives (Crenn, 1998).

Toutefois la question de la rivalité ethnique volontairement occultée dans le discours macrosociolinguistique et le politiquement correct ressort des interactions des adolescents sous la forme de plaisanterie, comme le montre cet extrait :

848	Madiba	c(e n)est pas la voiture qui compte
849	Gino Paolo	c'est un betsileo & c'est un betsileo ¹³³
850	Vladimir	et alors & raciste va
851	Gino Paolo	ils sont cons les betsileo
852	Vladimir	tu crois ça+
	XXXXX	
853	Vladimir	izany ilay fisainan'olona tsy nivoaka an'antananarivo sy majunga ¹³⁴
854	Rabronze	(rires) /Petit ange/ tsy nivoaka an'ambohipo ¹³⁵

¹³² Je n'ai toutefois jamais compris le sens réel de ce mot.

¹³³ Population originaire du Centre Sud de Madagasikara.

¹³⁴ Traduction personnelle : C'est vraiment le raisonnement de quelqu'un qui n'est jamais sorti d'Antananarivo.

¹³⁵ Traduction personnelle : /Petit ange/ n'est jamais sorti d'Ambohipo (un quartier d'Antananarivo).

La question de la rivalité ethnique se trouve euphémisée en prenant le ton de la plaisanterie. Les mêmes énoncés, s'ils avaient été prononcés par des adultes, aurait provoqué une guerre ethnique. Dans l'extrait suivant, Tsk met un point d'honneur à ne surtout ne pas offenser l'interlocuteur (Bax), originaire du Nord de l'Ile. Ils sont tous deux nouveaux dans l'établissement, ne sont pas dans la même classe mais juste réunie par le hasard de l'*English club*.

798	Tsk	euh je (ne) sais pas % euh % ce n'est pas que je n'aime pas les côtiers hein %
799	Madiba	mhhh mais
800	Tsk	mais: j(e n) ai pas l'habitude
801	Madiba	mhhh
802	Tsk	de: de se communiquer avec eux

Dans la crainte d'être mal jugé de par le fait qu'il n'aime pas Antananarivo, Bax avait caché son sentiment jusque-là. Il a préféré ne pas révéler son non-attachement à la ville, symbole du malgache officiel. Bax se trouve en quelque sorte obligé de vivre dans une ville qu'il n'aime pas. L'intégration passe par la dissimulation. Il existe alors chez lui un sentiment de malaise. De ce fait, avoir trouvé par hasard une personne qui partage le même sentiment que lui provoque un soulagement :

755	Bax	ça me soulage que je (ne) suis pas le seul à ne pas aimer tana {Madiba (à Miora) : passe-moi du pognon t(u) avais du pognon quelque part hier} {Tsk : (rires)} c'était hier
-----	-----	---

La structuration des représentations de la maîtrise du français chez les adolescents va dans le sens d'une prise de conscience de la domination du français dans l'espace social du milieu d'accueil. Il existe une certaine prégnance idéologique qui fait de l'individu francophone un locuteur supérieur à un individu non francophone, même si le locuteur tente de le cacher. Le fait d'être dans une école homologuée offre plus de « chance »,

d' « opportunité ». Ainsi on ne réussit à l'école que si on acquiert la langue légitime. Toutefois, le politiquement correct pousse les adolescents à percevoir le français plus comme une nécessité linguistique que comme une forme de clivage entre ceux qui la parlent et ceux qui ne la parlent pas. Le discours politiquement correct consiste alors à ne pas dévaloriser les élèves du système malgache. Parler français ne sert pas à se distinguer des autres Malgaches. Elle sert à montrer aux Français qu'on maîtrise leur langue, et donc 1) qu'on est aussi intelligent qu'eux ; 2) qu'on a légitimement le droit de voyager/vivre en France. Dans cet extrait, Hamtaro explique clairement sa position vis-à-vis des élèves des écoles du système malgache :

35	Hamtaro	et la seule chose qui me % motive surtout pour aller en france %% c'est juste de finir un % cursus complet % de ce que je veux faire c'est tout % ça n'a rien à voir à vouloir m'implanter là-bas % et changer de vie et oublier d'où je viens %%% pa(r)ce qu'on (ne) va pas dire que ici % je (ne) sous-estime pas du tout les écoles d'ici mais % je pense que<
36	Miora	goodbye teacher
37	Hamtaro	pour se spécialiser &&& je pense que c(e n) est pas mal d'aller là-bas &&&& s'ouvrir au monde et en plus ça fait du bien et ça fait &&&

57	Hamtaro	en se> en sachant parler français+
58	Madiba	ouais
59	Hamtaro	un avantage c'est#un avantage parfois mais: c(e n)est pas non plus une marque de supériorité

Dans ces extraits, Hamtaro met un point d'honneur à surtout ne pas dévaloriser ceux du système malgache. Ainsi personne ne va ouvertement dire que le malgache ne sert à rien, même s'ils ne disent ne pas le parler. Contrairement à ce que je m'attendais, il n'y a donc pas d'aspect de dévalorisation. À l'opposé, et accessoirement aussi contrairement à ce que je

m’attendais, c’est entre les différentes variétés de malgache qu’il y a stigmatisation. Dans l’extrait qui suit, je demande à Bax de hiérarchiser les langues qu’il maîtrise :

590	Bax	le malgache officiel je le mettrai vraiment ici (<i>geste de la main à un très bas niveau</i>) % et après:
-----	-----	--

Il existe également une volonté d’éviter toute situation qui pourrait être de tension entre ville et campagne. Dans ce sens, Hamster cherche le mot « politiquement correct » pour désigner les ruraux (qui ne parlent pas forcément français). Elle évite à tout prix d’utiliser maladroitement un terme qui pourrait être considéré comme péjoratif. La répétition de la préposition « de » sert ici à rechercher le terme exact qui éviterait de donner aux autres la possibilité de se faire mal juger. Hamster aurait pu utiliser le mot « plouc » mais elle s’est abstenue, préférant utiliser la dénomination neutre en malgache :

29	Hamster	impossible % étant donné que: enfin même à: antananarivo
30	Madiba	mhhh
31	Hamster	(il) y a plus de: (il) y a plus de: de: tambanivohatra ¹³⁶ en fait
32	Madiba	mhhh

Contrairement à ce que Blanchet (Blanchet, 2000) a observé, la langue ne sert pas, dans ce contexte, à construire des frontières qui différencient les groupes entre eux. Ils ne veulent pas se différencier de ceux qui ne parlent pas malgache. Ils veulent juste se rapprocher de la langue contextuellement légitime. Cette attitude rejoint le positionnement de la Direction :

Entretien avec la Directrice : Les enseignants des écoles homologuées suivent des stages au lycée français. Un enseignant doit suivre au moins un stage dans l’année. Durant ces stages, les français sont fascinés par les capacités des écoles homologuées malgaches en calcul mental. Pourtant les écoles homologuées sont encore loin des écoles malgaches qui n’utilisent pas de calculatrice.

¹³⁶ Traduction libre : ruraux

De par cette attitude, la Direction se positionne quelque part au-dessus des écoles franco-françaises mais se met clairement en-dessous des écoles du système malgache. Elle use de diplomatie pour trouver un juste milieu. Ainsi, que ce soit les adolescents ou les responsables de l'école, le positionnement envers les « autres » part d'un principe « politiquement correct ». Il semble que cette position d'entre-deux trouve également sa raison dans l'attachement que la Directrice a envers son origine, et qu'elle souhaite faire partager aux adolescents.

2.4 - La légitimation des pratiques

Le fait d'interagir en français constitue pour l'adolescent un moyen de légitimation de sa présence à l'école et de ses ambitions. Les adolescents cherchent alors des occasions pour s'exercer en français et montrer aux autres qu'ils peuvent lui aussi légitimement prétendre à ce que les autres aspirent. La cour de récréation semble être le terrain idéal : là ils ne sont pas jugés par les adultes mais peuvent montrer leur légitimité en français aux autres adolescents. Cet extrait provenant d'une virulente discussion entre Hamtaro et Vladimir montre la langue généralement utilisée dans les interactions :

197	Hamtaro	c(e n)'était pas ça la règle+ % mais pourquoi directement moi c'est étiqueté % alors que /Pô/ parle français: /autre gars/ parle français tout le monde parle français ici
-----	---------	--

Derrière cette quête de légitimité statutaire se cache un rapport de force suggéré, montrant une asymétrie de la relation entre les acteurs : d'un côté l'idée selon laquelle la langue française serait supérieure, et constitue donc la langue légitime à apprendre et à pratiquer ; et de l'autre l'usager malgache de la langue qui ne peut faire autrement que de suivre cette idéologie pour pouvoir prétendre à la légitimité, se trouvant ainsi en position beaucoup plus vulnérable face à la domination du français.

Le désir d'acceptation et de reconnaissance contribue à l'utilisation intensive du français même dans un cadre non-scolaire. Ceci participe à la négociation de la distance sociale et affective entre le soi et l'autre. Dans sa quête de légitimité, l'adolescent se construit ici non seulement face au groupe et face à la société dans laquelle il vit, mais aussi face aux représentants officiels de la future société d'accueil. Le regard de l'autre et la relation à l'autre sont omniprésents et rendent compte des forces complexes qui poussent l'adolescent à se

ranger en quelque sorte dans la pratique légitime. L'idée d'inclusion est donc présente chez les adolescents et constitue sans contredit un obstacle à une conception de la légitimité intégrant le malgache. C'est un travail de redéfinition identitaire qui peut être expliquée par un enjeu de légitimité. S'affirmer publiquement comme malgachophone, c'est s'exposer au risque de se voir exclu dans le cercle des locuteurs légitimes. L'intégration linguistique est déterminante dans l'appropriation de la légitimité.

3 - Les enjeux des pratiques linguistiques

La langue est ce qui constitue foncièrement le sujet, de par sa fonction symbolique dans la mesure où elle permet au locuteur de se construire comme personne tout en participant à la construction d'autrui et de la réalité sociale (Coletta, 1995). Les adolescents ne choisissent pas la langue utilisée par hasard. Il y a certains enjeux qui sont pris en compte dans le choix linguistique.

3.1 - L'évaluation des pairs

Les adolescents se retrouvent et interagissent, participant de la sorte à un processus de socialisation qui passe notamment par l'affirmation de soi dans l'interaction. Cette socialisation ne va pas sans rapport de places et de « pouvoir » entre les adolescents. La cour de l'école étant une gigantesque planche de théâtre où les pairs s'évaluent mutuellement en permanence. Même Tsk, Bax et Anmur qui ne mettent pas forcément le français en tête de liste se sentent obligés de parler français avec leurs camarades, dans un processus consistant à adopter les modèles représentationnels et comportementaux des « anciens ». L'évaluation implicite entre pairs oblige quelque part les adolescents à projeter une image de soi conforme à ce que les autres attendent d'eux. Mais plus les protagonistes s'évaluent sur la compétence linguistique, plus ils alimentent la représentation linguistique : « (Les) représentations sont d'autant plus efficaces qu'elles sont réactivées, reprises par toute une production collective, qu'elles se diffusent au sein du groupe » (Moïse, 2009 : 131). Ainsi, sans le savoir, le fait que les adolescents s'interévaluent contribue à donner de la force à l'idéologie :

176	Vladimir	en seconde juste % juste par exemple /Gino Paolo/ % /Mushu/ quand ils parlent avec toi c'est tout le temps en français && je (ne) veux pas+ être le premier <
177	Hamtaro	ils parlent en français avec toutes les filles

178	Vladimir	ah ouais+
179	Hamtaro	ils parlent français en général % ils (ne) sont c ils (ne) sont comme ça qu'avec es gars % tu le sais+ ça

La présence de liens serrés au sein de l'école pousse l'adolescent à adopter le comportement linguistique de ses pairs, dont la fonction essentielle est de constituer d'autres soi-même, des miroirs, des alliés. L'adolescent cherche à ressembler au groupe, donc à reproduire ses pratiques sociales et linguistiques, pour être accepté de celui-ci mais également, voire surtout, pour échapper à ses jugements. Le refus de converger exposerait au risque d'une certaine marginalisation ou exclusion du groupe. Dans la recherche qu'elle a menée sur l'immigration francophone en Acadie du Nouveau-brunswick, Isabelle Violette (2010) explique que les réseaux jeunes sont particulièrement soumis à ce genre de pressions qui laisse peu de place à la différence, dont linguistique. Ceci pourrait expliquer pourquoi Bax et Tsk, élèves nouvellement inscrits, s'adaptent aux pratiques linguistiques des adolescents.

La peur du rejet de l'autre est donc présente chez les adolescents. Par conséquent, l'intégration, le fait de se faire accepter dans le milieu constitue un enjeu majeur et passe par la présentation de la maîtrise de compétences dans la langue valorisée. Cette présentation constitue à la fois une coopération conversationnelle (Grice, 1980) et une évaluation réciproque fondée sur des savoirs qui se négocient au cours de l'interaction pour donner du sens aux activités en cours, une identification aux normes vernaculaires sous l'influence du réseau de pairs.

3.2 - L'œil invisible

Les adolescents sont conscients qu'ils travaillent dans un établissement membre de l'AEFE. En ce sens, il existe comme une sorte de contrat implicite qui les pousse à parler français même si aucun responsable du réseau n'est physiquement présent. Cette situation se présente comme une sorte d'autorégulation, correspondant à une expression malgache : « *aza ny lohasaha mangina no jerena fa andriamanitra ao antampon'ny loha* »¹³⁷. C'est comme si un œil invisible les surveillait en permanence pour vérifier s'ils parlaient français conformément à ce qu'on attend d'eux :

¹³⁷ Traduction personnelle : Ne vous fiez pas à l'apparent caractère privé trompeur, dieu vous observe.

138	Vladimir	ça % ça se fait % mais alors ici il y a une règle
139	Madiba	quelle est la règle+
140	Vladimir	et ben euh: et ben euh: ne pas parler malgache
141	Madiba	eh+ c(e n)'est écrit nulle part hein j'ai lu le règlement
142	Vladimir	c'est dans % tous les établissements de l'a % e % f % e (agence pour l'enseignement du français à l'étranger)
143	Madiba	mais c(e n)'est écrit nulle part {Hamtaro : non mais}
144	Hamtaro	tout le monde parle malgache % tout le monde
145	Vladimir	mais ça c'est déjà un ?cas?
146	Hamtaro	ouais mais elle (n') a pas parlé de ça encore % la directrice elle (n') a pas dit: elle (n') a pas dit vous*avez pas le droit de parler malgache

La présence d'une affiche du Campus France dans le couloir de l'école¹³⁸ témoigne de l'objectif commun que les adolescents doivent atteindre, que les parents voudraient qu'ils atteignent, et que les enseignants vont les aider à atteindre : étudier en France. Le français constitue ici une langue politiquement dominante dont la force est essentiellement idéologique. Le poids du regard de la France fait se profiler un réel enjeu de légitimité et les pratiques linguistiques agissent également à titre de marqueurs identitaires : « chers Français, je mérite d'être dans cette école parce que je parle français ».

Tout au long des conversations des adolescents, il est possible de discerner une tension entre se faire accepter par la France et attachement à la malgachéité comme espace d'appartenance identitaire. Les adolescents affirment clairement leur allégeance linguistique envers la francophonie. Il se met alors en place un modèle dominant de pensées qui sert à légitimer des pratiques institutionnelles et des actions politiques et par conséquent, à exercer une certaine contrainte sur les adolescents. Il devient alors primordial pour ces derniers de vivre, de fonctionner en français. Ce modèle de pensée constitue une violence symbolique se manifestant sous la forme d'un rapport symbolique d'infériorité/supériorité : celui qui est inférieur s'adapte au langage de celui qui est supérieur (Bourdieu, 1982). Tout en étant sur le territoire malgache, l'adolescent malgache s'adapte à ce que les « autres » attendent d'eux. La puissance symbolique est telle que même s'il n'y a pas de présence physique d'un

¹³⁸ Voir Annexe 3.

représentant du Réseau, la représentation de la France arrive à influencer sur la pratique des adolescents. C'est un pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force (Bourdieu, 1982). Cette situation reflète un discours plus macrosociolinguistique dans lequel la violence n'est plus symbolique et qui s'apparente à un ultimatum :

Entretien avec un enseignant : On dit que si le français devient non obligatoire à l'école, les Français arrêteront d'aider Madagascar.

En somme, la présence symbolique de cet « œil invisible » et donc la portée pratique de représentation de la France donne une arme de taille à cette dernière, arme dont elle se sert sans se retenir. La portée symbolique de cette politique linguistique pousse les adolescents à se trouver en position vulnérable face à la domination du français et osent moins s'affirmer en malgache.

3.3 - Le réseau social

À part l'école, il existe d'autres espaces sociaux qui sont influencés par la socialisation langagière de l'école. Dans ces réseaux, des adolescents d'origine différentes sont mis en présence et peuvent ainsi entrer en contact. Ce réseau horizontal est constitué de clubs de danse, du scoutisme, des groupes liés à la religion : les interactions ayant lieu dans ces espaces se déroulent en français. Le tableau d'affichage présente même une publicité de catéchisme en langue française. Le réseau social des adolescents est constitué par leurs amis de l'école et les camarades de leurs activités extra-scolaires avec lesquels ils ne communiquent généralement qu'en français. Par sa reconduction et son prolongement dans des espaces autres que l'école, le réseau de communication peut se trouver renforcé et éventuellement s'élargir. Toutefois une grande partie de ces espaces sont fréquentés par des élèves d'autres écoles françaises. Dans cet extrait, Evane parle de ses relations :

322	Evane	ah d'accord tu veux parler des &&& des amis+
323	Madiba	ouais
324	Evane	ma voisine % elle travaille au lycée français % euh j'ai aussi euh % ah ben non j'ai un ami allemand

Les adolescents se retrouvent alors et interagissent, participant à un processus de socialisation adolescent. De nouvelles affinités naissent alors dans ces espaces, débouchant sur de nouvelles affiliations, sur la construction ou le renouvellement d'affinités et de solidarités, sur la transmission/adoption de valeurs et de normes des pairs. Toutefois, ces réseaux sont francophones. Les adolescents entretiennent peu de liens avec des malgachophones. La famille est généralement le seul espace malgachophone des adolescents, comme le montre cet extrait de conversation avec Tsk :

555	Madiba	mais tes parents parlent malgache quand même hein+
556	Tsk	oui
557	Madiba	et tu parles malgache avec eux:
558	Tsk	je parle malgache avec eux

Il est intéressant de noter que les diverses discussions avec les adolescents font apparaître une large domination des productions en français en ce qui concerne les loisirs : les émissions anglo-saxonnes ou japonaises en version française sont les plus regardées à la télévision. Cette autre forme de domination sur le malgache ne dit pourtant pas si les adolescents cherchent à marquer une rupture avec la culture malgache ou s'il y a seulement un manque dans l'offre audiovisuelle malgache. Les programmes que les adolescents visionnent sont en général diffusés par une société télévisuelle payante. Evane regarde une émission sur la nature :

76	Evane	et: si lui il il (n') est pas là avec moi pour regarder nat geo wild % que je suis toute seule % que je je mets nat geo wild
----	-------	---

Dans la même catégorie, Choco B regarde une série diffusée par la même société télévisuelle payante :

61	Choco B	euh % qui d'autre qui je trouve d'autre % je compte aussi beaucoup du glee % tu vois la série
----	---------	---

Dans la même catégorie, KMA regarde des séries diffusées par la même société télévisuelle payante :

44	KMA	avec ses petites blagues il kiffe trop ça genre (<i>rires</i>) les petites blagues de bureau &&& et malcolm il finit concierge et tout là % il doit être concierge pour financer ses études à harvard % c'était cool cette série % c'était ma série préférée aussi % évidemment maintenant c'est supernatural
45	Rukia	mais malcolm c'est la série de ton enfance et de ton adolescence

Ces distractions venues de l'extérieur ont été remarquées par un enseignant. Dans l'extrait d'entretien qui suit, l'enseignant montre une certaine résignation face à la situation :

Entretien avec l'enseignant A : C'est pourquoi j'ose dire qu'ils n'accordent pas d'importance à la langue malgache. Ils ne connaissent pas l'histoire de Madagasikara, ils ne s'intéressent pas aux actualités malgaches. Les programmes qu'ils regardent à la télé viennent de l'extérieur.

Dans toute cette offre artistique, les productions malgaches semblent être laissées de côté :

94	Madiba	et malgache+
95	Choco B	j(e n)écoute pas
96	Madiba	pourquoi
97	Choco B	je déteste la musique malgache

Selon un enseignant, ces choix proviennent de la nature même des réseaux des adolescents :

Entretien avec l'Enseignant A : Le fait est que les élèves de cette école n'ont pas beaucoup de relation sociale en dehors du monde francophone.

Il me paraît important de mentionner la présence de fragments de référents culturels français dans des interactions. Dans une discussion qui a eu entre Colonel, Choco B et moi-même, Colonel a cité une expression « non mais allo quoi », popularisée par une participante d'une émission de télé-réalité française qui n'est diffusée que par des chaînes payantes diffusant des programmes pour la plupart en français. La présentation de soi de Colonel passe par l'évocation d'un référent culturel pour légitimer sa pratique linguistique :

1	Colonel	tu (ne) comprends pas le malgache non mais +allo quoi {ChocoB : dé manin }
---	---------	--

Ainsi la langue agit donc comme « réceptacle » de l'identité culturelle. Colonel se sert de la valeur sociale et culturelle de cette expression pour revendiquer une appartenance à la culture à laquelle il fait référence. Nous pouvons retrouver dans cet extrait une « mise en scène » dans laquelle Colonel montre 1) qu'il (ou plutôt sa famille) a les moyens de s'offrir un abonnement aux chaînes payantes 2) qu'il fait partie intégrante de ce réseau ayant en commun la culture française contemporaine. L'information transmise par Colonel devient alors source d'indicateurs sociaux.

4 - Les influences extérieures

Cette section se propose de dégager les réseaux d'influence qui conduisent aux pratiques et représentations linguistiques des adolescents.

4.1 - Le rôle joué par l'école

L'influence de l'école joue énormément dans les pratiques et représentations linguistiques des adolescents. Il existe une certaine représentation qui veut qu'on ne réussisse à l'école que si on acquiert la langue légitime. L'école constitue en ce sens un prolongement de l'AEFE, ce qui implique une certaine obligation de résultats. Cet objectif, clairement affiché, pousse les adolescents à parler français :

Entretien avec l'enseignant A : Ici l'objectif est qu'ils maîtrisent le français. Le règlement de l'école stipule qu'il faut s'exercer à parler français pour pouvoir maîtriser.

Entretien avec l'enseignant C : La différence est qu'ici, ils sont plus orientés vers la culture française plus que malgache. Le mode de pensée français prend énormément de place.

L'école influe profondément sur l'environnement et l'horizon linguistique et culturel des adolescents. Le fait d'étudier dans une école française constitue une expérience personnelle en rupture avec les normes malgachocentristes intériorisées comme contraignantes. La « culture scolaire » de l'établissement homologué entre en effet en contradiction et souvent en conflit avec la culture mise en piédestal affichée de la malgachéité, comme le montre cet extrait d'une interaction avec Michèle :

68	Madiba	est-ce que vous apprenez les droits et justice à madagascar+
69	Michèle	non % nous sommes dans un établissement français % on nous répète tout le temps ça % &&& vous êtes dans une éco:le %% homologuée: française % on vous enseigne % en français+ % ce qu'ils apprennent % les: français % d'accord+
70	Madiba	qui a dit ça +
71	Michèle	les profs

Suivant Giddens (Giddens, 1995), je dirai que les identités linguistiques se construisent au cours d'un processus d'individualisation par les auteurs pour lesquels elles sont la source du sens. Même si elles peuvent avoir leur origine dans les institutions dominantes (l'école, le réseau AEFÉ), elles ne le peuvent qu'à condition d'être intériorisées par les acteurs (les enseignants, les parents et forcément les adolescents) de manière à construire un ordre de sens reposant sur ces identités. Ainsi les adolescents se trouvent en quelque sorte « obligés » de jouer un rôle précis défini par les normes structurées par ces institutions, qui exigent d'eux de parler français. L'enjeu est alors de la réussite scolaire ou, plus précisément, la reconnaissance de l'adolescent comme « personne » par l'institution scolaire, par les responsables de l'AEFE et *in fine* par ceux qui délivrent le précieux visa pour la poursuite des études en France. En ce sens, l'école favorise un certain dédoublement permanent, devenu nécessaire pour la survie sociale de l'adolescent. Ainsi Vladimir se persuade de l'obligation de parler français à l'école, sans que celle-ci ne soit une obligation réelle, comme le montre cet extrait issu d'une vive altercation entre Hamtaro et Vladimir durant laquelle le ton est monté :

138	Vladimir	ça % ça se fait % mais alors ici il y a une règle
139	Madiba	quelle est la règle+
140	Vladimir	et ben euh: et ben euh: ne pas parler malgache
141	Madiba	eh+ c(e n)'est écrit nulle part hein j'ai lu le règlement
142	Vladimir	c'est dans % tous les établissements de l'a % e % f % e (agence pour l'enseignement du français à l'étranger)
143	Madiba	mais c(e n)'est écrit nulle part {Hamtaro : non mais}
144	Hamtaro	tout le monde parle malgache % tout le monde

C'est donc de la langue française que Vladimir se sert pour se représenter lui-même tel qu'il veut se voir et aussi appelle l'autre (ses pairs, les responsables de l'école, l'AEFE) à le constater. Ainsi faire appel à la valeur imposante du français pour en légitimer l'usage rejoint une certaine forme de domination symbolique : celui qui ne s'intègre pas est mal vu. Cette reconnaissance du français comme langue légitime montre dans ces propos un schéma diglossique. Ce discours légitimant met l'accent sur un argument de type concessif où le français constitue la compétence légitime et où le malgache n'a légalement pas sa place. Vladimir parle ainsi de « règle », donc de norme à suivre, hétéro-imposée illustrant un certain pouvoir du français. Ce pouvoir est symbolique dans la mesure où elle n'est pas explicitée dans un règlement écrit et pourtant intériorisée comme étant « normal ». Cette attitude de Vladimir peut en partie s'expliquer par le discours légitimant véhiculé par l'établissement, mettant le système éducatif français en position de modèle :

Entretien avec la Directrice : Je trouve que c'est un bon système.

Cette reconnaissance de la légitimité du système français vient du fait que la Directrice a suivi un cursus en France. Elle le montre dans cet extrait tiré d'une séquence où elle explique le processus d'homologation de l'école :

Entretien avec la Directrice : J'ai expliqué aux responsables que j'ai vécu quinze ans en France, ce qui m'a fait épouser « votre mentalité à la française », « la manière de penser à la française ».

Ce point de vue de la Directrice est partagé par un membre du corps enseignant. Celui-ci explique la différence dans le mode de transmission des savoirs :

Entretien avec des enseignants :

E : L'approche du système éducatif malgache consiste à donner la leçon aux élèves et à leur dire de l'apprendre.

D : En probabilité, par exemple, on leur donne les formules et on demande aux élèves de l'appliquer. Dans l'approche française, on explique d'où vient cette formule et comment l'appliquer, et ce à l'aide d'une calculatrice. Il y a donc une meilleure compréhension puisqu'on sait d'où ça vient.

E : Il en est de même pour les sciences de la vie et de la terre. La première fois que j'ai enseigné dans le système français, j'ai donné toutes les leçons comme ça. Ce n'est qu'après que j'ai vu ce que c'était réellement qu'une mitose. Le système français privilégie les découvertes. Le système malgache ne cultive pas l'esprit de recherche et l'esprit critique chez les élèves, et c'est dommage.

D : Et jusqu'à présent, aucune remise en question du système éducatif malgache n'est prévue. Les autorités malgaches n'ont qu'une idée en tête : mettre tous les enfants malgaches à l'école. Pourtant je trouve qu'il vaut mieux penser à la qualité d'abord avant la quantité. Les exercices du système français sont basés sur des problèmes concrets. En fait le programme malgache est hérité d'anciens programmes français, mais n'a pas su évoluer au fil du temps.

Ainsi le positionnement de l'école a une influence non négligeable sur la circulation de l'idéologie au sein de l'établissement. La Direction de l'école se trouve ainsi au centre d'un réseau complexe établi entre deux idéologies. Elle se trouve alors dans une situation d'interface entre le national et l'« autre » national. Elle dirige une école fréquentée en grande partie par des Malgaches mais aussi Directrice d'un établissement scolaire français régi par des lois. Montrer un rattachement au système éducatif français semble correspondre à une stratégie d'assimilation qui a des conséquences sur l'identité même de l'école. Le prix à payer, dans cette situation, est que le malgache ne vient qu'en troisième position dans l'ordre des priorités, comme l'explique la Directrice :

Entretien avec la Directrice : Alors même si la matière malgache ne figure pas dans le programme français, nous avons intégré le malgache en tant que troisième langue à partir de la sixième, la deuxième langue étant l'anglais. C'était pour nous la seule façon de faire en sorte que les élèves maîtrisent le malgache. Les responsables français ont d'abord dit de ne pas intégrer le malgache car le programme était déjà suffisamment lourd.

Ainsi, selon la Direction, l'AEFE déconseillerait l'enseignement du malgache. La politique officielle du Réseau ne correspond pourtant pas à cette affirmation¹³⁹. Même si l'établissement est implanté sur le territoire malgache, il est avant tout une école française. La description qui me vient à l'esprit est comparable à celle que Zeny (Zeny, 1983 : 115) a dépeinte à propos des écoles primaires malgaches d'après 1960 : « n'était pas tout-à-fait malgache mais qui n'était pas non plus tout-à-fait "française". On aurait dit une école "bâtarde" ».

4.2 - L'influence des parents

Si les adolescents sont scolarisés dans un établissement français, c'est évidemment parce que les parents en ont décidé ainsi. D'une part parce qu'ils en ont les moyens (une position socio-économique plutôt aisée), et d'autre part parce qu'éduquer ses enfants signifie qu'on a affaire à un ensemble de normes et de croyances que la société tente d'imposer (Münchow, 2012), et que les écoles françaises semblent être « la meilleure solution ». Les parents sont poussés par l'estime d'avoir des enfants qui ont « fait leurs études en France » : « *Ny zanako izao any an-dafy*¹⁴⁰ »... Le prestige est donc surtout du côté des parents. Ce sont surtout les parents qui veulent envoyer leurs enfants en France, et donc les envoient dans les écoles homologuées :

¹³⁹ Pour favoriser le développement de la coopération bilatérale, la place réservée dans chaque établissement homologué à la langue, à la culture, et à l'histoire du pays d'accueil est un signe fort et véritablement essentiel. (<http://www.aefe.fr/pedagogie/dispositifs-linguistiques/lenseignement-dans-la-langue-du-pays-daccueil> consultée le 21 juin 2015).

¹⁴⁰ Traduction : Mon fils / ma fille est actuellement à l'étranger (à l'étranger signifie en France. Si la personne avait été dans un autre pays, celui-ci aurait été précisé).

826	Madiba	t(u n) aimes pas parler français
827	Tsk	(<i>hochement de la tête</i>)
828	Madiba	c'est bizarre
829	Tsk	c(e n) 'est pas bizarre % je suis malgache % c(e n) 'est pas bizarre (<i>rires</i>)
830	Madiba	si t(u) avais le choix tu aurais préféré être dans une école malgache+
831	Tsk	(<i>hochement de la tête</i>)
832	Madiba	qui est-ce qui a choisi ça+
833	Tsk	mes parents
834	Madiba	pourquoi+
835	Tsk	hein+
836	Madiba	pourquoi+
837	Tsk	parce que: l'année dernière % (il) y avait %% (il) y avait ma cousine qui: a travaillé en alliance française antsahabe % et: elle a eu son bacc % elle vient du système malgache aussi comme moi
838	Madiba	et
839	Tsk	et elle a eu: mention bien % et mon père a dit que: que ta cousine a réussi pourquoi pas toi+

Le choix de l'école où envoyer les enfants renvoie à un investissement dans la scolarité des enfants, à leur avenir, au « meilleur choix ». Les parents veulent une « bonne école » (Ballion, 1991). Et étudier en France constitue pour les parents un symbole de la réussite, d'abord scolaire puis professionnelle de leurs enfants. Il y a comme un désir de ressembler à un locuteur natif qui peut pousser quelques parents à envoyer leurs enfants dans une école française. Ce choix des parents est légitimé par le fait des exigences linguistiques envers les étrangers qui souhaitent étudier en France qui doivent souvent faire montre de la même compétence communicationnelle en français que les natifs. La question du prestige entre également en compte dans le choix effectué par les parents. Ce prestige dépend d'abord de la valeur de la langue. L'importance qu'accordent les parents au français se rattache aux

profits que rapporte la connaissance de cette langue, profits principalement d'ordre socioéconomique. Le prestige du français vient ensuite de la rareté des locuteurs¹⁴¹.

Dans un processus de déculturation, les parents exigent de leurs enfants qu'ils parlent français à la maison. De cette façon la langue du futur pays d'accueil s'instaure au sein du foyer comme une langue dominante :

Entretien avec l'Enseignant A : Ici l'objectif est qu'ils maîtrisent le français. C'est une fois chez eux qu'ils ont le droit de parler malgache. Et encore, certains parents veulent que leurs enfants parlent français à la maison. Ce qui fait que le français devient leur première langue et le malgache leur deuxième langue.

Ce discours de l'enseignant, énoncé lors d'un entretien privé dans une salle de classe vide, est corroboré par Evane lors d'une conversation avec Vladimir sur le parking :

56	Evane	<p>mais je pense que j(e n) ai pas l'accent m> français quand je parle malgache</p> <p>{Madiba : je t'ai déjà entendu}</p> <p>c'est c'est c'est gênant je trouve quand même % d'entendre parler les gens tu vois % qui veulent % parler % la langue % de leurs pays quand même % mais ils ne savent pas bien parler vu que % eux % ils ont grandi % avec le français sans doute % parce que les parents veulent qu'ils: apprennent le français et tout et tout</p> <p>{Vladimir : oui: justement}</p> <p>justement</p>
----	-------	---

¹⁴¹ L'Organisation Internationale de la Francophonie (<http://www.francophonie.org>) estime le nombre de francophones malgaches à 4 847 000 en 2014. Toutefois ce chiffre est à prendre avec des pincettes vu que nous ne connaissons ni la méthodologie de l'Organisation ni ses critères pour définir ce qu'est un « francophone ».

Le fait de maîtriser la langue du futur pays d'accueil est très important pour la communication quotidienne, les études universitaires, l'insertion socioprofessionnelle et surtout pour l'entretien à l'ambassade de France, le foyer constitue un terrain d'exercice. Suivant l'exigence linguistique, pour s'intégrer, il faut certainement parler la langue du pays. Il s'agit bien de la maîtrise de la langue du futur pays d'accueil. Donc ce n'est pas la pratique de la langue d'origine au sein de la famille qui est mise en question. Cependant, bien souvent, parallèlement à l'acquisition de la langue française, le fait d'écarter la langue du pays d'origine apparaît, sans être explicitement demandé. Certaines familles fortement « motivées » pour envoyer leurs enfants dans un autre pays, pensent préférable d'éviter au maximum la pratique de la langue du pays d'origine, évitement pouvant conduire à l'abandon. Ce désir d'avoir des enfants francophones est ancré dans l'esprit de certains élèves, à tel point que lorsqu'ils ne peuvent pas inscrire leurs enfants dans les écoles homologuées, ils se rabattent dans les écoles privées « d'expression française », comme l'explique cet enseignant lors d'un entretien :

Entretien avec l'Enseignant A : Les parents qui n'ont pas trouvé de places pour leurs enfants dans les écoles homologuées se tournent vers les écoles privées qui se disent « d'expression française ». Sauf que celles-ci n'ont pas les moyens d'atteindre le niveau requis par l'administration française.

Il s'établit alors une certaine hiérarchie qui s'inscrit dans des différences de valeurs et de pouvoir dont le maintien est dû à la force des idéologies et des représentations diglossiques. Cette diglossie donne lieu à des sentiments contradictoires et ambivalents envers les langues en question et les adolescents deviennent ainsi complices et reproducteurs (occulteurs) du conflit linguistique. En quête de prestige et de reconnaissance, certaines familles sont promptes à adopter des formes linguistiques propres aux classes dominantes. Vu que l'établissement est une école privée et donc que les enseignants sont payés par les frais de scolarité, les enseignants paraissent comme ne pouvant rien faire contre la décision des parents :

Entretien avec l'enseignant A : Je n'ai pas à émettre un quelconque jugement de valeur sur le bien-fondé ou non de l'approche. Je suis un enseignant, un employé, et je fais en sorte de satisfaire les désirs des parents.

Cette explication de l'enseignant révèle un principe de loyauté, une peur de décevoir les parents qui se sacrifient pour assurer une « bonne » éducation, garant d'un meilleur avenir. Mais tous les parents ne se ressemblent pas. Dans l'extrait qui suit, Colonel manifeste un comportement d'allégeance et de loyauté envers les principes auxquels ses parents sont attachés. Cette loyauté envers les parents participe d'une stratégie d'intégration consistant à montrer une allégeance afin de satisfaire un intérêt pour des biens positionnels : celui d'être scolarisé dans une « bonne » école, de faire en quelque sorte partie de l'élite grâce à ses parents. Ainsi, Colonel est prêt à contredire le sens commun de l'école contre les compensations avantageuses citées plus haut :

5	Colonel	<p>&&&& ?hoe? mon père si je lui dis hoe %% j(e) c je (ne) comprends pas le malgache nefany¹⁴² j(e ne) suis malgache ?eh? c'est sûr qu'il va me ta> euh: il va me tuer hein</p>
---	---------	---

Dans l'extrait qui suit, L'enseignant A présente la plupart des parents comme des acteurs influant la pratique linguistique de leurs enfants sur lesquels ils ont un ascendant :

Entretien avec l'enseignant A : Il y a certains élèves qui, en sortant de l'école, entrent directement dans la voiture de leurs parents. De ce fait ils adoptent la langue des parents, généralement du français aussi puisqu'ils veulent que leurs enfants maîtrisent le français. Les enfants continuent donc à parler français même en dehors de l'école.

Les parents veulent ce qu'il y a de mieux – ou ce qu'ils croient l'être – pour leurs enfants en les inscrivant dans l'école qu'ils croient le plus adaptée et qui leur conviennent, et selon le projet d'avenir envisagé pour leurs enfants. La Directrice raconte une expérience vécue dans une famille :

Entretien avec la Directrice : Un parent d'élèves, qui avait quatre enfants scolarisés ici à Bird était décédé. Nous sommes allés chez eux pour présenter nos

¹⁴² Traduction libre : Et pourtant.

condoléances¹⁴³, nous nous sommes rendus compte qu'en fait les parents s'étaient vraiment sacrifiés pour que leurs enfants puissent étudier dans une école française.

Ce choix de l'école et de l'avenir envisagé a donc une conséquence sur les pratiques linguistiques de leurs enfants. L'influence des parents ne s'arrête pas au choix de l'école. Elle concerne également l'avenir de leurs enfants.

4.3 - L'encouragement à partir en France

Suivant la logique d'intégration (Lacroix, 2014) l'adolescent projette l'image ou qu'il souhaite donner de lui-même comme méritant de poursuivre les études en France. Cette volonté de projection n'arrive pourtant pas par hasard. Les adolescents sont soumis à des messages permanents selon lesquels il est préférable de partir en France après l'obtention d'un baccalauréat français. Dans l'enceinte de l'école, l'adolescent se retrouve en permanence face à une présence massive d'affiches de grandes écoles françaises les incitant à rejoindre ces établissements après le baccalauréat¹⁴⁴. À cela s'ajoute l'affiche du Campus France (agence pour la préparation des études en France, passage obligatoire dans toute démarche) collée en permanence, et qui explique les démarches nécessaires à la poursuite des études en France.

L'adolescent se retrouve ainsi face à des messages l'encourageant à partir, et l'omniprésence de ceux-ci dans leur vie pousse les adolescents à concevoir la naturalité de la situation : « Choisir la France après un baccalauréat français obtenu à l'étranger, participe d'un choix naturel autant que d'une stratégie de réussite »¹⁴⁵. Dans l'imaginaire de l'adolescent, le baccalauréat français a plus de valeur que son équivalent malgache. De ce fait, le mot « équivalence » n'est même pas approprié puisque les deux diplômes n'ont pas la même valeur aux yeux des adolescents. Ainsi, dans l'extrait qui suit, Kaer et Evane insistent sur l'importance d'être scolarisé dans une école française :

¹⁴³ À Madagasikara, il est d'usage de présenter les condoléances à la famille du défunt aussitôt qu'on a appris la nouvelle, autant que possible pendant que le corps se trouve encore dans la maison.

¹⁴⁴ Voir Annexe 3.

¹⁴⁵ Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) et Campus France (2015) : *Étudier en France après le baccalauréat. Mémento à destination des élèves des lycées français à l'étranger et de leurs parents*. Page 4. (Voir Annexe 4).

9	Kaer	eh mais un jour su tu devais quitter bird+ % vraiment si l'école ferme par exemple
10	Evane	j'irai dans une autre école française
11	And	où par exemple
12	Kaer	e:lle va aller à saint-michel
13	Evane	NON c(e n)est pas une école française
14	And	pourquoi
15	Evane	non tu (ne) sais même pas pourquoi
16	Madiba	forcément française+
17	Evane	ouais
18	Kaer	pour obtenir le bacc français
19	Evane	pour obtenir le bacc français
20	Madiba	pourquoi+
21	Kaer	ben: &&& {Evane : c'est plus important que le malgache}
22	Madiba	hein+
23	Evane	c'est plus important % que le malgache %% dans la vie {Kaer : ça nous aidera dans nos études} ben ouais
24	Kaer	si c'est pour aller> si on veut travailler % à l'étranger ça nous aidera plus % d'avoir<
25	Evane	que le bacc malgache
26	Kaer	ouais

D'une manière qui m'est apparue chronologiquement incohérente¹⁴⁶, les adolescents projettent d'aller en France même s'ils ne savent pas encore ce qu'ils vont y faire. La destination est décidée avant la nature des études à suivre, comme si la destination « France » allait de soi. Dans l'extrait qui suit, ni Gino Paolo ni Gra ne savent encore ce qu'ils vont faire, mais sont sûrs d'une chose : ils iront en France après le baccalauréat :

¹⁴⁶ Dans mon raisonnement personnel, le choix de la discipline l'emporte sur la destination.

44	Madiba	ouais % mais est-ce que vous pensez tous aller en france après le bacc
45	Gino Paolo	ouais
46	Madiba	pour faire quoi+ % prostitution+
47	Gino Paolo	mais non
48	Madiba	alors % toi ce sera quoi+
49	Gra	hein je (ne) sais pas encore
50	Madiba	pas d'idée+ % même pas une vague idée
51	Gra	peut-êt(re) dans l'agronomie mais après je<
52	Madiba	d'accord

Il est tout de même utile de préciser que certains adolescents ont déjà préparé et tracé leur parcours universitaire, à l'image de Mushu qui n'a pas hésité un seul instant à répondre à mes questions :

122	Mushu	dès que j'aurai mon bacc je serai toujours en france
123	Madiba	et tu feras quoi+
124	Mushu	médecine
125	Madiba	médecine+
126	Mushu	chirurgien

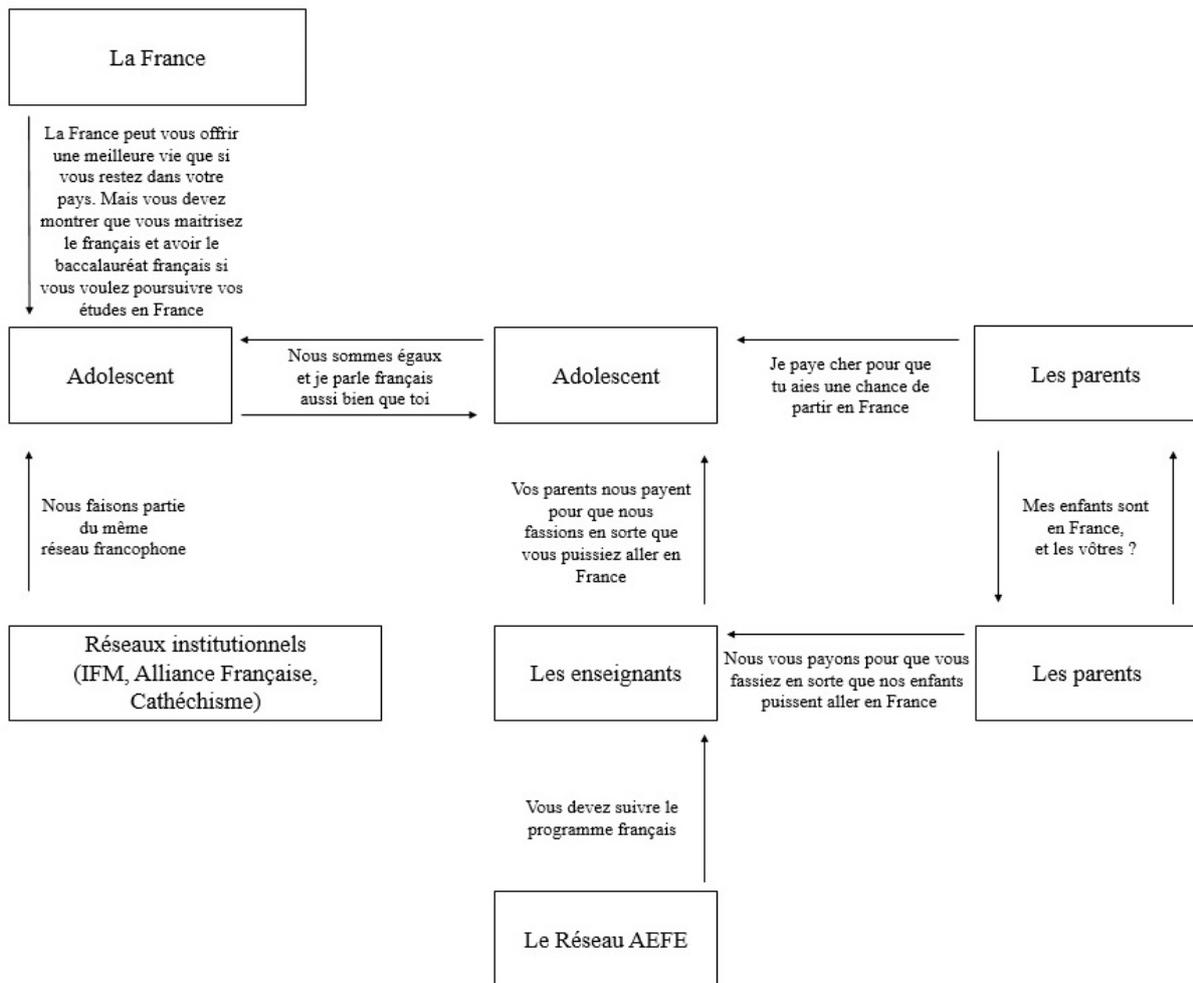
Bien avant de partir, alors qu'ils sont encore lycéens, ils sont encouragés à participer aux activités parascolaires du Réseau¹⁴⁷ (et donc de l'Éducation nationale française). Ces activités sont variées : concours de rhétorique, concours de nouvelles, olympiades des sciences de l'ingénieur, de chimie, de physique :

149	Artn	j'aime bien % mais j je suis vraiment pa(r)ce que j'aime vraiment vraiment les livres % et depuis que je suis toute petite je lisais % et je me dis que je peux % peut-être écrire % si j'y arrive
150	Madiba	mhhh

¹⁴⁷ De l'AEFE.

151	Artn	et c'est avec ce concours que je vais essayer de me: de me % comment dire % de voir % j'en suis où % et tout ça
152	Madiba	mhhh d'accord d'accord
153	Artn	alors même si je (ne) gagne pas % bon % au moins j'ai participé % et surtout je voudrais savoir si % au moins je ferai partie % j> j'aurais % ma ma nouvelle fera partie des dix meilleurs

L'intériorisation de la domination fait en sorte que la hiérarchie apparaît logique aux yeux de tous. La violence symbolique se présente telle que la domination est reconnue comme légitime par le fait que les dominés eux-mêmes adhèrent à l'ordre dominant. Il y a donc un schéma dans lequel la soumission des dominés se fait sans que les dominants aient besoin d'avoir recours à la force. Le schéma ci-après résume les influences menant aux différentes pratiques et représentations linguistiques des adolescents :



Conclusion partielle

Vu la complexité grandissante des phénomènes sociaux et humains, ce travail privilégie l'angle de recherche investiguant les contacts inégalitaires entre le malgache et le français dans l'école. Il s'agit de voir comment les adolescents gèrent les rapports de force entre le malgache et le français dans un contexte périscolaire de manière à expliciter les enjeux d'une telle concurrence sur leur relation à la future société d'accueil (la France). L'adolescent a intériorisé la situation de domination (Colonna, 2013). La violence auto-administrée qui ne dit pas son nom est maquillée par la naturalisation de la valeur sociale de la langue, formes subtiles de domination (Bourdieu, 1977). Cette situation vient de ce que l'école s'inscrit dans des rapports de forces inégales entre les deux langues officielles en présence, qui ne sont pas sans implication au niveau de la dynamique d'intégration : adopter la voie de l'intégration en français engendre un positionnement sociolinguistique intimement lié au statut politique et symbolique du vivre en France. En ce sens, un adolescent qui

souhaite migrer en France pour la poursuite des études supérieures est, qu'il le veuille ou non, confronté à une certaine tension linguistique et identitaire de par ses réseaux sociaux, sa scolarisation, son usage des médias. La problématisation de la tension linguistique au sein de l'école est donc plus particulièrement le reflet des rapports ambivalents qui se sont établis depuis la colonisation entre un pays « riche » et un pays « pauvre ». Le pays riche devient ainsi idéalisé, synonyme d'opportunité et de réussite. La domination se voit ancrée par le système scolaire.

Chapitre 2 : Une France idéalisée

Ce chapitre entame l'analyse sociolinguistique des représentations. Il fait suite au chapitre précédent au cours duquel ont été soulevées des interrogations sur les valeurs attribuées aux différentes langues en présence. Nous avons pu voir que les pratiques linguistiques et discours épilinguistiques des adolescents contribuent à l'hégémonie de la langue française. Dans la suite du travail, l'analyse se base sur les représentations des différentes langues à travers les interactions co-produites avec les adolescents et des culpabilisations des protagonistes. Je propose tout d'abord d'examiner les représentations linguistiques vis-à-vis du malgache – langue du pays où se trouve l'école – et du français, langue du futur pays d'accueil. La deuxième partie du chapitre se penche ensuite sur les regards culpabilisants des adolescents à propos des éléments qui ont conduit à la situation de diglossie. Finalement, il sera question d'approfondir la problématique du standard à travers les regards des adolescents mis en relation avec les idéologies macrosociolinguistiques. Comment se caractérise le rapport aux langues ? Existe-t-il une attitude négative vis-à-vis de ces représentations ? De quel type de français est-il question dans ces représentations ? Commençons par étudier la problématique de la représentation.

1 - Les représentations linguistiques

Pour Bourdieu (1977) une langue vaut ce que valent ceux qui la parlent. Toutefois la « valeur » des locuteurs dépend de la perception de l'autre. Autrement dit il n'y a pas de valeur absolue : un locuteur peut être représenté d'une certaine manière par certaines personnes et complètement différemment par d'autres. Dans un contexte acadien, par exemple (Violette, 2010), la hiérarchisation des langues place un francophone dans une position pas très avantageuse. Il en va différemment dans le contexte de cette recherche. Les analyses qui suivent tentent de mettre en lien les discours épilinguistiques avec le discours macrosociolinguistique dominant concernant les représentations linguistiques. La langue est investie d'attitudes diverses qui guident le locuteur dans son rapport à la langue ainsi qu'à ses utilisateurs (Calvet, 2005). La représentation est une construction, plus ou moins autonome, plus ou moins indépendante, selon les cas, de la réalité observée (Lafontaine, 1986). La représentation est « une forme courante (et non savante) de connaissance socialement partagé qui contribue à une vision de la réalité commune à des ensembles sociaux et culturels » (Gueunier, 1996 : 146). Rateau (2000) propose une certaine relation hiérarchique entre

idéologie, représentations et attitudes : les idéologies préparent le terrain aux représentations, ces dernières se placent comme tremplin d'évaluations plus spécifiques à la faveur de l'expression d'attitudes.

1.1 - Les représentations du malgache

De prime abord, le fait de choisir de parler français peut être considéré comme un renoncement, une occultation de l'histoire, des racines, et par ricochet, d'une partie de l'identité. Pourtant, pour les adolescents, le malgache représente la sécurité. Il s'agit d'abord d'une sécurité par rapport à la langue : le fait de prévoir de parler malgache quand ils seront en France leur donne le sentiment de ne pas trahir le malgache. En ce sens ils n'auront pas « perdu » leur malgachéité. La question de la sécurité concerne ensuite la sécurité par rapport à la famille d'accueil : même s'ils habitent seuls en France ils ne seront jamais tout à fait seuls vu qu'il existe un grand nombre de Malgaches vivant en France, à l'instar de Hamtaro :

80	Madiba	est-ce que tu n'as pas peur d'oublier le malgache quand tu seras en : en france
81	Hamtaro	ma famille de là-bas ils parlent tous en malgache en fait

La position dominante du français à Madagasikara a comme effet de diminuer la valeur socioéconomique du malgache. Les élèves se rendent compte que le malgache est considéré comme une langue de moindre importance dans leur future société d'accueil. Le malgache représente donc une langue minoritaire, c'est-à-dire la langue d'une minorité parmi tant d'autres et qui demeure optionnelle, voire superflue. Il est toutefois à noter que cette option ne signifie en aucun cas dévalorisation sociale. Le malgache est largement présent dans les interactions ayant lieu aux endroits de restauration situés aux alentours de l'école (Coca, Tsiky Tsaky, Espatel¹⁴⁸). Le malgache constitue une part intégrante de leur espace actuel ainsi que de leur vie. Le malgache constitue leur principale langue d'usage en dehors de l'école et la nécessité d'employer le français ne remet pas en question cette place. Le malgache représente pour certains (Tsk, Artn) leur langue d'intimité, de socialisation, de culture, d'éducation et n'est pas en compétition avec le français sur ces terrains. En outre ils

¹⁴⁸ Quoique dans ce dernier endroit, les interactions se font quelquefois en français, la responsable de la « cantine » parlant français. Note du 13 septembre 2013.

aimeraient bien que cela reste ainsi même après le baccalauréat. Ainsi, malgré l'importance du français (qu'elle maîtrise parfaitement) dans sa future société d'accueil, Hamtaro devient presque agressive lorsque Vladimir remet en question sa malgachéité. Dans cet extrait, elle affiche ainsi une assurance personnelle quant à sa capacité de protéger « son » malgache de l'influence du français :

25	Hamtaro	j(e n)'aime pas juste qu'on me dise que j(e n)'ai plus de racine malgache % si j'aurais été % si j'aurais voulu partir d'ici je serais partie (il) y a longtemps hein % j'aurais pu+ % j'aurais pu suivre mes frères et sœurs et: % je (ne) l'ai pas fait % voilà % c'est#un choix
80	Madiba	est-ce que tu n'as pas peur d'oublier le malgache quand tu seras en: en france
81	Hamtaro	ma famille de là-bas ils parlent tous en malgache en fait
82	Madiba	ah d'accord
83	Hamtaro	ils parlent français mais: quand ils se voient: entre eux ils parlent % ils se parlent en malgache donc si je parle avec ma famille c'est en malgache là-bas % donc voilà je (ne) pense pas

Cette affirmation constitue, pour Hamtaro, la manière de légitimer la place du malgache face à la prédominance du français. L'ambivalence des représentations dont est investie la langue dominée, à la fois stigmatisée et idéalisée, dénigrée et fétichisée, à l'instar de ce que Boyer a observé lors de ses études sur le catalan et l'occitan n'est donc pas vraiment actualisée chez les adolescents. Quoi qu'il en soit, le nom de l'école, BIRD est prononcé [bœrd] et non [bird], alors qu'il s'agit bel et bien d'un acronyme malgache, comme le remarque un acteur externe à l'établissement. L'entretien avec la gérante de la cantine privée débouche sur une remarque sur la prononciation du nom de l'école :

Entretien avec la gérante de la cantine privée : Le nom de Bird est un acronyme en malgache. La prononciation en anglais est une question d'habitude. De plus, une prononciation en malgache ou en français sonnerait un peu « bête ».

1.2 - Les représentations du français

Les adolescents ne récusent pas le contact au français. Au contraire ils insistent pour retirer les avantages de leur connaissance de cette langue et ce même chez les adolescents les plus militants de la langue malgache (Vladimir, Evane) : le français est synonyme d'opportunité. La situation socioéconomique de Madagasikara étant précaire, le meilleur moyen de s'en sortir, c'est de partir en France :

49	Hamtaro	enfin % je (ne) me sens pas plus supérieure % c'est juste que voilà moi j'ai % j'ai euh j'ai de la chance quand même moi je me dis pa(r)c que voilà j'ai l'opportunité % de passer un bacc français+ qui m'ouvre: plusieurs portes % voilà quoi
----	---------	---

Les représentations macrosociolinguistiques entretiennent une certaine prégnance idéologique qui fait de l'individu francophone un locuteur supérieur à un individu non francophone, même si le locuteur tente de le cacher. Le fait d'être dans une école homologuée offre alors plus de « chance », d'« opportunité ». La structuration des représentations du français chez les adolescents va dans le sens d'une prise de conscience de la domination du français dans l'espace social du milieu d'accueil. Le français est perçu comme une nécessité linguistique (ce qui correspond à la réalité) et cette constatation se produit chez tous les adolescents désireux de poursuivre leurs études en France :

35	Hamtaro	et la seule chose qui me % motive surtout pour aller en france %% c'est juste de finir un % cursus complet % de ce que je veux faire c'est tout % ça n'a rien à voir à vouloir m'implanter là-bas % et changer de vie et oublier d'où je viens %%% pa(r)ce qu'on (ne) va pas dire que ici % je (ne) sous-estime pas du tout les écoles d'ici mais % je pense que<
----	---------	---

Il existe une certaine prise de conscience de la domination du français dans l'espace social du milieu d'accueil. Le français est perçu comme une nécessité linguistique. Le français est clairement construit comme la langue de l'espace public, celle dont on a besoin pour se

débrouiller dans les interactions de la vie de tous les jours. Ne pas parler français relève donc de l'impossible :

533	Choco B	vas en france ah tu parles en français tu vas à madagascar ah tu parles malgache
-----	---------	--

Une bonne connaissance du français relève ni plus ni moins de l'obligation et de la survie matérielle. Le sentiment d'obligation de parler français est si fort qu'il pénètre même des lieux dont la langue de fonctionnement peut pourtant être parfois le malgache :

199	Hamtarro	et les autres+ % /Gino Paolo/ tu lui parles en malgache {Vladimir : mais lui c'est:} /Bax/ % tu lui parles en malgache % en fait en gros %
200	Vladimir	en fait % voilà % t'as pigé
201	Hamtarro	oui mais c(e n)'est pas une excuse que tu me dises QUE t(u) as vu que j'ai parlé français c'est pour ça que tu m'as parlé français parce que tout le monde parle français ici mais c(e n)'est pas pour autant que tu parles français avec tout le monde

Cette imprégnation de la domination du français chez les élèves s'articule également autour de sa valeur symbolique qui fait que désormais peu importe où on se trouve, même à Madagasikara où le malgache est la langue nationale, le français paraît, aux yeux des élèves, incontournable. Mais la domination du français ne se fait nulle part mieux sentir que dans le monde du travail. L'univers de ce dernier est complètement dominé par le français dans les représentations des élèves :

79	Hamtarro	c'est parce que de nos jours en fait % v v % il a raison quand même /Vladimir/ sur ce point % c'est que % c'est important quand même enfin % quoi qu'on fasse mais euh on est contraint % à: à s'adapter en fait % pa(r)ce que là de nos jours si tu (ne) sais pas parler français: % j(e ne) sais pas % français ça devient de plus en plus courant %%%
----	----------	--

		<p>tout le monde % par exemple si tu postules et tout ça c'est important de savoir parler français maintenant</p> <p>{Madiba : mhhh}</p> <p>que tu sois dans un resto: que tu sois: dans aut(re) chose</p>
--	--	--

Ces représentations du français comme langue dominante du marché de l'emploi convergent avec une situation sociolinguistique expliquée par Crenn (1995) et Tiana Razafindratsimba (2006). Toutefois si les interactions des élèves convergent pour faire du français la langue de la réussite socioprofessionnelle, tous n'endossent pas ce statut de la même manière. Nous pouvons essayer de situer la position de chacun dans une tension entre parler français et parler malgache, entre un engagement identitaire et militant envers le malgache (Vladimir) qui remet en question la position dominante du français et une forte valorisation du français qui constate et endosse en partie cette domination (Choco B) :

66	Vladimir	c'est à cause de: c'est à cause de: c'est c'est à cause de la france tout ça <
----	----------	--

23	Choco B	moi je parlerai en français avec mes enfants en tout cas
----	---------	--

En somme, le français est synonyme d'opportunité professionnelle et de mobilité tant géographique que sociale ; mais il y a également la question de la violence symbolique (Bourdieu, 1982) dans le sens où le français s'impose comme légitime en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force.

2 - La culpabilisation

La forme de domination présente dans l'école n'est pas clairement répressive. Elle est symbolique et sa force répressive est essentiellement idéologique et passe par une idéalisation de la France. Quand les sujets se rendent compte de la situation de domination, le premier réflexe est de trouver un coupable.

2.1 - « La faute aux Français »

Il existe un versant négatif du contact des langues et des cultures qui consiste à affirmer qu'une culture est en train de se perdre et d'imputer cette perte à la domination d'une autre culture. La perte de l'identité malgache et des notions de malgachéité sont ainsi à imputer à la France. Dans l'extrait qui suit, Vladimir procède, dans sa démarche explicative, à une action d'hétéro-culpabilisation, à montrer l'autre du doigt pour dire que la situation en est à ce point à cause de lui :

65	Hamtaro	pourquoi % j(e ne) sais pas ils se && chacun vit sa vie
66	Vladimir	c'est à cause de: c'est à cause de: c'est c'est à cause de la france tout ça <
67	Hamtaro	non non % (il) y a < {Vladimir : c'est la france qui les a démonté} (il) y a une histoire mais bon bref j(e ne) peux pas dire
68	Vladimir	non mais c'est ?quand même? la faute de la france hein
69	Hamtaro	non c(e n)'est pas ça
70	Vladimir	depuis qu'ils sont partis en france % ils ils chacun a &&&&<

Vladimir se positionne en militant et reconnaît des risques d'assimilation - la perte de la langue et de l'identité - chez ses pairs si ces derniers ne font pas attention, vue la prédominance du français. Il entretient une sorte de relation conflictuelle (d'amour-haine) à l'égard du français (qu'il utilise pourtant) mais dont il dénonce la domination qu'il symbolise face au malgache. Il est en définitive le seul à récuser le contact avec le français¹⁴⁹.

28	Vladimir	chez les jeunes % je dirai: d'abord % HOMOLOGUÉ % puisque les malgaches les: les élèves des écoles malgaches c'est le cas aussi % et on (ne) voit pas tellement cette culture et d'après toi ça nous mènera où % nous % jeunes % pa(r)ce que c'est nous les futurs dirigeants
----	----------	---

¹⁴⁹ Ce qui est quelque peu embêtant vu qu'il étudie dans une école française.

Vladimir tient ainsi un discours qui va nettement dans le sens d'une revendication linguistique au profit du malgache. Le regard qu'il pose sur les rapports entre le malgache et le français est donc essentiellement critique puisqu'il semble contester le principe de coprésence du français et du malgache. Selon lui, le semblant de bonne entente entre le français et le malgache n'est maintenu que du moment où les Malgaches convergent vers le français. Il dénonce ainsi le caractère asymétrique et inégalitaire du bilinguisme malgache actuel. Dans son imaginaire, il existe deux « camps » : les « vrais » Malgaches et les autres. Il estime nécessaire que la jeunesse malgache ne se laisse pas acculturer. Le choix du malgache comme langue protégée vient d'une conscience sociolinguistique des rapports inégalitaires dans un contexte de mondialisation. Pour lui, il est nécessaire de rompre avec cette attitude acculturée de convergence vers le français notamment en s'affirmant et en accordant davantage de poids au malgache.

Une facette de ce discours montre également une dénonciation de la mondialisation, responsable de la diminution petit à petit de la valeur de la langue et de la culture malgaches :

89	Vladimir	mais: moi quand je te dis ça anie je dis que: il faut d'abord voir le fond e: % si: moi je (ne) suis pas contre ceux qui font du nrb % mais si c'est pour copier % eh % laisse tomber hein tu vas devenir américain sans le vouloir
90	Hamtaro	non ils (ne) deviennent pas américain c'est juste une duplication ratée voilà
91	Vladimir	mais c'est quand même de l'américanisation % le rap ça vient de l'amérique &&&& si si t(u) n'as pas toi ta propre culture hoe ah &&&& rava ny firenena

Cette hétéro-culpabilisation passe par la constatation de la prégnance culturelle de la France dans le monde, et donc aussi à Madagasikara. Malgré leurs positions opposées concernant la culpabilisation, Hamtaro et Vladimir se rejoignent sur la considération que la France se situe en position hypercentrale sur le plan culturel :

98	Hamtaro	chez les français % t(u) es stylé parce que tu portes:
99	Vladimir	attends c'est pour ça que chez les français <

		{Hamtaro : un tee shirt avec: &&& américaine % chez les fran> les américains la mar> la la mode c'est des tee shirts écrits crème de la crème && des trucs genre céline paris % truc truc paris} justement c'est simple % ?l'habitude? française est adorée dans tout le monde % ?et même? aux états-unis {Hamtaro : en gros au fait hein <}
--	--	--

Toutefois, même si la mondialisation a une influence sur le pays d'origine, Hamtaro adopte une posture qui n'essaye pas de lutter contre cette mondialisation. Elle montre alors ne certaine résilience vis-à-vis de la mondialisation :

122	Hamtaro	quoique tu fasses % tu vis % dans un monde % t(u) es à madagascar mais quoi que tu fasses (il) y a toujours toujours toujours toujours des trucs venant des autres pays % quoi que tu fasses et voilà % tu peux tu peux dire: tu: j(e ne) sais pas tu: tu % tu peux % tu (ne) vas pas: tu (ne) vas pas essayer par exemple de: de contrer ça et: et
-----	---------	---

Cette question de la culpabilisation est donc, somme toute faite, une question de point de vue dénonçant un semblant de bonne entente entre le français et le malgache.

2.2 - « La faute aux Malgaches »

Il existe un autre versant négatif du contact des langues et des cultures qui consiste à affirmer qu'une culture est en train de se perdre et d'imputer cette perte à un certain laxisme de la part des Malgaches, dans le sens où les Malgaches se laissent dominer, même s'ils ont conscience de la domination. Dans cet extrait tiré d'une vive interaction entre Vladimir et Hamtaro, la question de l'auto-culpabilisation est soulevée. Vladimir dénonce le fait que les Malgaches ne réagissent pas mais se contentent de subir la domination même s'ils en ont conscience :

109	Vladimir	c'est c'est >
110	Hamtaro	est-ce que tu vis est-ce que tu vis pour prouver des choses aux gens

111	Vladimir	?ouais?
112	Hamtaro	prouver quoi+
113	Vladimir	prouver que % vous pouvez faire quelque chose % même dans votre esprit uniquement % ne ne les intériorisez pas % extériorisez-les % c'est ça que je: trouve ?long? surtout % hoe % vous avez ça dans la tête % mais ne ?le tenez? pas dans la tête parce que ?tout d'abord? on est un pays en voie de développement
114	Hamtaro	mais le problème tu vois c'est que <
115	Vladimir	&&&& des trucs+ comme ça÷ et ça même si personne ne le fait ça c'est (il n'y) a (il n'y) a que moi qui le fais {Hamtaro : bah voilà c'est c'est pour ça} &&&& je vais le faire
116	Hamtaro	voilà c'est toi qui le fais donc dès que ça te touche tu le fais % mais tu (ne) PEUX > quoi que tu fasses tu (ne) peux pas changer % si par exemple {Vladimir : je (ne) pourrai jamais changer les gens % chacun marche à sa manière} voilà donc en gros < en gros <

Vladimir explique ce laxisme par un certain manque de personnalité, caractéristique, selon lui, des Malgaches, et qui est dangereux en contexte de mondialisation. L'auto-stéréotype négatif pousse Vladimir à se désolidariser des Malgaches en général. Dans l'extrait qui suit, il pose clairement une question tendancieuse à Evane :

57	Vladimir	et ça et: là qu'est-ce que t(u) en penses hoe nous %%% bon je te considère je te mets dans le: le camp des malgaches %%% d'après toi %%% est-ce que nous %%% puisqu'on va diriger bientôt le pays
----	----------	--

		dans quelques années %%% est-ce qu'on devrait garder notre culture %%% notre personnalité d'abord %%% avant de s'ouvrir au monde %%% ou s'ouvrir au monde %%% sans avoir de personnalité
--	--	--

En effet, il y a deux sous-entendus dans cette question :

- la seule réponse possible est qu'on doit d'abord avoir une personnalité ;
- les malgaches n'ont pas de personnalité.

Pour Choco B, les tensions linguistiques se manifestent essentiellement de deux manières dans la vie courante : se moquer de ceux qui ne parlent pas français et se moquer de ceux qui ne parlent pas malgache. L'exemple fourni par Choco B met en scène des interactions de type commercial. Elle y dénonce la « mentalité malgache » consistant à se moquer de ceux qui « ne savent pas ». Depuis qu'elle en a eu conscience, elle évite de parler en malgache tant qu'il lui est possible de parler en français :

256	Madiba	en cm un %% et depuis tout ce temps tu (ne) parles pas malgache
257	Choco B	si % je parle % mais pas devant les gens
258	Madiba	devant qui par exemple
259	Choco B	devant les vendeurs pour acheter un truc:

3 - La question de la future intégration

Pour Bourdieu (1982), la langue peut être considérée comme une pratique symbolique dont la valeur sociale est liée à des lois du marché, celles du profit et de la distinction. En ce sens le choix de migrer dans un pays dont on parle la langue est perçu comme une façon de minimiser les risques d'intégration, et *a fortiori* à un marché de l'emploi. Cet imaginaire migratoire résulte, avant même le départ, en une prise de distance, voire en une rupture, par rapport aux réseaux de la communauté d'origine. Ainsi les élèves opèrent une évaluation de leurs compétences linguistiques en fonction de leurs valeurs identitaire, intégratrice et marchande qu'ils s'approprient ou rejettent selon leur projet post-baccalauréat.

3.1 - Parler français pour s'intégrer

Partir en France pour y poursuivre ses études après le Baccalauréat (et y rester même après les études pour certains) constitue une décision qui ne se prend pas à la légère. C'est plutôt le résultat d'un processus, d'une réflexion, d'évaluation des risques et des avantages que représente la destination qui sont rationalisés selon les attentes, les besoins et le désir de prestige à la fois des élèves et de leurs parents. Le fait que l'élève partage la même langue que son futur pays d'accueil est par conséquent généralement perçu comme un avantage qui lui assure une certaine sécurité dans son entreprise de migration¹⁵⁰. La situation ressemble donc à certains égards à ce que Forlot (2008) a observé à propos des Français qui immigrent au Canada, à la différence près que la migration n'a pas encore eu lieu. Dans les extraits qui suivent, Choco B et Hamster expliquent que la connaissance de la langue et de la future société d'accueil est une condition nécessaire pour s'intégrer :

531	Choco B	tu vas aux états-unis ah tu parles en anglais tu
532	Madiba	ouais
533	Choco B	vas en france ah tu parles en français tu vas à madagascar ah tu parles malgache

40	Hamster	eh bien: déjà on peut parler aux étrangers par exemple on peut> si on va à l'étranger
41	Madiba	mhhh
42	Hamster	si j'ai un avantage % pa> par exemple (ne) pas parler français en france:
43	Madiba	Ouais
44	Hamster	qu'est-ce qu'on pourrait faire+

¹⁵⁰ L'enjeu est énorme : le français est le passeport pour les études supérieures en France pour un ressortissant d'un pays pauvre. Un japonais que veut venir en France, s'il ne parle pas français, il n'y a pas de souci. J'ai un ami chinois qui fait ses études doctorales en France. C'est maintenant qu'il est en train d'apprendre le français à l'aide d'un livre qui s'intitule « le français pour les nuls ».

Suivant cette logique, les élèves peuvent être davantage attirés vers la France. Le fait de parler français est donc rationalisé dans un premier temps comme une façon de s'intégrer linguistiquement (Calinon, 2012), puis de sécuriser son intégration socioéconomique. Cette dimension linguistique du projet de migration met également en relief les valeurs marchandes attribuées aux langues dans les sociétés axées sur les services et le savoir et qui font de ces langues des ressources symboliques et stratégiques pour garantir le sésame de l'inscription aux établissements supérieurs français, puis l'accès à des biens matériels et à des pouvoirs socioéconomiques. L'ascension (ou plutôt l'absence de déclassement¹⁵¹) sociale des futurs universitaires est donc perçue comme dépendant de leurs compétences linguistiques mais également du poids des langues dans lesquelles ils ont ces compétences. Nous retrouvons ici le concept de « minimisateur de risques » mis en évidence par Forlot (2008) : avoir une langue en commun avec le milieu d'accueil est perçu comme une manière de diminuer les potentiels obstacles d'intégration. Cette question d'adoption des normes sociales de l'endroit d'accueil trouve son écho chez Gino Paolo. Dans l'extrait qui suit, la question linguistique n'est pas spécifiée. Gino Paolo parle de l'intégration en général :

1	Madiba	sur l'intégration % vas-y % redis-le
2	Gino Paolo	je pense que l'intégration dans un milieu social est un facteur qui permet la réussite
3	Madiba	d'accord % et comment est-ce qu'on fait pour s'intégrer justement+
4	Gino Paolo	ben pour s'intégrer ben (il) y a des normes sociales à respecter
5	Madiba	mhhh
6	Gino Paolo	il faut s'adapter à ces normes
7	Madiba	mhhh
8	Gino Paolo	que les personnes qui étaient dans la classe % je prends l'exemple d'une classe
9	Madiba	d'accord
10	Gino Paolo	ben: vu qu'il y a déjà les anciens
11	Madiba	mhhh
12	Gino Paolo	et le nouveau il doit s'efforcer à s'intégrer
13	Madiba	d'accord

¹⁵¹ Vu que les parents ont déjà un statut social assez élevé.

14	Gino Paolo	genre faire comme eux: % essayer au moins
----	------------	---

Ce qui est intéressant, c'est que cette stratégie d'intégration ne va pas dans les deux sens. Si Choco B et Hamster admettent volontiers qu'il est nécessaire de parler français pour aller en France, il n'est pas nécessaire pour les Français qui vont à Madagasikara de savoir parler malgache. Il subsiste une certaine asymétrie, implicite certes, mais rendue officielle dans la pratique (demande de visa, par exemple).

3.2 - Parler français comme les Français

Ce sont surtout les parents qui souhaitent que leurs enfants parlent français comme les locuteurs natifs, suivant le principe qui veut qu'éduquer ses enfants signifie qu'on a affaire à un ensemble de normes et de croyances que la société tente d'imposer (Münchow, 2012). L'instrumentalisation de la langue à titre d'outil de communication soulève alors une, à savoir la promotion d'une conception homogénéisée du français et des francophones. Cette considération pose un certain problème de complexe que la Directrice explique en ces termes :

Entretien avec la Directrice : Les Malgaches sont d'une nature réservée. Si on met un élève d'une école malgache à côté d'un élève de Bird, l'élève de l'école malgache parlera moins que l'élève de Bird. Mais si on met l'élève de Bird à côté d'un français (au lycée français, par exemple), c'est l'élève de Bird qui ne parlera pas. C'est peut-être le complexe du colonisé.

Le discours normatif de l'école développe une conscience dépréciative de toute variation linguistique qui s'écarte de la norme « de la France ». L'utilisation du verbe « maîtriser » n'est pas anodine dans cette réflexion d'un enseignant. Elle suggère qu'il y a une certaine norme à atteindre, et l'entraînement pour l'atteindre commence depuis tout petit. Le désir de faire ressembler leurs enfants à un locuteur natif peut pousser les parents à envoyer leurs enfants dans une école française ou, par manque de moyens, dans une école « d'expression française ». Cette situation rejoint la remarque de Bourdieu selon laquelle les capacités d'utiliser la langue légitimée constituent un capital grâce auquel le locuteur peut atteindre une position « plus élevée » en termes de reconnaissance (Bourdieu, 1982). Les parents jugent ainsi important que la langue seconde (le français) soit apprise dans un milieu

monolingue natif (représenté ici par l'école française) de manière à ce que les compétences reflètent le même niveau qu'un locuteur de langue maternelle française. L'école constitue une institution qui produit des effets de domination, nous l'avons vu dans le chapitre précédent. Les parents acceptent de sacrifier le malgache, leur langue d'origine, pour le français, les enfants s'efforcent d'apprendre le français pour réussir dans la vie. Ils sont en quelque sorte tous deux des complices du système, comme le montre cet extrait d'entretien :

Entretien avec l'enseignant A : Ici l'objectif est qu'ils maîtrisent le français. Le règlement de l'école stipule qu'il faut s'exercer à parler français pour pouvoir maîtriser. Les élèves de primaire n'ont normalement pas le droit de parler en malgache dans la cour de récréation.

Le choix de l'école où envoyer les enfants renvoie à un investissement dans la scolarité des enfants, à leur avenir, au « meilleur choix ». Le système scolaire, en tant que lieux d'acquisition et d'expression, sont les lieux principaux de la production de la compétence légitime. Les parents veulent une « bonne école » (Ballion, 1991). Et étudier en France constitue pour les parents un symbole de la réussite, d'abord scolaire puis professionnelle de leurs enfants.

3.3 - Parler français pour trouver du travail

Le français est considéré comme une langue dont la maîtrise est indispensable à la poursuite d'études comme à l'insertion professionnelle. Boutet (2012), par exemple, a montré la prépondérance de la part langagière dans le télétravail. La compétence linguistique n'est pas uniquement une question de fierté, qui est liée à la passion (Gal, 2012). Elle est mêlée au profit, qui est lié à la raison (Gal, 2012). Le français devient incontournable au niveau professionnel. Le français est une langue dont la maîtrise est la condition essentielle de la réussite sociale. Dans l'extrait qui suit, Hamtaro se rend compte qu'en étant francophone, elle a une valeur ajoutée par rapport aux non-francophones. Elle reconnaît la nécessité de parler français la nécessité de pouvoir parler français pour avoir accès au marché du travail :

79	Hamtaro	c'est parce que de nos jours en fait % v v % il a raison quand même /Vladimir/ sur ce point % c'est que % c'est important quand même enfin % quoi qu'on fasse mais euh on est contraint % à: à s'adapter en fait % pa(r)ce que là de nos jours si tu (ne) sais pas parler français: %
----	---------	---

		j(e ne) sais pas % français ça devient de plus en plus courant %%% tout le monde % par exemple si tu postules et tout ça c'est important de savoir parler français maintenant {Madiba : mhhh} que tu sois dans un resto: que tu sois: dans aut(re) chose
--	--	--

Le français prend donc une position centrale puisqu'il constitue une condition sine qua non de l'accès même à l'emploi. Le français constitue alors le principal outil de promotion sociale et d'ouverture culturelle et économique, celui qui permet de poursuivre des études de haut niveau et d'obtenir un « bon » emploi, tout comme ce que Tiana Razafindratsimba a constaté auprès d'universitaires d'Antananarivo. La connaissance du français est une nécessité dans le contexte professionnel : qu'ils le veuillent ou non, ils doivent l'apprendre pour de prime abord être « employable » et ce même à Madagasikara.

La dimension linguistique met également en relief les valeurs marchandes attribuées aux langues dans les sociétés axées sur les services et le savoir et qui font de ces langues des ressources symboliques et stratégiques pour l'accès à des biens matériels et à des pouvoirs socioéconomiques : l'herbe sera toujours plus verte en France (l'environnement, la sécurité sociale...), meilleure condition de vie. L'ascension sociale dépend des compétences linguistiques des locuteurs et du poids des langues dans lesquelles ils ont ces compétences. Dans l'extrait qui suit, Choco B évoque les compétences linguistiques dans un *curriculum vitae* professionnel :

525	Choco B	ah mais trop % c'est % c'est super bénéfique de parler plusieurs langues
526	Madiba	mhhh
527	Choco B	dans un cv ça aide beaucoup

Par ailleurs, le marché du travail constitue la première importante confrontation au français. Les adolescents sont conscients des rapports de forces inégaux qui régissent les conditions d'utilisation des deux langues officielles dans l'espace public. La domination du français surgit dans leurs discours surtout en rapport au marché de l'emploi. La nécessité des adolescents de parler français contribue à la valorisation économique de la langue.

Conclusion partielle

Le milieu scolaire est caractérisé par une dualité malgache/français et ceci joue un rôle indéniable dans la construction identitaire des adolescents, ce qui n'est pas sans entraîner des confrontations et des adaptations linguistiques qui ont partie liée à leurs stratégies d'intégration. J'ai essayé de relever les pratiques et les représentations d'adolescents sur les langues et d'en tirer parti pour ce qui concerne la légitimité et la reconnaissance du locuteur par les interactants, « à construire du sens autour de la banalité » (Razafimandimbimananana, 2008 : 25). L'adolescent est condamné à un fonctionnement diglossique qui n'est pas dans la langue, mais bien dans son esprit, enraciné profondément par le rapport de force politique qui cerne la langue (Colonna, 2013). Les rapports de force entraînent chez les adolescents des représentations linguistiques qui les poussent à montrer la maîtrise du français tout en essayant de montrer un ancrage culturel malgache. Toujours est-il que la connaissance du français constitue une nécessité dans le contexte professionnel : qu'ils le veuillent ou non, ils doivent l'apprendre pour être « employable » et ce même dans un milieu malgachophone.

Chapitre 3 : Les tensions et ambivalences

Ce chapitre poursuit l'analyse sociolinguistique en examinant les points de tensions palpables générées par le contact asymétrique de langues. Les questions de marché et d'idéologie linguistique traitées dans les chapitres précédents sont utilisées comme analyseurs de tensions et de confrontations linguistiques. Heller (2002) propose d'explorer les pratiques sociales pour ce qu'elles peuvent nous dire sur les manières dont les locuteurs construisent le sens dans le cadre de la construction des rapports de pouvoir. Je propose d'examiner en premier la problématique des identités et des éléments contradictoires révélateurs de tensions. Puis il sera question de l'arrimage des deux systèmes linguistiques dans le contexte géographique. Enfin, je proposerai des exemples de positionnements dans un continuum allant de la considération opportuniste de la « destination France » à l'attitude de l'« ours » (Babault, 2003).

1 - Ambivalence et dédoublement

L'ambivalence se présente dans une attitude qui traduit une volonté à la fois de détruire l'autorité et de s'y soumettre, dans l'acceptation et en même temps le refus de l'ouverture sur l'Occident.

1.1 - L'amour/haine de la France

Face à toutes les influences avec lesquelles il doit jongler, l'adolescent est amené à remplir une « grappe de rôles » sociaux qui, de par sa nature instable et hétérogène, présente des contradictions. De ce fait, les considérations normatives dominent : elles inspirent la loyauté. Mais il n'est pas rare, non plus, de découvrir des positionnements antagonistes qui essaient de dénoncer l'ordre établi. Souvent les deux attitudes coexistent dans la même interaction et il est bien difficile de les dissocier. Dans une même conversation, il se peut que l'adolescent « dise tout et son contraire », ce qui donne à l'enquêteur le sentiment d'être un peu perdu dans les interactions. Dans l'extrait qui suit, Tsk commence par montrer sa loyauté envers le système :

658	Madiba	et le français tu l'aimes aussi
659	Tsk	oui j'aime le français

Quelques minutes plus tard, la même personne affirme exactement le contraire. D'une part elle a un sentiment de sécurité dans l'utilisation du français ; mais d'autre part elle a une propension à plus valoriser la malgachéité, ce qui débouche sur un sentiment négatif envers l'autre. L'extrait qui suit, qui provient de la même interaction que la précédente, se situe donc à l'exact opposé du précédent, même si l'énonciateur est la même personne :

806	Tsk	j'ai dit tout à l'heure que je n'aime pas le fran> la langue française
-----	-----	--

Cette ambivalence se traduit d'une autre manière, cette fois-ci au niveau même de l'établissement. Tous les premiers lundis du mois, l'école procède à un rituel qui consiste à lever les drapeaux. Le drapeau français est hissé mais l'hymne national français n'est pas entonné. Je remarque cependant que tous n'ont pas le même niveau de connaissance de l'hymne malgache, entonné le lundi matin : certains connaissent les trois couplets ; d'autres se contentent de reprendre le refrain¹⁵². Je pars du principe que si les adolescents ne se posent pas de question, c'est qu'ils adhèrent au positionnement de l'école, que la Conseillère d'Éducation explique en ces termes :

Entretien avec la Conseillère d'Éducation : on a tellement dit aux élèves qu'ils sont dans une école française qu'ils ont oublié qu'ils sont malgaches. Durant les cours de malgache, il arrive que des élèves posent des questions en français. Nous avons donc décidé de pratiquer la levée de drapeaux le premier lundi du mois en entonnant l'hymne nationale malgache : c'est pour que nous n'oublions pas que nous sommes malgaches.

Dans l'extrait qui suit, si Anmur trouve des avantages, elle n'est pour autant pas francophile invétérée (par opposition à l'attitude du snob de Babault [Babault, 2003]) :

17	Anmur	(il) y a trop de gens qui vont dans les trucs francophones
18	Madiba	ça te saoule+
19	Anmur	ça me saoule % sauf si j'ai la bourse je serai obligée d'aller: je serai

¹⁵² Sur le moment, je n'ai pas pu m'empêcher de remémorer une épisode de la série comique « Mr Bean » alias Rowan Atkinson qui ne fait que répéter « Halleluia » durant un chant à l'église.

		obligée d'aller en france % j(e n) ai pas envie d'aller en France
20	Madiba	tu sais qu'il y a des gens qui voudraient y aller % et toi tu (ne) voudrais pas
21	Anmur	(haussement des épaules)

1.2 - La question de l'identité

Les discussions avec les enseignants font ressortir des propos de sens commun présentant les adolescents comme des monstres hybrides mi-malgache mi-français, propos auxquels je tiens ici à donner quelques éclaircissements. Si la construction de l'identité constitue une déstabilisation permanente des individus et des cultures collectives, l'imaginaire des enseignants considère les adolescents fréquentant les écoles homologuées comme des élèves déculturés qui ne sont pas parvenus à devenir complètement français mais qui ont aussi perdu leur malgachéité. Une enseignante montre une pointe de regret quant elle décrit l'identité des adolescents :

Entretien avec l'enseignant C : La question se pose de savoir si les élèves sont Malgaches ou Français. Ils ne sont pas français. Mais ils ne sont pas malgaches non plus. Disons qu'ils sont acculturés¹⁵³. Voilà le mot. Et je trouve cela dommage.

Si la quête de soi est en incessante construction et ne peut se faire qu'à travers l'interaction sociale et la résolution d'enjeux de reconnaissance des choix individuels, la construction identitaire des adolescents est d'autant plus complexe que les choix individuels dépendent en grande partie de l'avenir envisagé. Toutefois, la reconnaissance des choix individuels est mise à mal quand l'adolescent se sent incompris et se sent victime de préjugés. Le fait de parler français, alors que les interactants sont malgachophones, pourrait être considéré comme une forme de déculturation, la parole étant perçue comme un prolongement, une extériorisation de la personne. Dans l'extrait qui suit, Hamtaro accuse son camarade de classe Vladimir d'avoir un préjugé sur son identité :

181	Hamtaro	quand ils parlent en malgache ah+ (il) y a les trucs les % tu sais %%% (à Vladimir) tu vois c nena zany préjugé daholy tu vois la personne
-----	---------	---

¹⁵³ L'enseignante pensait plutôt à « déculturés » : la perte de l'identité culturelle malgache.

		comme ça %% tu n'en sais rien de: de moi comment je me sens %% malgache ou pas % mais toi tu vois % elle est habillée comme ça % elle traîne avec des gens comme ça % je vais lui parler français c(e n)'est pas une malgache elle % voilà % c'est clair
--	--	---

Dans leur recherche de repères, les adolescents se sentent malgaches. Pourtant les enseignants pensent autrement. C'est la représentation que les enseignants ont des adolescents, qui ne correspondent pas forcément au point de vue des adolescents. Une sorte de préjugé. La construction de l'identité possède cette caractéristique de l'ambivalence dans un bouclage indissoluble entre similitude et différence : une attitude à caractère paradoxal combinant le désir de ressembler aux pairs pour ne pas être exclu et celui de se démarquer dans ses positionnements. L'identité se construit donc en partie à travers la reconnaissance mutuelle des adolescents. Cela constitue leur « nous ». La construction identitaire se traduit entre autres par la participation sociale à des communautés de pratique, et partager la même langue fait partie de ces pratiques.

L'identité linguistique constitue alors une exigence de reconnaissance. L'adolescent est en quête de légitimité, d'être reconnu par le groupe, en obtenant une place spécifique et de ce fait de se constituer en tant que sujet par l'appartenance à un groupe. Le groupe en question n'est pourtant pas géographiquement restrictif : la définition du groupe dépasse les frontières nationales et le « groupe » en question devient un club fermé de l'appartenance à l'imaginaire de ceux qui partiront en France après le baccalauréat. Cette considération peut amener certains adolescents à minimiser le malgache par rapport au français. Cette attitude n'est pas pour autant généralisée. Ainsi, dans cet extrait, Colonel s'offusque lorsqu'il apprend que Choco B ne parle pas malgache :

1	Colonel	tu (ne) comprends pas le malgache non mais +allo quoi {ChocoB : dé manin}
2	Choco B	dé manin
3	Colonel	ça fait +honte:
4	Choco B	dé manin
5	Colonel	&&&& ?hoe? mon père si je lui dis hoe %% j(e) c je (ne) comprends pas le malgache nefany j(e ne) suis malgache ?eh? c'est sûr qu'il va

		me ta> euh: il va me tuer hein
6	Madiba	+pourquoi
7	Colonel	écoute: on est malgache et on (ne) comprend même pas le malgache on (ne) sait pas parler malga+che {Madiba : mais t'es dans une école: française donc} %%%% ouais mais (il) y a le malgache aussi hein le malgache compte dans tout ce que tu fais hein

La reconnaissance de l'identité linguistique passe alors par la maîtrise d'une langue. Le choix de la langue tient à la fois une fonction intégratrice et une fonction adaptative dans le sens où il aide à trouver une place psychologique et sociale admissible. Elle découle d'une évaluation des contraintes et des enjeux de la situation pour la définition de soi. La fonction intégratrice de l'identité joue en quelque sorte un rôle rassurant. Dans les extraits qui suivent, Tsk et Mushu n'hésitent pas à revendiquer leur identité, ce qui contredit les propos de l'enseignante cités ci-dessus :

726	Madiba	t(u n) aimes pas parler français
727	Tsk	(hochement de la tête)
728	Madiba	c'est bizarre
729	Tsk	c(e n) 'est pas bizarre % je suis malgache % c(e n) 'est pas bizarre (rires)

93	Madiba	donc ça (ne) te fait ni chaud ni froid de savoir parler français % alors qu'(il) y a: le reste du monde qui % enfin presque le reste du monde
94	Mushu	(je) suis malgache je reste malgache
95	Madiba	ah+ ouais

À cette position correspondent des rôles et des codes sociaux. Mushu, Colonel, Tsk et Hamtaro souhaitent que les autres les voient comme des adolescents non déculturés. Considérant que l'identité est le produit d'un processus susceptible d'évolution en fonction du

contexte auquel l'adolescent est confronté, la grande erreur serait d'enfermer les adolescents dans des stéréotypes. L'identité est un processus changeant. Son caractère dynamique implique que les positionnements peuvent donc changer une fois que les adolescents obtiennent le baccalauréat. L'enseignante se donne pour rôle de faire en sorte que les adolescents gardent à l'esprit qu'ils sont Malgaches :

Entretien avec l'enseignant B : J'ai la responsabilité de faire ce que je peux pour qu'ils n'oublient pas qu'ils sont malgaches.

1.3 - Très peu de place pour l'anglais dans la pratique

La prépondérance de la langue anglaise à l'échelle mondiale (Calvet, 1999) devrait normalement faire en sorte que l'anglais prime. Dans les descriptions de leur répertoire verbal par les adolescents, ils mentionnent la connaissance ou l'usage de l'anglais. Cette langue semble ainsi tenir, du moins dans les représentations et les attitudes, la position hypercentrale (Calvet, 1999). Les extraits suivants montrent que la place du français diffère selon les adolescents. Dans certains cas, l'anglais vient en troisième position :

593	Madiba	en tout premier
594	Bax	en tout premier: % français
595	Madiba	français
596	Bax	et après: ma langue maternelle
597	Madiba	le antakarana ¹⁵⁴ déjà
598	Bax	c'est ça
599	Madiba	d'accord
600	Bax	et après: anglais
601	Madiba	anglais % quoi d'autre
602	Bax	et allemand c'est à côté du malgache officiel
603	Madiba	ok

¹⁵⁴ Variété de langue malgache du Nord.

254	Madiba	si tu devais faire: une gradation des langues que tu maîtrises tu mettrais quoi en premier+
255	Artn	le français
256	Madiba	le français % ensuite
257	Artn	le malgache
258	Madiba	le malgache
259	Artn	l'anglais
260	Madiba	l'anglais
261	Artn	l'allemand
262	Madiba	l'allemand % pourquoi t(u) as choisi de faire allemand+
263	Artn	pa(r)ce que j(e n) aime pas l'espagnol % déjà le [rrr] oh % et j'aime bien % j'aime bien l'Allemagne % c'est un beau pays je trouve % j'aime bien les villes pas % pas très modernes tu vois mais % un peu anciennes et tout ça

604	Tsk	mhhh pour moi c'est: malgache officiel
605	Madiba	d'accord
606	Tsk	et après: % français
607	Madiba	français
608	Tsk	et après anglais
609	Madiba	anglais
610	Tsk	et: allemand et anglais ça fait comme ça (les deux mains au même niveau)
611	Madiba	d'accord

Dans d'autres cas, l'anglais vient en deuxième position, avant le malgache. Ce classement fait écho à l'ordre de priorité énoncé par la direction (voir Sous-section 3.1.4.1, « Le rôle joué par l'école ») :

40	Madiba	si on devrait mettre un rang % un classement dans: les langues que vous maîtrisez % vous mettez quoi+
41	Choco B	français
42	Madiba	français
43	Choco B	anglais {Mushu : anglais}
44	Madiba	anglais
45	Mushu	malgache
46	Madiba	malgache
47	Mushu	même pas % espagnol {Choco B : espagnol}
48	Choco B	malgache {Madiba : malgache} (à Mushu) pareil+
49	Mushu	j(e) suis trop naze en malgache
50	Choco B	ouais

Dans tous les cas, à l'exception de Tsk, c'est le français qui vient en première position. Dans la pratique, l'anglais n'est présent que dans quelques alternances codiques, dans les salutations avec les enseignants d'anglais ou par le biais de chansons que certains adolescents chantent ou fredonnent. Les destinataires, tout comme l'émetteur, sont francophones, mais tous comprennent l'anglais. La fonction cryptique à l'école est dans ce cas exclue. Ce qui n'empêche pas qu'elle ait cette fonction cryptique dans d'autres contextes. Dans l'extrait qui suit, Hamster explique la fonction cryptique de l'anglais dans un contexte familial :

1	Hamster	et le truc c'est qu'elle se fourre toujours de nos affaires
2	Madiba	d'accord
3	Hamster	et quand on> et que> quand on parle de choses dans le genre % on parle en anglais
4	Madiba	et elle (ne) comprend pas
5	Hamster	hein+
6	Madiba	et elle (ne) comprend pas

7	Hamster	(acquiescement) en fait elle est en haut
8	Madiba	mhhh
9	Hamster	et elle entend tout ce qu'on dit
10	Madiba	mhhh
11	Hamster	et on parle anglais pour qu'elle (n)entende pas> pas trop % même si on chuchotte elle entend

À l'exception des réunions du club d'anglais, la pratique de l'anglais se réduit à quelques alternances codiques généralement à visée ludique. Dans l'extrait suivant, enregistré un vendredi soir, Choco B s'amuse en s'adressant au matériel enregistreur :

244	Evane	bitch
245	Choco B	bitch (<i>en parlant dans le dictaphone</i>) % yeah % yeah % yeah % bitch % suck my dick % asshole
246	Evane	suck my dick (<i>rires</i>)
247		do you have a dick +
248	Evane et Madiba	(<i>rires</i>)
249		suck my asshole (<i>en parlant dans le dictaphone</i>)
250	Evane	c'est dégueulasse
251	Choco B	o%k j'arrête % scuse me i'm not vulgaire i'm just hum joking (<i>en parlant dans le dictaphone</i>)

Dans une interprétation microsociolinguistique du modèle gravitationnel de Calvet (Calvet, 1999), c'est le français qui prendrait la position « hypercentrale ». Les adolescents sont persuadés de leur compétence en anglais puisqu'ils le mettent en deuxième position dans l'énumération des langues maîtrisées. Ainsi Choco B met l'anglais presque au même niveau que le français dans les langues maîtrisées déclarées :

59	Choco B	non mais l'anglais: % j'arrive presque à parler l'anglais comme le français
----	---------	---

60	Madiba	mhhh
61	Choco B	c'est quasiment la même chose
62	Mushu	quelle modestie
63	Madiba	tu aimes bien l'anglais toi+
64	Choco B	j'adore l'anglais % c(e n) est pas une question de % je veux faire ma boss alors j'apprends l'anglais
65	Madiba	mhhh
66	Choco B	mais vraiment j'aime ça &&&&

Il est aussi possible d'aimer l'anglais sans la maîtriser complètement, mais en cherchant à y parvenir en s'entraînant, comme le témoigne Artn :

230	Madiba	d'accord % et tu parles anglais aussi ou:
231	Artn	j'aime beaucoup l'anglais
232	Madiba	tu parles anglais+
233	Artn	je (ne) parle pas vraiment % enfin je parle mais % par couramment
234	Madiba	mhhh
235	Artn	je comp je comprends % enfin j'essaye de parler % mais je (ne) comprends pas trop quand % quand ce sont les américains ou les anglais qui parlent c'est très % rapide
236	Madiba	ah ouais
237	Artn	mais si c'est des malgaches qui parlent en anglais ça va % c'est plus facile à comprendre

La même attitude d'humilité se retrouve chez Evane :

143	Madiba	tu parles malgache % français
144	Evane	et un peu anglais
145	Madiba	mhhh
146	Evane	et puis je prends des> enfin je fais % espagnol en ce moment {Madiba : ah ouais} &&& en apprentissage

La présence du club d'anglais, en plus des cours d'anglais du programme, témoigne de la volonté de l'établissement à faire progresser la maîtrise en anglais des élèves. Pourtant dans la pratique, la plupart des alternances codiques sont en malgache et non en anglais. Les déclarations d'utilisation de l'anglais sont donc moins à interpréter comme l'affirmation de compétences spécifiques et d'une pratique quotidienne (bien qu'elle soit la deuxième langue enseignée à l'école) que comme un mode de présentation de soi (Goffman, 1973) comme « normal » : dans un contexte de mondialisation et par rapport à leur objectif de poursuivre les études en Europe, il est « bien vu » de se montrer comme une personne qui maîtrise l'anglais plus que la langue nationale. L'anglais est donc pour ces adolescents un vecteur d'intégration dans l'espace européen, très présent dans les pratiques déclarées.

2 - Des contradictions linguistiques

La nature même de l'établissement fait en sorte qu'elle voit apparaître une lutte de pouvoir entre le malgache et le français, tous deux porteurs d'idéologies en contradiction qui se télescopent.

2.1 - Attachement mais non-pratique déclarée du malgache

Les interactions avec les adolescents peuvent donner lieu à des affirmations qui, se bornant souvent à respecter le positionnement politiquement correct, peuvent parfois être en contradiction avec les comportements linguistiques effectifs. Dans l'extrait suivant, tout en affirmant leur attachement au malgache, Mushu et Choco B disent ne pas parler la langue :

49	Mushu	j(e) suis trop naze en malgache
50	Choco B	ouais

Hors contexte, l'affirmation paraîtrait anecdotique. Mais l'intérêt de cet énoncé est que quelques instants après, Mushu exhibe sa fierté d'être malgache. En l'espace de cinq minutes, il affirme être naze en malgache puis être fier d'être malgache, ce qui donne à son interactant (moi) l'impression que Mushu dit tout et son contraire, qui est pourtant révélateur de tension :

93	Madiba	donc ça (ne) te fait ni chaud ni froid de savoir parler français % alors qu'(il) y a: le reste du monde qui % enfin presque le reste du monde
----	--------	---

94	Mushu	(je) suis malgache je reste malgache
95	Madiba	ah+ ouais

Ce sont les professionnels de l'éducation, placés en première ligne sur le terrain, qui ressentent en premier ce déséquilibre. Dans l'extrait qui suit, une de ces professionnels, amie de la famille de Choco B, lui fait comprendre le paradoxe de la pratique linguistique :

345	Choco B	la directrice de /nom propre/ c'est un peu notre tante % mais elle (n')aime pas elle dit euh: ah: vous êtes malgaches et vous % vous (ne) savez pas parler malgache
-----	---------	---

164	Hamtaro	je (ne) sais pas je suis % je suis née ici: j'aime mon pays: mes parents sont malgaches % on m'a éduqué ici % je suis: % je (ne) sais pas je %% je (ne) sais pas en fait % je (ne) sais pas du tout comment: comment le dire mais: en tout cas j(e n) ai pas du tout envie de devenir aut(re) chose que malgache % même pas pour les difficultés politiques ou: ou alors les incidents genre à nosy be % tu vois+
-----	---------	---

25	Hamtaro	j(e n)'aime pas juste qu'on me dise que j(e n)'ai plus de racine malgache % si j'aurais été % si j'aurais voulu partir d'ici je serais partie (il) y a longtemps hein % j'aurais pu+ % j'aurais pu suivre mes frères et sœurs et: % je (ne) l'ai pas fait % voilà % c'est#un choix
----	---------	--

L'affirmation de l'attachement au malgache fonctionne comme une stratégie de compensation de la langue dominée par son association à des valeurs identitaires de proximité, de convivialité.

2.2 - Pratique mais non attachement au français

Tous les adolescents n'aspirent pas à partir pour la France après le baccalauréat. Le cas d'Anmur montre un exemple d'alternative : la Republic of South Africa¹⁵⁵. Si de façon générale les adolescents prévoient prioritairement de partir vers la France, là où leur cursus les mènerait « naturellement », Anmur projette de partir vers un pays anglophone :

8	Madiba	pourquoi tu fais encore: anglais ailleurs+
9	Anmur	parce que je vais étudier en afRique du sud

En ce sens, le fait de partir en France semble n'être qu'une option, voire une contrainte. Le choix d'Anmur illustre la position hypercentrale de l'anglais, selon le modèle gravitationnel (Calvet, 1999). Elle rejette ainsi la position francocentriste du marché linguistique :

17	Anmur	(il) y a trop de gens qui vont dans les trucs francophones
18	Madiba	ça te saoule+
19	Anmur	ça me saoule % sauf si j'ai la bourse je serai obligée d'aller: je serai obligée d'aller en France % j(e n) ai pas envie d'aller en france
20	Madiba	tu sais qu'il y a des gens qui voudraient y aller % et toi tu (ne) voudrais pas
21	Anmur	(haussement des épaules)

Tout comme Tsk, elle est sujette au principe de loyauté envers les parents qui, contrairement aux autres, souhaitent l'envoyer à la RSA :

676	Madiba	ok qu'est-ce que tu préfères+
677	Anmur	de quoi+
678	Madiba	des langues
679	Anmur	l'anglais
680	Madiba	l'anglais+

¹⁵⁵ Afrique du Sud, désormais RSA.

681	Anmur	(hochement de la tête)
682	Madiba	tu mettrais l'anglais en premier % ensuite
683	Anmur	ensuite le français ensuite le malgache % non en fait % j'aime le malgache mais: mais je suis naze
684	Madiba	et t(u n) as pas honte de dire ça+
685	Anmur	si % mais % non % non

Si Anmur se garde bien de dire qu'elle n'aime pas le français, Tsk, par contre, n'hésite pas à le dire à l'enquêteur :

806	Tsk	j'ai dit tout à l'heure que je n'aime pas le fran> la langue française
807	Madiba	ah d'accord disons
808	Tsk	alors si je n'aime pas la langue je n'aime pas

Cet énoncé à lui seul révèle toute la tension dans le discours de Tsk. La contradiction vient de ce que Tsk dit ne pas aimer le français ; mais qui le dit en français. Ce qui, sur le moment de l'enregistrement, m'a interpellé et m'a poussé à une réflexion de l'ordre de « mais elle est folle, celle-là ! », remarque que j'ai pris soin, sur le moment, de garder pour moi.

2.3 - Faible présence de marqueur « jeune »

Dans un autre contexte, l'opposition d'un adolescent à sa famille exprimerait pour lui une différenciation vis-à-vis de son identité antérieure. Cela ne se voit pourtant pas trop dans le contexte de cette recherche. Pourtant ce sont des jeunes, ils sont dans un période qui est censée constituer un « écart maximum au standard » (Trimaille, 2003 : 52). Le pouvoir de l'enjeu de la France est tel que les adolescents se conforment à ce qu'on attend d'eux. Il y a une certaine acceptation de normes pourtant exogènes et imposées. Dans l'extrait qui suit, Princesse et Anmur prennent soin d'attendre d'être à l'extérieur de l'école pour jouer avec l'appareil enregistreur en imitant le « parler racaille » :

7	Princesse	qu'est-ce qu'on dit +
8	Anmur	(il) faut parler jiolahim-boto
9	Princesse	comment on fait+

10	Anmur	je (ne) sais pas
11	Princesse	allez vas-y
12	Anmur	vas-y toi d'abord
13	Princesse	aha % il faut imiter /nom propre/
14	Anmur	vas-y toi d'abord
15	Princesse	de ahoana lesy baina a ¹⁵⁶
16	Anmur	de ahoana lesy baina a (<i>en prenant une voix grave</i>)
17	Princesse	antsô ma(ha)fatifaty kely ny teny jiolahimbotonao ¹⁵⁷ {Anmur : (<i>rires</i>)}
18	Anmur	fatatsay

Le respect des normes pousse parfois à l'autocorrection (pas dans le sens de l'insécurité linguistique). Dans l'extrait suivant, la présence de l'« œil invisible » (voir section 3.3.3.2) pousse Colonel à éviter d'utiliser un terme qui pourrait être marqué comme étant « jeune » :

5	Colonel	&&&& ?hoe? mon père si je lui dis hoe %% j(e) c je (ne) comprends pas le malgache nefany ¹⁵⁸ j(e ne) suis malgache ?eh? c'est sûr qu'il va me ta> euh: il va me tuer hein
---	---------	--

Colonel s'est retenu « à temps » pour ne pas prononcer le mot qu'il s'interdit lui-même de prononcer. L'auto-interruption n'a pas permis de prononcer le mot complètement, qui s'arrête donc à « ta ». Mais il n'est pas difficile de deviner que le mot qu'il ne voulait pas prononcer est « tabasser ». Ainsi, « tabasser » devient « tuer »¹⁵⁹.

¹⁵⁶ Traduction libre : « Ça va, mec ? ».

¹⁵⁷ Traduction libre : « Ton "langage de racaille" est trop mignon ».

¹⁵⁸ Traduction libre : « Et pourtant ».

¹⁵⁹ Je note toutefois que le contexte enregistrant de l'interaction peut jouer dans cet auto-interruption.

Le « langage SMS »¹⁶⁰ n'échappe pas à cette règle. Alors que le sens commun attribue l'utilisation de ce code de communication aux jeunes, Michèle (quatorze ans) dénonce l'utilisation de ce code :

143	Michèle	je suis une habituée % j'ai commencé en sixième % j'ai commencé les textos en sixième % en sixième j'écrivais le langage sms % mais j(e n)'aime pas le langage sms % c'est une insulte à la langue française
-----	---------	--

La description du langage SMS comme étant « une insulte à la langue française » est frappante. Elle révèle 1) un positionnement standardisant de la langue française dont ce code ne fait donc pas partie ; 2) une adhésion à ce qu'elle considère comme standard. Ce positionnement de Michèle fait écho à ceux que Moïse (2015) a relevés chez les jeunes français : la langue française se perdrait, [le langage SMS] détruirait progressivement l'orthographe et sa richesse [de la langue française]¹⁶¹.

Les éléments marqueurs de langage « jeune » habituellement rencontrés dans les études sur le langage de jeunes ne sont pas significatifs. L'intonation et le rythme (ce qui permettrait de reconnaître une certaine musicalité dans le parler [Lamizet, 2004]) ne sont pas marqués. C'est même plutôt le contraire. Le lexique spécifique, des formes d'expression qui sont propres aux jeunes et qui leur permettraient de se reconnaître et se faire reconnaître de ceux qu'ils considèrent comme différents d'eux (Lamizet, *idem*) n'existe pas. Il n'y a pas de fonction cryptique, pas de néologisme. La présence du marqueur « jeune » se limite en partie à l'utilisation du langage familier :

269	Gino Paolo	&&&& demi-couille
270	Mushu	ta gueule % personne n'est censé savoir que j'ai une demi-couille (<i>rires de Evane et Anmur</i>)
271	Anmur	si % tu nous as déjà raconté

¹⁶⁰ Langage formé d'abréviations et de codage phonétique destiné à donner un maximum d'informations dans un minimum de caractères, utilisé pour communiquer à travers les téléphones portables.

¹⁶¹ MOÏSE Claudine (2015) : « Lol non tkt on ta pas oublié » in *Pratiques* N°167-168, <https://journals.openedition.org/pratiques/2721> consulté le 02 avril 2018.

272	Mushu	j(e n) ai pas % j'ai % l'autre est là: % ici:
273	Evane	dans ton ventre+ %
274	Gino Paolo	oui
275	Evane	t(u) as une couille dans le ventre+
276	Gino Paolo	oui % && c'est possible ça % certains mâles
277	Evane	si ça tombe ça peut aller là+

En outre, il y a très peu de troncation :

26	Roma	d'accord tu fais la fille+ %%%% la version originale elle bouge % t(u) as déjà entendu+ % c'est un mec tsy malaza mintsy ¹⁶² qui a inventé cette zik en fait
----	------	--

3 - Des positionnements spécifiques

Cette section propose une analyse des représentations de quelques « personnalités » particulières. J'ai fait le choix de me concentrer sur quelques adolescents en vue de comprendre comment chacun a négocié la double appartenance.

3.1 - Des positions positives

J'aurais pu être tenté de croire que tous les adolescents sont des ours, dans le sens babaultien du terme (Babault, 2013). La réalité du terrain montre qu'il y a aussi des caméléons : ceux qui trouvent leur compte en positivant les choses, en essayant de trouver où ils peuvent tirer parti de la situation. Dans cet extrait, Miora et Hamtaro évoquent l'avantage d'être scolarisé dans une école française :

46	Miora	bird c'est surtout pour le bacc français en fait &&&&
47	Hamtaro	ça ouvre ça ouvre les portes % {Miora : après c'est la même chose % ?sauf? un bacc malgache mais au niveau des comportements % des savoirs et tout ça % moi je (ne) di je (ne) dirai pas êt(re) plus intelligente qu'eux % au contraire

¹⁶² Traduction personnelle : il n'est pas du tout célèbre.

		même
--	--	------

La scolarisation dans un établissement français donne la possibilité de l'ouverture au monde occidental que n'offre pas le baccalauréat malgache. Ce dernier n'est pas reconnu par les établissements supérieurs français. Les qualificatifs utilisés par Hamtaro dans l'extrait suivant montrent une considération positive de la « destination France » :

37	Hamtaro	pour se spécialiser &&& je pense que c(e n) est pas mal d'aller là-bas &&&& s'ouvrir au monde et en plus ça fait du bien et ça fait &&&
----	---------	---

« Ce n'est pas mal », « ça fait du bien » de partir en France après le baccalauréat, selon Hamtaro. Le fait que des membres de sa famille y habitent lui facilite d'ailleurs les démarches, tout comme Mushu qui considère que partir en France contribue à préserver le lien familial. Le baccalauréat constitue donc une opportunité pour ceux qui ont déjà de la famille en France :

Entretien avec l'Enseignant A : D'autres ont des membres de leurs familles en France, et ce sont ces derniers qui les font venir

3.2 - Tsk : « Je suis ici contre ma volonté »

Le cas de Tsk est particulièrement intéressant. Anciennement scolarisée dans le système scolaire malgache, le passage à un système qui lui est nouveau est rendu particulièrement difficile. D'un côté il y a la persistance conjointe, tenace, compréhensible, souvent renforcée par le sens commun (la volonté affichée de mettre le malgache sur un piédestal), d'une expérience (celle qui résulte de la précédente scolarisation et de la manière dont elle s'est socialisée dans son ancienne école) et d'une valeur (représentée ici par la pratique du *kabary*¹⁶³). D'un autre côté il y a ce principe de loyauté, cette peur de décevoir les parents qui se sacrifient pour lui assurer une « bonne » éducation, garant d'un meilleur avenir :

¹⁶³ Art oratoire malgache.

737	Tsk	parce que: l'année dernière % (il) y avait %% (il) y avait ma cousine qui: a travaillé en alliance française antsahabe % et: elle a eu son bacc % elle vient du système malgache aussi comme moi
738	Madiba	et
739	Tsk	et elle a eu: mention bien % et mon père a dit que: que ta cousine a réussi pourquoi pas toi+

Ainsi Tsk se sent orpheline de ses identifications passées, blessée dans ses croyances incorporées. Et ce sentiment perturbe son image de soi, son estime de soi. Se sentant déracinée, l'avenir lui semble s'être écroulé. Et pourtant, semble-t-il, il n'y en a pas d'autre. Les parents en ont décidé ainsi. Le changement est donc radical. Pour y faire face, il fallait remettre « tout en question », elle semblait faire son deuil de ce à quoi elle s'accroche (la ville d'Ambatondrazaka, là où se trouve son ancienne école), depuis si longtemps, et qui vient de céder. Il lui faut alors pouvoir « se raccrocher à quelque chose ». Ce qui reste, c'est son passé, ses racines, son histoire, sa famille. C'est donc pour elle un passage difficile, délicat, douloureux mais aussi une expérience vitale. L'adaptation au nouveau système, longue et pénible, est aussi « transformation de soi ». Elle ballote alors entre l'abandon de « l'ancienne identité » (le système malgache), c'est-à-dire le renoncement à une forme identitaire protectrice, celle qui résulte de la socialisation primaire, et la construction, longue et pénible, d'une « nouvelle identité », à partir de nouvelles expériences linguistiques et sociales, en rupture avec la précédente :

740	Madiba	d'accord % mais toi personnellement tu aurais préféré être: à rabearivelo par exemple
741	Tsk	non
742	Madiba	quoi+
743	Tsk	je préfère beaucoup l'école d'ambatondrazaka

Et s'il faut trouver un responsable, un coupable à ce qui arrive, ce serait celui qui a pris la décision de l'enlever de ses racines où elle se sentait pourtant bien, en l'inscrivant dans une école française, en l'intégrant « de force » dans un environnement culturel et linguistique complètement différent :

730	Madiba	si t(u) avais le choix tu aurais préféré être dans une école malgache+
731	Tsk	(hochement de la tête)
732	Madiba	qui est-ce qui a choisi ça+
733	Tsk	mes parents

Cette crise identitaire engendre chez Tsk un certain « repli sur soi » ayant un cadre social et des raisons « objectives ». Il s'agit, pour Tsk, de retrouver des références, des repères, une nouvelle définition d'elle-même et donc des autres et du monde. Ces nouveaux repères, ces nouvelles références sociales, différentes des précédentes, permettent progressivement d'incorporer une autre configuration linguistique et identitaire. Bax constitue, en quelque sorte, pour Tsk un autrui généralisé (Mead, 2006) qui lui permet d'accompagner la reconstruction identitaire, de servir d'intermédiaire entre les anciennes identifications et les nouvelles en gestation (vu qu'ils sont tous deux nouveaux à l'école). Cet accompagnement lui permet de ne pas se sentir isolée dans le nouvel environnement. L'interaction entre Tsk, Bax et moi-même a en quelque sorte constituée une plate-forme pour cet accompagnement, c'est-à-dire le début d'une « plate-forme de de transformation » qui permet de gérer la transition entre les anciennes et les nouvelles croyances, les anciens et les nouveaux savoirs, les identifications passées et présentes :

748	Bax	ah enfin quelqu'un qui pense comme moi
-----	-----	--

L'intégration à la nouvelle école implique l'adoption d'une nouvelle pratique linguistique et la reconstruction d'une nouvelle identité personnelle, différente de l'ancienne, pas seulement parce que son statut change mais aussi parce qu'elle doit gérer à la fois de nouvelles relations avec les autres et la continuité entre son passé, son présent et son avenir. Le contexte est d'autant plus délicat qu'elle n'a pas choisi ce changement mais celui-ci lui a été, en quelque sorte, imposé par les parents qui, eux-mêmes, sont poussés à prendre cette décision en voyant les enfants des autres « réussir » en empruntant le même chemin.

3.3 - Bax : « Je déteste être à Tana »

L'attitude de Bax constitue un exemple du malaise de la capitale. Ce malaise s'exprime dans le refus d'apprendre et/ou de pratiquer la langue officielle – ou de la région

d'accueil – peut rendre compte d'un sentiment de non acceptation de la part de la société d'accueil ou encore d'un désir de rester « soi ». L'extrait suivant provient d'une interaction qui, au début, était quelque peu forcée : il discutait avec moi par courtoisie :

590	Bax	le malgache officiel je le mettrai vraiment ici (geste de la main à un très bas niveau) % et après:
591	Madiba	qu'est-ce que tu mettrais ici+
592	Bax	malgache offi> je mettrai ici:
593	Madiba	en tout premier
594	Bax	en tout premier: % français

Cette attitude de Bax aurait été anecdotique si elle ne trouvait pas écho quelque part. Et c'est sur un terrain tout à fait inattendu que l'écho en question s'est produit : le père de Choco B se positionne exactement de la même façon :

269	Choco B	on parle tous français % même mon père il a toujours eu du mal à parler malgache en fait
270	Madiba	mais il est malgache+
271	Choco B	il est malgache
272	Madiba	mais il (ne) parle pas malgache
273	Choco B	il parle malgache % il parle: sa langue: c'est depuis qu'il est tout petit il parle malgache
274	Madiba	ouais
275	Choco B	sauf que: tu vois lui c'es le malgache de: des côtes % des côtes nords
276	Madiba	mhhh
277	Choco B	et: et ici c'est c'est l'imerina tu vois donc c'est complètement différent
278	Madiba	oui
279	Choco B	et donc: et donc voilà quoi
280	Madiba	donc il préfère parler français plutôt que parler malgache

Le refus d'apprendre et de parler le malgache officiel constitue alors une voie de résistance, par auto-exclusion, contre la domination ressentie. Dans l'extrait suivant, la tension prend une dimension personnelle, une attaque *ad hominem* :

756	Tsk	pourquoi tu n'aimes pas antananarivo+
757	Bax	je n'aime pas %
758	Tsk	les bruits:+ % l'environnement: + {Madiba : les gens:}
759	Madiba	les gens surtout hein+
760	Bax	non % attends % je suis vraiment désolé hein je suis vraiment désolé {Tsk : ah ouais ouais ouais ouais}
761	Madiba	mais
762	Bax	mais je n'aime pas du tout les gens de tana

Cette interaction donne une illustration d'un repli sur soi : Bax se sent menacé d'assimilation et d'acculturation par rapport à un autre groupe linguistique dominant (le malgache officiel). Cette situation de diglossie enchassée entraîne chez Bax l'adoption d'une attitude de l'ours (Babault, 2003).

3.4 - Vladimir : le militantisme identitaire

Le cas de Vladimir représente le pôle militant. Côté un célèbre groupe musical populaire (groupe Mahaleo, créé en 1972 [cf La malgachisation, sous-section 1.1.4), il se montre particulièrement engagé dans la valorisation de l'identité malgache, un engagement identitaire et militant envers le malgache qui remet en question la position dominante du français. En ce sens le fait de fréquenter un établissement français paraît presque contradictoire. À la volonté affichée de mettre le malgache sur un piédestal s'oppose une certaine obligation, fantasmée, de parler français vu l'environnement. Toutefois, cette obligation ne semble pas lui poser problème, comme le montrent ces extraits :

57	Vladimir	et ça et: là qu'est-ce que t(u) en penses hoe nous %%% bon je te considère je te mets dans le: le camp des malgaches %%% d'après toi %%% est-ce que nous %%% puisqu'on va diriger bientôt le pays
----	----------	--

		dans quelques années %%% est-ce qu'on devrait garder notre culture %%% notre personnalité d'abord %%% avant de s'ouvrir au monde %%% ou s'ouvrir au monde %%% sans avoir de personnalité
--	--	--

117	Vladimir	et moi je le fais % pour essayer de % tu vois % je les touche juste hoe % eh moi moi moi j(e) suis malgache hein de de jereo ¹⁶⁴ ? za zao de? &&& je parle français je suis: cool comme ça % mais je suis malgache je suis bien dans ma peau {Madiba : mais justement % c'est <} grâce à la malgachisation <
-----	----------	--

Ainsi, malgré son attitude militante, Vladimir essaye de montrer la compatibilité d'être malgache tout en parlant français. Vladimir, dont le discours se centre presque exclusivement sur l'importance de l'identité malgache est le plus investi dans l'enquête que j'ai menée. Toutefois il n'aborde pas spécifiquement les questions de politique culturelle, affirmant le caractère individuel du militantisme :

113	Vladimir	prouver que % vous pouvez faire quelque chose % même dans votre esprit uniquement % ne ne les intériorisez pas % extériorisez-les % c'est ça que je: trouve ?long? surtout % hoe % vous avez ça dans la tête % mais ne ?le tenez? pas dans la tête parce que ?tout d'abord? on est un pays en voie de développement
-----	----------	--

Ainsi Vladimir est conscient du poids du français qui risque d'écraser le malgache si les adolescents ne prennent pas en main la valorisation et la fierté d'être malgache. En ce sens il estime que les jeunes malgaches des écoles homologuées ont perdu leur malgachéité. Il se veut être le mobilisateur d'une sorte de mouvement pour que chaque individu mette en exergue sa malgachéité. Et pour lui, il appartient aux jeunes, qu'il considère comme l'avenir du pays, de prendre conscience du danger de la mondialisation, comme le montre cet interaction avec Evane

¹⁶⁴ Traduction libre : Regardez-moi.

134	Vladimir	attends je DIS % par exemple euh: la population aujourd'hui la population jeune de madagascar est en train de perdre sa culture au profit de cultures occidentales % bah ça se ça se voit partout <
-----	----------	---

Vers la fin de mon enquête, Vladimir s'est volontairement proposé de m'aider dans les entretiens. Mais son objectif est surtout de conscientiser ses pairs, de les « rallier » en quelque sorte à sa cause. Mais cette attitude le fait quelquefois paraître condescendant vis-à-vis de ses camarades, ce qui provoque des railleries à certaines occasions :

13	Miora	il ?pique? mahaleo (<i>rires</i>)
14	Hamtaro	hein+
15	Miora	mahaleo foana ¹⁶⁵
16	Vladimir	tsy maitsy zay ¹⁶⁶

Dans la pratique, l'attitude et le comportement de Vladimir semblent contradictoires. Alors qu'il se positionne comme vecteur de promotion de l'identité malgache, toute son argumentation se fait en français. Si le choix d'utilisation de la langue constitue la manifestation d'une loyauté, alors Vladimir est loyal envers la langue française. Ainsi l'idée selon laquelle parler implique se positionner par rapport aux langues rencontre ici un contre-exemple : il est possible de se positionner en faveur d'une langue tout en parlant une autre. Cette situation provient d'une idéologie linguistique selon laquelle le français serait implicitement obligatoire dans une école française :

138	Vladimir	ça % ça se fait % mais alors ici il y a une règle
139	Madiba	quelle est la règle+
140	Vladimir	et ben euh: et ben euh: ne pas parler malgache
141	Madiba	eh+ c(e n)'est écrit nulle part hein j'ai lu le règlement
142	Vladimir	c'est dans % tous les établissements de l'a % e % f % e (<i>agence pour</i>

¹⁶⁵ Traduction personnelle : « et voilà qu'il cite encore mahaleo ».

¹⁶⁶ Traduction personnelle : « et alors ? ».

		<i>l'enseignement du français à l'étranger</i>
143	Madiba	mais c(e n)'est écrit nulle part {Hamtaro : non mais}
144	Hamtaro	tout le monde parle malgache % tout le monde
145	Vladimir	mais ça c'est déjà un ?cas?
146	Hamtaro	ouais mais elle (n') a pas parlé de ça encore % la directrice elle (n') a pas dit: elle (n') a pas dit vous*avez pas le droit de parler malgache

Nous avons donc un exemple d'opposition entre le discours épilinguistique et la pratique : la défense de l'identité malgache se fait...en français. Le poids du français est tel que l'idée même de parler malgache entre camarades provoque une situation de malaise. Lors d'une vive altercation entre Vladimir et Hamtaro (le sujet concerne la langue utilisée), lorsque les deux protagonistes se mettent d'accord pour parler malgache, le français reprend le dessus au tour de parole suivant, comme le montre cet extrait :

149	Hamtaro	mais si tu me parles malgache je te répondrai en malgache hein
150	Vladimir	mety izany an
151	Hamtaro	mety izany
152	Vladimir	c'est ça % d'abord (rires de Hamtaro)
153	Madiba	bien % bien % tu l'as eu
154	Vladimir	io koa fahazarana %
155	Hamtaro	hein
156	Vladimir	raha zatra miteny: miteny frantsay aminao aho an % tsy hiova > tsy androany mihitsiny no ho ?tonga de? ho forcéko ataoko miboraingona be hoe alao aho rangahy hiteny gasy aminao &&& mandeha ho azy io %% et et mais mais tu vois zany ça me met mal à l'aise izao parce que tellement j'ai l'habitude avec toi on dirait que ça me coince même fa % si tu regardes loin &&&& c'est normal &&& <

Dans une situation où les deux interactants savent parler malgache et ne sont pas institutionnellement interdits de s'exprimer en malgache, le contexte les oblige en quelque sorte à converser en français. Dans ce rapport de forces symbolique, le message est plutôt

dans l'ordre de « peu importe nos échanges précédents, il est plus important pour moi de te montrer que je maîtrise le français, et je veux que tu reconnaisse cette maîtrise ». Toute cette tension pousse Vladimir à adopter une attitude fataliste vis-à-vis de l'avenir de la nation :

90	Hamtaro	non ils (ne) deviennent pas américain c'est juste une duplication ratée voilà
91	Vladimir	mais c'est quand même de l'américanisation % le rap ça vient de l'amérique &&&& si si t(u n)'as pas toi ta propre culture hoe ah &&&& rava ny firenena ¹⁶⁷

Ce positionnement est à certains égards une illustration de la position de l'ours de Babault (Babault, 2003) par la survalorisation explicite du malgache face au français. Toutefois, le réflexe de culpabilisation n'est pas généralisé.

4 - Pour une convivialité linguistique

Malgré la situation de domination, certains positionnements suggèrent de placer la dimension interculturelle au centre des interactions en vue de faire cohabiter des langues selon les enjeux économiques. L'entretien avec l'enseignant B amène à poser des questions :

Entretien avec l'enseignant B : Les élèves ne savent pas très bien le malgache, mais ils font des efforts. Ils ne sont pas vraiment français ; mais ils ne sont pas malgaches non plus. Ils n'ont pas vraiment le mode de pensée français. Ils prennent un peu par ci, un peu par là. En réalité la plupart des malgaches des grandes villes fonctionne un peu comme cela. La différence est qu'ici, ils sont plus orientés vers la culture française que malgache. C'est dans les écoles homologuées que le phénomène est le plus marquant.

L'utilisation de l'interlangue se trouve donc généralisée, et le danger de l'acculturation est clairement montré. La convivialité linguistique peut constituer une solution pour réduire la violence symbolique et ainsi parvenir à une cohabitation harmonieuse des langues. Cette section constitue en quelque sorte une section d'ouverture.

¹⁶⁷ Traduction personnelle : « le pays est foutu ».

4.1 - Dépasser l'attitude conflictuelle

Les positions de Hamtaro et d'Evane constituent en quelque sorte une interprétation neutre du contact linguistique entre le conflit et le consensus social. Leur discours est certes le reflet d'un engagement linguistique envers la communauté francophone mais elle n'est pas une attitude militante, contrairement à celle de Vladimir :

127	Hamtaro	le problème > non ce que je veux dire en fait hein /Vladimir/ ?et bien? j(e ne) suis j(e ne) suis pas j(e ne) suis pas contre toi au contraire je comprends ce que tu veux dire mais ce que je voulais juste mettre au clair hein % c'est que tu (ne) vas pas passer toute ta vie à essayer de convaincre des gens % si eux-mêmes par exemple ils*ont pas ils*ont pas la conscience de penser comme toi % tu % tu fais % tu fais % tu fais % tu le fais pour toi % tu le montres aux gens % mais t(u n)'es pas obligé d'extérioriser % forcer les gens à changer et à être comme toi parce que tu ne peux pas
-----	---------	---

Il s'agit davantage de valoriser et de promouvoir le malgache que de formuler une critique envers la domination du français. Leur positionnement s'accompagne d'un regard plus positif (« je suis fière d'être malgache »). Contrairement à Vladimir, Hamtaro et Evane refusent de défendre une position conflictuelle face au français :

62	Evane	ben si il faut quand même garder pa(r)ce que % après si si imaginons même % imaginons je (ne) sais pas un américain vient % change tout % ok c'est bien de changer % si il arrive à faire changer la mentalité des gens si par exemple je (ne) sais pas: % éviter de: gâcher quelque chose immédiatement % de: imaginons tu mets: une nou> % une dalle là et: tu ch changes les dalles % le lendemain quelqu'un vole franchement c'est: % c'est pour faire évoluer le pays parfois qu'on fait des changements aussi % il faut (en)fin les gens doivent ?accepter? le changement quoi % mais % ce serait bien aussi de garder quand même: les choses importantes % qui font de
----	-------	---

		madagascar madagascar quoi % je (ne) sais pas
--	--	---

Dans cet extrait, Evane voit même d'un bon œil le concept de partenariat.

4.2 - Vers une coexistence harmonieuse

Les positionnements d'Evane et de Hamtaro sont intéressants. Ils peuvent constituer la base d'une attitude à adopter pour arriver à une situation de bilinguisme convivial. Les langues sont certes à la fois moyens et enjeux de domination et de pouvoir (Blanchet, 2016), mais elles peuvent aussi être source de synergie. La question est de savoir la capacité des acteurs à favoriser la tolérance et les échanges réciproques des personnes et des groupes qui composent la société. Les positions d'Evane et de Hamtaro montrent déjà l'absence de jugement. Ce jugement est pourtant très présent dans la doxa, selon laquelle le niveau d'intelligence se mesure à la capacité de s'exprimer en français.

Dans un contexte où la concurrence, en matière de recherche d'emploi, est féroce, le sens commun considère que moins il y a de gens qui parlent français, mieux c'est. Le malgache ne risque donc pas de disparaître. C'est son statut qui est malmené par les représentations. La coexistence harmonieuse du malgache avec ses variantes régionales et français suppose une perspective envisageant une relation égalitaire entre les langues, en s'inscrivant dans une logique de complémentarité (Ogavu, 2016).

Le français fait partie de l'histoire de Madagasikara. La co-officialité du malgache est du français est inscrite dans la constitution. L'engouement pour les écoles d'« expression française » ne fait que renforcer la position haute du français. Pourtant, l'idée même du bilinguisme convivial nécessite de dépasser le stade de la tension binaire malgache-français. Le principe est donc de mieux organiser ce qui existe, en effectuant des actions bénéfiques au bien-être du collectif.

4.3 - Une recherche-action interdisciplinaire

La question est de savoir quelle méthode utiliser, quelle posture adopter pour arriver à une situation non conflictuelle. La convivialité demande des initiatives qui intègrent différents acteurs. Une recherche-action combinant les méthodes des sciences du langage (sur les études représentationnelles) et celles des sciences de l'information et de la communication (sur les études de mobilisation) est donc nécessaire. Le principe étant de mobiliser les acteurs par des

mécanismes de motivation : l'adhésion, la conviction, l'intérêt partagé. Une innovation ne se décrète pas à coup d'injonctions. La relation que le Malgache entretient avec les textes juridiques n'est pas très idyllique. Le travail de mobilisation commence par la compréhension des enjeux et la nécessité d'agir ensemble vers l'objectif de modification comportementale.

Pour lutter contre les flambées épidémiques, l'Organisation Mondiale de la Santé utilise la méthode COMBI¹⁶⁸. Il s'agit d'un cadre de planification et une méthode de mise en œuvre qui intègre des interventions de communication comportementale et sociale. Je propose d'employer des stratégies spécifiques par une adaptation de la méthode COMBI dans le domaine de la langue. Cette méthode part du principe qu'il n'est pas satisfaisant d'informer les gens sur ce qu'il serait bon qu'ils fassent. Il faut leur faire adopter concrètement ces bons comportements.

L'atteinte de l'objectif nécessite une adhésion collective. La méthode commence par construire sur la base des données disponibles, recenser les acteurs concernés : linguistes, éducateurs, locuteurs). La méthode suggère ensuite de lister les compétences et capacités existantes, de définir les objectifs comportementaux, établir une liste des facteurs de risque, des groupes cibles et le niveau des messages destinés à différents groupes. Elle propose ensuite de déterminer les canaux, appropriés pour les communications.

Rateau (2000) propose une certaine relation hiérarchique entre idéologie, représentations et attitudes : les idéologies préparent le terrain aux représentations, ces dernières se placent comme tremplin d'évaluations plus spécifiques à la faveur de l'expression d'attitudes. En ce cas, travailler sur le changement d'attitude permettrait de modifier peu à peu les représentations linguistiques, pour que le malgache ne soit pas considéré comme une langue n'ayant pas de grande valeur socioéconomique mais que sa maîtrise constituerait un atout pour le locuteur. Ceci conduirait déconstruire le modèle dominant de pensées qui ne fait que légitimer l'*establishment* pour construire une situation de convivialité, notion souvent associée à la culture malgache et à laquelle les Malgaches sont attachés.

¹⁶⁸ *Communication for behavioural impact*. Communication pour un impact comportemental. Méthode développée par Everold Hosein. <http://inpes.santepubliquefrance.fr/30000/pdf/colloque-9dec/Discours-Hosein.pdf>. Consulté le 03 février 2018.

Conclusion partielle

La situation de domination linguistique provoque des tensions. Le sens commun mesure l'intelligence par la capacité à parler français. Cette situation amène l'adolescent à conjuguer différentes attitudes, une sorte de « je t'aime, moi non plus » avec la langue française. Toutefois, l'erreur fondamentale, et contre laquelle je me pose toujours en défenseur des adolescents, c'est de les essentialiser en une même catégorie. Si certains s'adaptent tant bien que mal à la situation qui leur est imposée, d'autres essayent de mener une sorte de conscientisation culpabilisante. D'autres encore essayent de trouver leur bonheur dans la situation de co-présence linguistique. C'est de ce dernier positionnement que vient la proposition de recherche interdisciplinaire pour un passage d'une situation de domination linguistique à une situation égalitaire de complémentarité.

CONCLUSION

Cette recherche constitue une étape vers la compréhension d'un système beaucoup plus complexe. J'ai dû montrer la rigueur de l'étude que je produis, tout en ne tombant pas dans le travers d'une justification à outrance, parce que le doute et le tâtonnement sont intrinsèques à la démarche. Le problème est que le doute joue un peu trop souvent le rôle de sable mouvant. Sans relever complètement de l'improvisation ni être une recherche en mode « tout contrôle » la démarche ethnographique se place dans un entre-deux, démarche que j'ai apprise en thèse et nécessitant un bricolage méthodologique qui m'a tout de même permis de voir qu'il y a une forte domination du français dans le marché linguistique, une idéalisation de la France et une certaine tension identitaire qui font que la situation des adolescents malgaches francophones est quelque peu complexe. Peut-être s'agit-il d'une coïncidence, vers la fin de mes travaux de terrain, j'ai eu un entretien avec un enseignant qui a résumé la situation en ces termes :

Entretien avec l'enseignant B : Les élèves ne savent pas très bien le malgache, mais ils font des efforts. Ils ne sont pas vraiment français ; mais ils ne sont pas malgaches non plus. Ils n'ont pas vraiment le mode de pensée français. Ils prennent un peu par ci, un peu par là. En réalité la plupart des malgaches des grandes villes fonctionne un peu comme cela. La différence est qu'ici, ils sont plus orientés vers la culture française que malgache. C'est dans les écoles homologuées que le phénomène est le plus marquant.

La complexité du terrain de recherche réside dans le fait que les acteurs évoluent dans un établissement français régi par des lois françaises mais qui se trouve dans un pays dont un point d'histoire se trouve dans la colonisation. Cette situation provoque une tension qui se ressent dans les pratiques et les discours d'adolescents fréquentant cette école. Pourquoi, en effet, des adolescents Malgaches qui savent parler malgache choisissent délibérément de s'exprimer entre eux en français dans un contexte où aucune loi explicite ne les y oblige ?

L'étude des idéologies à travers, principalement, les interactions des adolescents s'est proposé de répondre à cette question. Il a donc fallu aller sur le terrain, rencontrer les acteurs, négocier, rassurer, observer, s'intégrer. Les douze heures (7h-19h) de présence sur le terrain, six jours et demi sur sept, ont permis d'obtenir de riches observations, entretiens, de conversations auxquelles tantôt je participais, tantôt pas. Pour obtenir la confiance des acteurs, en vue d'obtenir des données de la meilleure qualité possible, il m'a fallu m'intégrer dans

l'environnement et participer aux activités comme un adolescent, tout en enregistrant les interactions.

Cette méthode d'enquête a permis de démontrer qu'il y a un rapport de domination qui s'actualise à la fois dans les pratiques et les représentations des adolescents. Le malgache « se contente » de quelques alternances codiques de part et d'autre. Le rapport de domination ne s'inverse pas à l'extérieur de l'école, il se perpétue. Ce rapport de domination pousse les adolescents à adopter des stratégies linguistiques. L'une de ces stratégies consiste à montrer qu'ils savent parler « correctement » le français. Une autre stratégie consiste à prétendre ne pas savoir parler malgache ou à parler malgache avec un accent « français ». Toutefois, il n'est pas question pour les adolescents de mon étude de rabaisser les adolescents qui ne fréquentent pas les écoles françaises. La pratique communicative vise plutôt à montrer la légitimité à obtenir un diplôme français et de poursuivre les études en France après le baccalauréat. L'école fait tout son possible pour l'atteinte de cet objectif, dont l'initiative vient des parents des adolescents.

Cette initiative des parents vient principalement d'une idéalisation de la France, représentée comme une opportunité. La connaissance du français devient donc une obligation. La connaissance du français relève d'un pragmatisme. Le rapport de domination est intériorisé parce que les adolescents y trouvent des intérêts. Quant au malgache, il représente la sécurité : le fait de prévoir de parler malgache quand ils seront en France leur donne le sentiment de ne pas trahir leur origine. La situation de domination est quelquefois ressentie négativement. Elle proviendrait tantôt de la volonté de la France de s'imposer, tantôt du laxisme des Malgaches. Quoi qu'il en soit, le français est considéré comme une langue d'ouverture, une langue indispensable pour trouver du travail, à condition toutefois de parler français comme les Français.

Ce désir de ressembler aux Français entraîne des tensions qui se traduisent par une attitude à la fois d'amour et de haine envers la France. L'identité est également fortement malmenée vu que les enseignants considèrent les adolescents comme déculturés alors que les adolescents eux-mêmes se sentent malgaches et fiers de l'être. L'identité adolescente, basée sur la transgression, se trouve ramenée au second plan vu l'enjeu d'intégration à la future société d'accueil. Les adolescents se disent attachés à la malgachéité tout en prétendant ne pas parler malgache ; ils disent ne pas aimer le français alors qu'ils la parlent du matin au soir. L'anglais, première langue mondiale en considérant les pays anglophones, n'occupe que la

deuxième ou la troisième place dans le classement des langues maîtrisées/pratiquées. Si certains adolescents essayent de voir le verre à moitié plein, d'autres n'hésitent pas à exprimer leur malaise, soit vis-à-vis de la capitale – Antananarivo –, soit de la France en général en adoptant une attitude militante.

La thèse est une expérience de vie. Elle permet d'aiguiser les capacités de déconstruction, de remise en question à la fois des méthodes et des représentations, de prise position et de justification. Il faut toutefois reconnaître le caractère non absolu et dynamique de toute entreprise de catégorisation. La présente recherche ne vaut que pour elle-même. Il ne faut en aucun cas être tenté de généraliser : la connaissance ethnographique n'est pas reproductible car fondée sur une intersubjectivité dont les conditions ne sont jamais identiques. Si je me suis battu contre les stéréotypes, ce n'est pas pour ensuite proposer des généralisations. Des recherches effectuées dans d'autres contextes, même dans d'autres établissements identiques, auraient sûrement donné d'autres résultats.

L'asymétrie du rapport de force se présente sous la forme d'une question que tout le monde pense mais que personne n'ose réellement : comment se fait-il que les Malgaches qui partent en France soient obligés de montrer, de prouver leur compétence en français, mais que les Français qui viennent à Madagasikara ne soient pas obligés de parler malgache ? La tension entre le malgache et le français ne s'arrête pas dans le domaine scolaire. Elle constitue même un débat dont un argument consiste à dire que tous les maux actuels de Madagasikara sont à imputer à la France, et dont un contre-argument se résume dans cette réflexion d'un internaute : « La société malgache n'était pas préparée à s'assumer toute seule comme une grande et elle en est encore lamentablement incapable parce qu'elle refuse de faire face à ses vérités »¹⁶⁹.

Cette question de la responsabilisation face à la tension se pose dans la mesure où la question de l'ambivalence semble généralisée : chacun se réveille le matin en étant le plus francophobe de tous, se disant vouloir se servir des connaissances sur la France et la langue française pour rallier les autres et enfin vaincre ce pays qui n'a jamais cessé de coloniser Madagasikara ; et s'endormir le soir en ayant des projets de passer le reste de sa vie en France. L'autre ambivalence se présente dans l'attitude où chacun s'affiche le plus patriote et

¹⁶⁹ *Et pourtant si l'on était resté colonie française.* <https://www.actutana.com/2015/02/et-pourtant-si-lon-etait-reste-colonie-francaise/> consultée le 30 mars 2015.

le plus socialiste de tous dans un pays béni des dieux bercé par le *fihavanana* ; mais en réalité se complait dans la description d'un pays perdu dans lequel il ne reste qu'à défendre individuellement les avantages corporatifs, à se méfier des Indo-pakistanaïes et autres Chinois ou à s'en aller tenter sa chance ailleurs ou au moins tenter d'y envoyer ses enfants.

Il se présente deux idéologies contradictoires dont la première s'apparente au sens commun, et qui consiste à valoriser sa propre culture et sa propre langue à laquelle s'ajoute le rejet de la colonisation ; le deuxième résulte de l'extension de la francophonie dans le monde et la diffusion de la langue et de la culture françaises à l'étranger. L'action in vitro contredit l'action in vivo. Le politiquement correct voudrait que le malgache soit placé au-dessus. Mais la réalité est que le français jouit toujours d'un prestige important. En témoigne la prolifération des écoles privées qui mentionnent « expression française » sur leurs enseignes, comme si parler français était un gage de réussite ou une marque d'intelligence.

BIBLIOGRAPHIE

- ABDELILAH-BAUER Barbara (2006) : *Le défi des enfants bilingues*. Paris, La Découverte.
- ALBRECHT Jörn (1993) : « Esistono delle caratteristiche generali del linguaggio giovanile ? » in RADTKE Edgar : *La lingua dei giovani*. Tübingen.
- ALTHUSSER Louis (1967) : *Pour Marx*. Paris, La découverte.
- AMOUGOU Emmanuel (2006) : *Symbole et châtements*. Paris, Menaibuc.
- ANDERSEN Gisle (1997) : « They gave us these yeah, and they like wanna see like how we talk and all that. The use of like and other pragmatic markers in London teenage speech » in KOTSINAS Ulla-Britt, STENSTRÖM Anna-Brita et KARLSSON.
- ANDROUTSOPOULOS Jannis (1998) : *Deutsche Jugendsprache*. Frankfurt.
- ANDROUTSOPOULOS Jannis et GEORGAKOPOULOU Alexandra (2003) : *Discourse constructions of youth identities*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- APPADURAI Arjun (1991) : « Global ethnoscares : Notes on queries for a transnational anthropology » in FOX Richard : *Recapturing Anthropology*. Santa Fe, School of American Research.
- ARACIL Luis (1965) : *Conflit linguistique et normalisation linguistique dans l'Europe nouvelle*. Nancy, Centre Européen Universitaire.
- ARMSTRONG Nigel (1998) : « La variation sociolinguistique dans le lexique français » in *Zeitschrift für romanische Philologie* N°114.
- AUER Peter et DIRMI I'nci (2001) : « On the use of Turkish routines by adolescents of non-Turkish descent in Hamburg » in HOLMEN Anne et JØRGENSEN Norman : *Perspectives on the Bilingualism of Turkish Speaking Children and Adolescents in North Western Europe*. Copenhagen.
- AUGÉ Marc (1977) : *Pouvoirs de vie, pouvoirs de mort. Introduction à une anthropologie de la répression*. Paris, Flammarion.
- BABAULT Sophie (2003) : « Plurilinguisme et tensions identitaires chez les lycéens malgaches » in *Glottopol* N°2.
- BABAULT Sophie (2006) : *Langues, école et société à Madagascar*. Paris, L'Harmattan.
- BALANDIER Georges (1951) : « La situation coloniale: approche théorique » in *Cahiers internationaux de sociologie*, vol 11. Paris, Presses Universitaires de France.
- BARBÉRIS Jeanne-Marie (1999) : « Analyser les discours : le cas de l'interview sociolinguistique. » in CALVET Louis-Jean et DUMONT Pierre : *L'enquête sociolinguistique*. Paris, L'Harmattan.

- BASTIDE Roger (1955) : « Le principe de coupure et le comportement afro-brésilien » in *Anais do 31e Congresso Internacional de Americanistas*. São Paulo.
- BASTIDE Roger (1967) : *Les Amériques noires*. Paris, Payot.
- BAUGNET Lucy (1998) : *L'Identité sociale*. Paris, Dunod.
- BAVOUX Claudine (1994) : *Description du français et de la francophonie à Madagascar*. Thèse de Doctorat Nouveau Régime, Université de La Réunion.
- BECKER Howard (2004) : « Quelques idées sur l'interaction » in BLANC Alain et PESSIN Alain : *L'art du terrain : mélanges offerts à Howard S. Becker*. Paris, L'Harmattan.
- BELKAÏD Nadia (2000) : Processus d'interculturalisation et structuration identitaire : catégorisation, formation des catégories et structure des appartenances. *Le cas des migrants marocains en France*. Thèse de doctorat 3e cycle. Toulouse, Université Toulouse le Mirail.
- BENNETT Andy (2000) : *Popular music and youth culture : Music, identity and place*. London, Macmillan.
- BENNETT Andy et KAHN-HARRIS Keith (2004) : *After subculture : Critical studies in contemporary youth culture*. New York, Palgrave Macmillan.
- BENVENISTE Émile (1966) : *Problèmes de linguistique générale*. Paris, Gallimard.
- BERTHIER Patrick (1996) : *L'ethnographie de l'école*. Paris, Anthropos.
- BILLIEZ Jacqueline (1985) : « La langue comme marqueur d'identité » in *Revue Européenne des Migrations Internationales* Vol 1, N°2
- BILLIEZ Jacqueline (1992) : « Le "parler véhiculaire interethnique" de groupes d'adolescents en milieu urbain » in *Des langues et des villes*. Paris, Didier-Érudition.
- BLACKLEDGE Adrian (2000) : « Monolingual ideologies in multilingual states : Language hegemony and social justice in Western liberal democracies » in *Estudios de sociolingüística*, Volume 1, N°2.
- BLACKMAN Shane (2005) : « Youth subcultural theory : a critical engagement with the concept, its origins and politics, from the Chicago School to postmodernism » in *Journal of Youth Studies* N°8 (1).
- BLANCHE-BENVENISTE Claire et JEANJEAN Colette (1987) : *Le français parlé. Transcription et édition*. Paris, Inalf, Didier érudition.
- BLANCHET Philippe (1998) : *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Étrangère*. Leuven, Peeters.
- BLANCHET Philippe (2000) : *La linguistique de terrain : méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- BLANCHET Philippe (2016) : *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris, Textuel.

- BLANCHET Philippe, CALVET Louis-Jean et ROBILLARD Didier de (2007) : « Un siècle après le cours de Saussure : La linguistique en question. » in *Carnets d'Atelier de sociolinguistique* N°1. Amiens, LESCLaP.
- BLOMMAERT Jan et VERSHUEREN Jeff (1998) : *Debating diversity: analysing the discourse of tolerance*. London, Routledge.
- BLOOMFIELD Leonard (1933) : *Language*. New York, Holt.
- BLUM Françoise (2011) : « Madagascar 1972 : l'autre indépendance. Une révolution contre les accords de coopération » in *Le Mouvement Social* N° 236-3.
- BLUMER Herbert (1937) : « Social psychology », in SCHMIDT Emerson : *Man and Society : A Substantive Introduction to the Social Science*. New York, Prentice-Hall.
- BLUMER Herbert (1969) : *Symbolic Interactionism ; Perspective and Method*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- BLUMER Herbert (1999) : « La société en tant qu'interaction symbolique » in *Sociétés* N°66.
- BOUDREAU Annette (2009) : « La construction des représentations linguistiques : le cas de l'Acadie » in *Revue canadienne de linguistique* N°54, Volume 3.
- BOUDREAU Annette (2014) : « Des voix qui se répondent. Analyse discursive et historique des idéologies linguistiques en Acadie : l'exemple de Moncton » in *Minorités linguistiques et société* N°4.
- BOUKOUS Ahmed (1999) : « Le questionnaire » in CALVET Louis-Jean et DUMONT Pierre, *L'enquête sociolinguistique*. Paris, L'Harmattan.
- BOUMARD Patrick (2011) : *Des ethnologues à l'école*. Paris, Téraèdre.
- BOURDIEU Pierre (1972) : *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris, Droz.
- BOURDIEU Pierre (1980a) : « L'économie des échanges linguistiques » in *Langue Française* N°34.
- BOURDIEU Pierre (1980b) : *Questions de sociologie*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU Pierre (1982) : *Ce que parler veut dire*. Paris, Fayard.
- BOURDIEU Pierre (2003) : « L'observation participante » in *Actes de la Recherche en Sciences sociales* N°150.
- BOURDIEU Pierre (2004) : *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris, Raison d'agir.
- BOUTET Josiane (1994) : *Construire le sens*. Berne, Peter Lang.
- BOUTET Josiane (2012) : « Language workers : emblematic figures of late capitalism » in DUCHÊNE Alexandre et HELLER Monica : *Language in Late Capitalism : Pride and Profit*. New York, Routledge.

- BOUTET Josiane et HELLER Monica (2007) : « Enjeux sociaux de la sociolinguistique : pour une sociolinguistique critique » in *Langage et société* N°121.
- BOYER Henri (1991) : *Langues en conflit. Études sociolinguistiques*. Paris, L'Harmattan.
- BOYER Henri (2012) : « Idéologie sociolinguistique et politiques linguistiques "intérieures" de la France » in CICHON Peter, EHRHART Sabine et STEGU Martin : *Synergies Pays germanophones* N°5.
- BRES Jacques (1999) : « L'entretien et ses techniques » in CALVET Louis-Jean et DUMONT Pierre : *L'enquête sociolinguistique*. Paris, L'Harmattan.
- BROWN Penelope et LEVINSON Stephen (1987) : *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge, CUP.
- BUCHOLTZ Mary (1999) : « "Why be normal ?" Language and identity practices in a community of nerd girls » in *Language in Society* N°28.
- BUCHOLTZ Mary (1999) : « Youth and cultural practice » in *Annual Review of Anthropology* N°31.
- BULOT Thierry et BLANCHET Philippe (2013) : *Une introduction à la sociolinguistique. Pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*. Paris, Éditions des archives contemporaines.
- BUTTON Graham (1987) : « Answers as interactional products : Two sequential practices used in interviews » in *Social Psychology Quarterly*, Volume 50, N°2.
- CALINON Anne-Sophie (2009) : *Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu multilingue : le cas des immigrants à Montréal*. Thèse de Doctorat. Université de Franche-Comté et Université de Montréal.
- CALVET Louis-Jean (1987) : *La guerre des langues et la politique linguistique*. Paris, Payot.
- CALVET Louis-Jean (1996) : *Les politiques linguistiques*. Paris, Presses Universitaires de France.
- CALVET Louis-Jean (1997) : « Glottophagie » in MOREAU Marie-Louise : *Sociolinguistique, concepts de base*. Liège, Mardaga.
- CALVET Louis-Jean (1997) : *Pour une écologie des langues du monde*. Paris, Plon.
- CALVET Louis-Jean (2005) : *La sociolinguistique*. Paris, Presses Universitaires de France.
- CALVET Louis-Jean et VARELA Lia (2000) : « XXIe siècle : le crépuscule des langues ? Critique du discours Politico-Linguistiquement Correct » in *Estudios de Sociolingüística* Vol 1 N°2.
- CAMARA Hawa (2015) : « Pourquoi faut-il défendre le bilinguisme des enfants de migrants ? L'exemple du bilinguisme soninké-français. » in *Le Carnet PSY* N°188-3.
- CAMERON Deborah (1998) : « Problems of empowerment in linguistic research » in MAHMOUDIAN Mortéza et MONDADA Lorenza : *Le travail du chercheur sur le terrain*

questionner, les pratiques, les méthodes, les techniques de l'enquête. Cahiers de l'ILSL N°10. Lausanne, Université de Lausanne.

CAMILLERI Carmel (1990) : « Identité et gestion de la disparité culturelle » in CAMILLERI Carmel : *Stratégies identitaires*. Paris, Presses Universitaires de France.

CAMILLERI Carmel (1998a) : « Cultures et stratégies, ou les mille et une manières de s'adapter » in RUANO-BORBALAN Jean-Claude : *L'Identité*. Auxerre, Edition Sciences Humaines.

CAMILLERI Carmel (1998b) : « Les stratégies identitaires des immigrés » in RUANO-BORBALAN Jean-Claude : *L'Identité*. Auxerre, Edition Sciences Humaines.

CAMILLERI Carmel, KASTERSZTEIN Joseph, LIPIANSKY Edmond-Marc, MALEWSKA-PEYRE Hanna, TABOADA-LEONETTI Isabelle et VASQUEZ Ana (2002) : *Stratégies identitaires*. Paris, Presses Universitaires de France.

CAPDEVILA Luc (2012) : « L'identité masculine et les fatigues de la guerre (1914-1945) » in *Vingtième Siècle*. Revue d'histoire N°75-3.

CARDINAL Linda (2008) : « Bilinguisme et territorialité : l'aménagement linguistique au Québec et au Canada » in *Hermès* N°51-2.

CHAMBERS Jack (1995) : *Sociolinguistic theory*. Oxford, Basil Blackwell.

CHAPUS Georges Sully (1930) : *La méthode de Gallieni en matière d'enseignement*. Antananarivo, Pitot et Cie.

CHESIRE Jenny (1982) : *Variation in an English Dialect*. Cambridge, Cambridge University Press.

CHESIRE Jenny (1982) : *Variation in an English dialect*. Cambridge, Cambridge University Press.

COHEN Albert (1955) : *Delinquent boys : The culture of the gang*. Glencoe, Free Press.

COHEN-VIDA Marion (2009) : « Tutoiement ou vouvoiement » in *European Integration between Tradition and Modernity*. Târgu Mureș, Editura Universitatii Petru Maior.

COLE Jennifer et DURHAM Deborah (2007) : *Generations and globalization : Youth, age, and family in the new world economy*. Bloomington, Indiana University Press.

COLETTA Jean-Marc (1995) : « Qui parle, et pourquoi ? A propos de la dimension symbolique des conduites langagières » in *Langue et Société* N°73.

COLONNA Romain (2013) : *Les paradoxes de la domination linguistique*. Paris, L'Harmattan.

CONAC Gérard et FEUER Guy (1969) : « Les accords franco-malgaches » in *Annuaire français de droit international*, volume 6.

CONEIN Bernard et GADET Françoise (1998) : « Le "français populaire" de jeunes de la banlieue parisienne, entre permanence et innovation » in ANDROUTSOPOULOS Jannis

- et SCHOLZ Arno : *Jugendsprache-langue des jeunes-youthlanguage. Soziolinguistische und linguistische Perspektiven*. Frankfurt.
- COSTALAT-FOUNEAU Anne-Marie et LIPIANSKY Edmond-Marc (2008) : « Le sujet retrouvé » in *Connexions* N°89-1.
- COULON Alain (2007) : *L'ethnométhodologie*. Paris, Presses Universitaires de France.
- COULON Alain (2012) : *L'école de Chicago*. Paris, Presses Universitaires de France.
- CRENN Chantal (1995) : « La présence française dans la culture malgache » in *Revue européenne des migrations internationales* Vol 11 N°3.
- CRENN Chantal (1998) : « L'auto-catégorisation des Merina et leur identification par les membres de la société française » in *Journal des anthropologues* N°72-73.
- CUTLER Cecelia (1999) : « Yorkville crossing: White teens, hip hop, and African American English » in *Journal of Sociolinguistics* N°3.
- DE HOUWER Annick (2006) : « Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille » in *Langage et société*, N°116-2.
- DÉCOBERT Christian (2006) : « Identité religieuse et appartenance : une relation d'incertitude » in *Archives de sciences sociales des religions* N°134-2.
- DENZIN Norman (2002) : *Interpretive Interactionism*. London, Sage.
- DEPREZ Christine (1994) : *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris, Didier-Érudition.
- DESCHAMPS Hubert et CHAUVET Paul (1949) : *Gallieni pacificateur. Écrits coloniaux de Gallieni*. Paris, Presses Universitaires de France.
- DORAIS Louis-Jacques (2004) : « La construction de l'identité » in DESHAIES Denise et VINCENT Diane : *Discours et constructions identitaires*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- DORAN Meredith (2003) : « Negotiating between "bourge" and "racaille" : Verlan as youth identity » in PAVLENKO Aneta et BLACKLEDGE Adrian : *Negotiation of identities in multilingual contexts*. UK, Multilingual Matters.
- DOSTIE Gaétane (2004) : *Pragmaticalisation et marqueurs discursifs. Analyse sémantique et traitement lexicographique*. Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- DUBAR Claude (2010) : *La crise des identités*. Paris. Presses Universitaires de France.
- DUCHESNE Sophie (2000) : « Pratique de l'entretien dit "non-directif" » in BACHIR M : *Les méthodes au concret. Démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique*. Paris, Presses Universitaires de France.
- EAGLETON Terry (1991) : *Ideology : an Introduction*. London, Verso.
- ECKERT Penelope (1997) : « Age as a sociolinguistic variable » in COULMAS F : *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford, Basil Blackwell.
- ECKERT Penelope (2000) : *Linguistic Variation as Social Practice*. Oxford, Basil Blackwell.

- ECKERT Penelope et McCONNELL-GINET Sally (1998) : « Communities of practice : where language, gender and power all live ? » in COATES Jennifer : *Language and Gender : A Reader*. Oxford, Blackwell.
- EDWARDS John (1994) : *Multilingualism*. London, Routledge.
- EHRENBERG Alain (1999) : *L'individu incertain*. Paris, Hachette.
- ÉLOY Jean Michel (1998) : « Pourquoi il nous faut mieux connaître la place des "représentations" - imaginaire ou idéologie - dans le fonctionnement de la langue » in BRATU Florian : *Limbaje si comunicare III Expresie si sens*. Iași, Junimea.
- ERIKSON Erik (1972) : *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris, Flammarion.
- ESOAVELOMANDROSO Faranirina (1976) : « Langue, culture et colonisation à Madagascar : malgache et français dans l'enseignement officiel (1916-1940) » in *Omalysy Anio*, N°3-4.
- FERGUSON Charles (1959) : « Diglossia » in *Word* N°15.
- FISHMAN Joshua (1971) : *Sociolinguistique*. Bruxelles, Nathan.
- FORLOT Gilles (2008) : *Avec sa langue en poche... Parcours de Français émigrés au Canada (1945-2000)*. Louvain, Presses Universitaires de Louvain.
- FRANCESCHINI Rita (1998) : « L'observateur et le système de la recherche linguistique : réflexions de méthodologie à la lumière du changement épistémologique » in MAHMOUDIAN Mortéza et MONDADA Lorenza : *Le travail du chercheur sur le terrain questionner, les pratiques, les méthodes, les techniques de l'enquête*. Cahiers de l'ILSL N°10. Lausanne, Université de Lausanne.
- FRANÇOIS-GEIGER Denise et GOUDAILER Jean-Pierre (1991) : « Parlures argotiques » in *Langue Française* N°90. Paris.
- GADET Françoise (2007) : *La variation sociale en français*. Paris, Ophrys.
- GADET Françoise et VARRO Gabrielle (2006) : « Le "scandale" du bilinguisme » in *Langage et société* N°118.
- GAL Susan (2012) : « Sociolinguistic regimes and the management of "diversity" » in DUCHÊNE Alexandre et HELLER Monica : *Language in Late Capitalism : Pride and Profit*. New York, Routledge.
- GALATOLO Renata et GRECO Luca (2012) : « L'identité dans l'interaction : pratiques de catégorisation et accountability en milieu homoparental » in *Langue Française* N°175-3.
- GARFINKEL Harold (1967) : *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliff, Prentice Hall.
- GAUTHIER Cécile (2011) : « Changer de langue pour échapper à la langue ? L'"identité linguistique" en question » in *Revue de littérature comparée* N°338-2.
- GEERTZ Clifford (1973) : *Interpretation of cultures*. New York, Basic Books.

- GOFFMAN Erving (1973a) : *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1- La présentation de soi*. Paris, Éditions de Minuit.
- GOFFMAN Erving (1973b) : *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 2- Les relations en public*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- GOFFMAN Erving (1968) : *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- GOMEZ-BELLOMIA Catherine (2009) : *Construction/reconstruction identitaire dans le discours des Pieds-noirs : étude de cas*. Thèse de doctorat. Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse.
- GRAUE Elizabeth et WALSH Daniel (1998) : *Studying children in context. Theories, methods and ethics*. London, Sage.
- GRIAULE Marcel (1957) : *Méthode de l'ethnographie*. Paris, Presses Universitaires de France.
- GROSJEAN François (1994) : « Individual Bilingualism », in *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford, Pergamon Press,
- GROSJEAN François (2014) : *Parler plusieurs langues : le monde des bilingues*. Paris, Albin Michel.
- GUMPERZ John (1989a) : *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- GUMPERZ John Joseph (1982) : *Discourse Strategies*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GUMPERZ John Joseph (1989b) : *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*. Paris, L'Harmattan.
- HALPERN Catherine et RUANO-BORBALAN Jean-Claude (2004) : *Identité(s) : l'individu, le groupe, la société*. Auxerre, Sciences Humaines.
- HAMERS Josiane et BLANC Michel (1983) : *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles, Mardaga.
- HARIJAONA Jean Jules (2004) : « Médias et langues à Madagascar : visages des usages » in *Le français en Afrique* N°19.
- HELLER Monica (1999) : *Linguistic minorities and modernity. A sociolinguistic ethnography*. London, Longman.
- HELLER Monica (2002) : *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris, Didier.
- HÉLOT Christine (2007) : *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris, L'Harmattan.
- HELVE Helena et HOLM Gunilla (2005) : *Contemporary youth research : Local expressions and global connections*. Burlington, Ashgate.

- HEWITT Roger (1982) : « White adolescent creole users and the politics of friendship » in *Journal of Multilingual and Multicultural Development* N°3.
- HINNENKAMP Volker (2000) : « "Gemischt sprechen" von Migrantenjugendlichen als Ausdruck ihrer Identität » in *Der Deutschunterricht* N°5.
- ISSOUFI Ouau Alzouma (1998) : « L'enquête sur les pratiques et les représentations linguistiques » in MAHMOUDIAN Mortéza et MONDADA Lorenza : *Le travail du chercheur sur le terrain questionner, les pratiques, les méthodes, les techniques de l'enquête*. Cahiers de l'ILSL N°10. Lausanne, Université de Lausanne.
- JAMES William (2003) : *Précis de psychologie*. Paris, Les Empêcheurs de penser en rond/Le Seuil.
- JARDEL Jean-Pierre (1982) : « Le concept de "diglossie" de Psichari à Ferguson » in *Lengas* N°11.
- KALLMEYER (2004) : « Variations multilingues et styles sociaux communicatifs. L'exemple de jeunes migrants turcs en Allemagne » in *Langage et Société* N°109.
- KASTERZTEIN Jean-Claude (1999) : « Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : approche dynamique des finalités » in CAMILLERI Carmel *et alii* : *Stratégies identitaires*. Paris, Presses Universitaires de France.
- KAUFMANN Jean-Claude (1996) : *L'entretien compréhensif*. Paris, Nathan.
- KAUFMANN Jean-Claude (2001) : *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Paris, Nathan.
- KAUFMANN Jean-Claude (2004) : *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECHIONNI Catherine (2007) : « L'analyse du discours en interaction : quelques principes méthodologiques » in *Limbaje si comunicare* N° IX. Universitatii Suceava, Roumanie.
- KERSWILL Paul (1996) : « Children, adolescents and language change » in *Language Variation and Change* N°8.
- KEUCHEYAN Razmig (2002) : « Identité personnelle et logique du social » in *Revue européenne des sciences sociales* N°XL-124.
- KOTSINAS Ulla-Britt (1997) : « Young people's language. Norm, variation and language change » in *Stockholm Studies in Modern Philology* N.S.11.
- KREMnitz Georg (1981) : « Du "bilinguisme" au "conflit linguistique". Cheminement de termes et de concepts » in *Langages* N°61, Vol 15.
- KREMnitz Georg (1996) : « Diglossia » in GOEBL Hans et al : *Contacts linguistiques. Manuel international des recherches contemporaines*. New York, Walter de Gruyter.
- LABOV Teresa (1992) : « Social and language boundaries among adolescents » in *American Speech* N°67.

- LABOV William (1966) : *The social stratification of English in New York City*. Washington, Center for Applied Linguistics.
- LABOV William (1972a) : *Sociolinguistic Patterns*. Oxford, Blackwell.
- LABOV William (1972b) : *Language in the Inner City*. Pennsylvania.
- LABOV William (1978) : *Le parler ordinaire*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- LABOV William (1982) : « Objectivity and commitment in linguistic science : the case of the Black English trial in Ann Arbor », *Language in Society* N°11.
- LABURTHE-TOLRA Philippe et WARNIER Jean-Pierre (2003) : *Ethnologie, Anthropologie*. Paris, Presses Universitaires de France.
- LACROIX Isabelle (2014) : « Valeur symbolique de la langue au Pays basque français et choix de l'école pour les enfants de couples linguistiquement mixtes » in *Langage et Société* N°147.
- LADSOUS Jacques (2008) : « Identité nationale » in *Vie sociale et traitements* N°99-3.
- LAFFONT Robert (1990) : *Le dire et le faire*. Montpellier, Langue et Praxis.
- LAFONTAINE Dominique (1986) : *Le parti-pris des mots. Normes et attitudes linguistiques*. Bruxelles, Mardaga.
- LAKS Bernard (1983) : « Langage et pratiques sociales. Etude sociolinguistique d'un groupe d'adolescents » in *Actes de la recherche en sciences sociales* N°46.
- LALLEMENT Michel (2010) : « Repenser l'institution : avec Durkheim et au-delà » in *Idées économiques et sociales* N°159.
- LAMBERT Wallace (1974) : « Culture and language as factors in learning and education » in ABOUD Frances et MEADE Robert : *Cultural factors in Learning and Education*. Bellingham, Western Washington State College.
- LAMIZET Bernard (2004) : « Y a-t-il un parler jeune ? » in BULOT Thierry : *Les parlers jeunes. Pratiques urbaines et sociales. Cahiers de sociolinguistique* N°9. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- LAPASSADE Georges (1991) : *L'Ethnosociologie*. Paris, Klincksieck.
- LAVAUUR Jean-Marc (2005) : « Bilinguisme et identité culturelle bilingue » in MEDEIROS João et LAVAUUR Jean-Marc : *Langages cultures et identités : Réalités Françaises et Brésiliennes*. Montpellier, Presses Universitaires de la Méditerranée.
- LE BRETON David (2005) : « La scène adolescente : les signes d'identité » in *Adolescence* N°53-3.
- LE REST Pascal (2011) : *Ethnographie d'un parcours adolescent. Tome 3 : La marche du temps*. Paris, L'Harmattan.
- LÉONARD Ksenija Djordjević (2016) : « Représentations des langues et des identités : le cas de la diaspora serbe au sud de la France » in *Circula* N°3.

- LEUNG Constant, HARRIS Roxy et RAMPTON Ben (1997) : « The idealized native speaker, reified ethnicities and classroom realities » in *TESOL Quarterly* Vol 31 N°3
- LODGE Robert Anthony (1992) : « Le vocabulaire non-standard suivant les perceptions des locuteurs français actuels » in CARON : *Grammaire des fautes et français non conventionnel*. Paris.
- LODGE Robert Anthony (1997) : *Le français: histoire d'un dialecte devenu langue*. Paris, Fayard
- LOUËT Estelle (2013) : « Troubles de l'humeur et troubles de l'identité. Étude de cas d'une adolescente » in AZOULAY Catherine : *Les troubles psychotiques chez l'enfant et l'adolescent*. Paris, Érès.
- LÜDI Georges et PY Bernard (1986) : *Être bilingue*. Berne, Peter Lang.
- MACKAY William Francis (1976) : *Bilinguisme et contact des langues*. Paris, Klincksieck.
- MAGIOGLOU Thalia (2008) : « L'entretien non directif comme modèle générique d'interactions » in *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* N°78.
- MAHMOUDIAN Mortéza (1998) : « Problèmes théoriques du travail de terrain » in MAHMOUDIAN Mortéza et MONDADA Lorenza : *Le travail du chercheur sur le terrain questionner, les pratiques, les méthodes, les techniques de l'enquête*. Cahiers de l'ILSL N°10. Lausanne, Université de Lausanne.
- MAHMOUDIAN Mortéza (1998) : « Problèmes théoriques du travail de terrain » in MAHMOUDIAN Mortéza et MONDADA Lorenza : *Le travail du chercheur sur le terrain questionner, les pratiques, les méthodes, les techniques de l'enquête*. Cahiers de l'ILSL N°10. Lausanne, Université de Lausanne.
- MAIRA Sunaina (2002) : *Desis in the house: Indian American youth culture in New York City*. Philadelphia, Temple University Press.
- MALINOWSKI Bronislaw (1963) : *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Paris, Gallimard.
- MANÇO Altay (1999) : *Intégration et identités : stratégies et positions des jeunes issus de l'immigration*. Bruxelles, De Boeck.
- MANNONI Octave (2011) : « Don, dépendance et reconnaissance » in *Projet* N°320.
- MARTI Pilar (2008) : « Identité et stratégies identitaires » in *EMPAN* N°71-3.
- MARX Karl et ENGELS Friedrich (1998) : *Manifeste du Parti communiste*. Paris, Flammarion.
- MAURER Bruno (1999a) : « Jeu de rôle et recueil de données socio (?) linguistiques in CALVET Louis-Jean et DUMONT Pierre : *L'enquête sociolinguistique*. Paris, L'Harmattan.

- MAURER Bruno (1999b) : « Quelles méthodes d'enquête sont effectivement employées aujourd'hui en sociolinguistique ? » CALVET Louis-Jean et DUMONT Pierre : *L'enquête sociolinguistique*. Paris, L'Harmattan.
- MAURER Bruno (1999c) : « Retour à Babel : les systèmes de transcription » in CALVET Louis-Jean et DUMONT Pierre : *L'enquête sociolinguistique*. Paris, L'Harmattan.
- MAUSS Marcel (1926) : *Manuel d'ethnographie*. Paris, Éditions Sociales.
- MEAD George Herbert (1937) : *Mind, Self, and Society*. Chicago, University of Chicago Press.
- MEAD George Herbert (1938) : *Philosophy of the act*. Chicago, University of Chicago Press.
- MEAD George Herbert (1963) : *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago, University of Chicago Press.
- MEAD Margaret (1928) : *Coming of age in Samoa: A psychological study of primitive youth for Western civilisation*. New York, William Morrow.
- MEKAOUI Frédéric (2006) : « Faut-il parler alsacien pour être Alsacien ? "Stratégies identitaires" : un cadre d'étude des processus de minoration » in HUCK Dominique et BLANCHET Philippe : *Cahiers de sociolinguistique* N°10.
- MÉLA Vivienne (1997) : « Verlan 2000 » in BOYER Henri : *Les mots des jeunes*. Langue Française N°114.
- MESURE Sylvie et SAVIDAN Patrick (2006) : *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris, Quadrige.
- MEYER Jeanne (2011) : « Accents et discriminations : entre variation linguistique et marqueurs identitaires » in *Cahiers internationaux de sociolinguistique* N°1.
- MILLER David (1981) : « The Meaning of Role-Taking » in *Symbolic Interaction* Vol 4 N°2.
- MILROY James et MILROY Lesley (1985) : *Authority in Language : investigating language prescription and standardization*. London, Routledge & Kegan Paul.
- MILROY Lesley et MUYSKEN Pieter (1995) : *One Speaker, two Languages. Cross-disciplinary Perspectives on Code-switching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MOÏSE Claudine (2009) : *Pour une sociolinguistique ethnographique. Sujet, discours et interactions dans un espace mondialisé*. Dossier d'Habilitation à Diriger des Recherches. Université François- Rabelais, Tours.
- MONDADA Lorenza (1998) : « Technologies et interactions dans la fabrication du terrain du linguiste » in MAHMOUDIAN Mortéza et MONDADA Lorenza : *Le travail du chercheur sur le terrain questionner, les pratiques, les méthodes, les techniques de l'enquête*. Cahiers de l'ILSL N°10. Lausanne, Université de Lausanne.

- MOORE Danièle (2001) : *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris, Didier.
- MOORE Danièle (2006) : *Plurilinguismes et école*. Paris, Didier.
- MOORE Danièle et BROHY Claudine (2013) : « Identités plurilingues et pluriculturelles » in: SIMONIN Jacky et WHARTON Sylvie : *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*. Lyon, ENS Editions.
- MORIN Edgar (1980) : *La Méthode. Tome 2 : La vie de la vie*. Paris, Le Seuil.
- MUCCHIELLI Alex (2013) : « L'identité en sciences humaines » in MUCCHIELLI Alex : *L'identité*. Paris, Presses Universitaires de France.
- MUCCHIELLI Alex (2015) : « L'Identité individuelle et les contextualisations de soi » in *Le Philosophoire* N°43-1.
- MUCCHIELLI Roger (1993) : *L'Entretien de face à face dans la relation d'aide*. Paris, ESF.
- MUGGLETON David (2000) : *Inside subculture: The postmodern meaning of style*. Oxford : Berg.
- NDECKY Albinou et MARTIN Fanny : « Le terrain comme enseignement. Vers une réflexivité engagée » in *Corela HS* N°16.
- NINYOLES Rafael Luis (1969) : *Conflicte lingüístic valencià. Substitució lingüística i ideologies diglòssiques*. Valence, Eliseu Climent.
- NOYAU Colette (1980) : « Étudier l'acquisition d'une langue non-maternelle en milieu naturel » in *Langages* N°57, Vol 14.
- OGAVU Titus (2016) : « Complémentarité des langues et/ou prédominance de l'anglais ? » in *Synergies Afrique des Grands Lacs* N°5.
- PAGÈS Max (1965) : *L'orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie sociale*. Paris, Dunod.
- PAILLÉ Pierre et MUCCHIELLI Alex (2005) : *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Colin.
- PAVLENKO Aneta et BLACKLEDGE Adrian (2004) : *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon, Multilingual Matters.
- PEAL Elisabeth et LAMBERT Wallace (1962) : « The relation of bilingualism to intelligence » in *Psychological Monographs* Vol 76(27).
- PICCIOLA André (1987) : *Missionnaires en Afrique*. Paris, Denoël.
- PIRON Maurice (1975) : « Pour un inventaire général des "usances" de la francophonie » in *Bulletin de l'Académie royale de Belgique*. LIII N°2.

- POOLEY Tim (2000) : « The use of Regional French by Blancs and Beurs: questions of identity and integration in Lille » in AITSISELMI Farid : *Black, Blanc, Beur. Youth Language and Identity in France*. Bradford.
- PSATHAS Georges et ANDERSON Tim (1990) : « The "practices" of transcription in conversation analysis » in *Semiotica* N°78.
- PSICHARI Jean (1928) : « Un pays qui ne veut pas sa langue » in *Mercure de France* N°729, Tome CCVII.
- PUJOL BERCHE Mercè (1993) : « Interaction bilingue et acquisition simultanée de deux langues. » in *Acquisition et interaction en langue étrangère* N°2.
- PUJOLAR Joan (2001) : *Gender, Heteroglossia and Power : A Sociolinguistic Study of Youth Culture*. New York.
- QUEIROZ Jean-Manuel de et ZIOTKOWSKI Marek (1994) : *L'Interactionnisme symbolique*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- RABINOW Paul (1988) : *Ethnologue au Maroc, réflexion sur une enquête de terrain*. Paris, Hachette.
- RADTKE Edgar (1992) : « La dimension internationale del linguaggio giovanile » in BANFI Emanuele et SOBRERO Alberto : *Il linguaggio giovanile degli anni Novanta*. Roma.
- RAISON-JOURDE Françoise (1977) : « L'échange inégal de la langue. La pénétration des techniques linguistiques dans une civilisation de l'oral » in *Annales Économies, Sociétés, Civilisations* N°32-4.
- RAISON-JOURDE Françoise (2002) : « Coopérants français et acculturation étudiante à la fin des années soixante à Madagascar. Un processus explosif au sein d'une société à l'identité fragile » in *Revue des Mascareignes* N°4.
- RAMPTON Ben (1995) : *Crossing. Language and ethnicity among adolescents*. London.
- RANDRIAMAROTSIMBA Vololona (2005) : « La malgachisation de l'enseignement. État des lieux et perspectives » in PRUDENT Lambert-Félix, TUPIN Frédéric et WHARTON Sylvie : *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne, Peter Lang.
- RANDRIAMAROTSIMBA Vololona et ROBJOHN Holy (2006) : « Contact de langues-cultures : de la réalité à la fiction : l'exemple de Madagascar » in *Appropriation de la langue française dans les littératures francophones de l'Afrique subsaharienne, du Maghreb et de l'Océan Indien. Acte des Journées scientifiques des réseaux de chercheurs concernant la langue et la littérature*, Dakar, 23-25 mars 2006.
- RANDRIANJA Solofo (2001) : *Société et lutttes anticoloniales à Madagascar : de 1896 à 1946*. Paris, Karthala.
- RATEAU Patrick (2000) : (Idéologie, représentation sociale et attitude : étude expérimentale de leur hiérarchie » in *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, N° 13.

- RAZAFIMANDIMBIMANANA Elatiana (2008) : *Langues, représentations et intersubjectivités plurielles : une recherche ethno-sociolinguistique située avec des enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal*. Thèse de doctorat. Université Rennes 2 - Haute Bretagne.
- REZZOUG Dalila, DE PLAËN Sylvaine, BENSEKHAR-BENNABI Malika et MORO Marie Rose (2007) : « Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités » in *Le français aujourd'hui* N°158-3.
- ROBILLARD Didier de (1997a) : « Aménagement linguistique » in MOREAU Marie-Louise : *Sociolinguistique, concepts de base*. Bruxelles, Mardaga.
- ROBILLARD Didier de (1997b) : « Statut » in MOREAU Marie-Louise : *Sociolinguistique, concepts de base*. Bruxelles, Mardaga.
- ROBILLARD Didier de (2000) : « F comme la guerre des francophones n'aura pas lieu... » in CERQUIGLINI Bernard, CORBEIL Jean-Claude, KLINKENBERG Jean-Marie et PEETERS Benoit : *Tu parles ! Le français dans tous ses états*. Paris, Flammarion.
- ROGERS Carl et KINGET Marian (2009) : *Psychothérapie et relations humaines. Théorie et pratique de la thérapie non directive*. Paris, ESF.
- ROMAINE Suzanne (1984) : *The language of children and adolescents : the acquisition of communicative competence*. Oxford, Basil Blackwell.
- ROMAINE Suzanne (1989) : *Bilingualism*. London, Blackwell.
- ROSE Arnold (1962) : « A systematic summary of symbolic interaction theory » in ROSE Arnold : *Human Behavior And Social Processes. An Interactionist Approach*. Boston, Houghton Mifflin Company.
- SABOYA Faboya (2008) : « Analyse de pratiques et identité professionnelle » in *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N°41-1.
- SACKS Harvey, SCHLEGOFF Emmanuel et JEFFERSON Gail (1974) : « A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation » in *Language*, vol 50, N°4. Baltimore, Waverly Press.
- SAINSAULIEU Renaud (1988) : *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*. Paris, Presses de Sciences Po.
- SCHIEFFELIN Bambi, WOOLARD Kathryn et KROSKRITY Paul (1998) : *Language Ideologies : Practice and Theory*. New York, Oxford University Press.
- SCHLIEBEN-LANGE Brigitte (1996) : *Idéologie, révolution et uniformité de la langue*. Liège, Mardaga.
- SCHLOBINSKI Peter, KOHL Gaby et LUDEWIGT Irmgard (1993) : *Jugendsprache. Fiktion und Wirklichkeit*. Opladen.
- SCHOLTEN Beate (1988) : *Standard und städtischer Substandard bei Heranwachsenden im Ruhrgebiet*. Tübingen.

- SEBBA Mark (1993) : *London Jamaican*. London.
- SEUX Bernard (1997) : « Une parlure argotique des collégiens » in BOYER Henri : *Les mots des jeunes*. Langue Française N°114.
- SILVERMAN David (2009) : *Doing qualitative research*. London, Sage.
- SILVERSTEIN Michael (1979) : « Language structure and linguistic ideology » in CLINE Paul, HANKS William et HOFBAUER Carol : *The Elements : A Parasession on Linguistic Units and Levels*. Chicago, Chicago Linguistic Society.
- SNOW David (2001) : « Extending and broadening Blumer's conceptualization of Symbolic interactionism » in *Symbolic Interaction* N°24.
- SWAAN Abram de (2001) : *Words of the World*. Cambridge : Polity Press.
- TEMIM Dalila (2006) : « Politiques scolaire et linguistique : quelle(s) perspective(s) pour l'Algérie ? » in *Le français aujourd'hui* N°154-3.
- TEMPLE Caroline (2005) : « Stratégies identitaires, durée d'acculturation et orientations personnelles : quel lien avec l'estime de soi ? Le cas des migrants japonais » in *Bulletin de psychologie* N°477-3.
- TIANA RAZAFINDRATSIMBA Dominique (2006) : *Les différents obstacles culturels à l'apprentissage du français ressentis à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université d'Antananarivo*. Thèse de Doctorat Nouveau Régime, Université de La Réunion.
- TIANA RAZAFINDRATSIMBA Dominique (2010a) : « Le malgache, le français et le variaminanana. Pratiques plurilingues et représentations linguistiques à Madagascar » in *Le français en Afrique* N°25.
- TIANA RAZAFINDRATSIMBA Dominique (2010b) : « Situation sociolinguistique et usages/représentations du français à Madagascar » in ABECASSIS Michaël et LEDEGEN Gudrun : *Les voix des Français. En parlant, en écrivant*. Berne, Peter Lang.
- TILLION Germaine (2009) : *Fragments de vie*. Paris, Seuil.
- TODOROV Tzvetan (1985) : « Bilinguisme, dialogisme et schizophrénie » in KHATIBI Abdelkebir : *Du bilinguisme*. Paris, Denoël.
- TOMASELLO Michael (2003) : *Constructing a language : A usage-based theory of language acquisition*. Harvard, Harvard University Press.
- TOURAINÉ Alain (1992) : *Critique de la modernité*. Paris, Fayard.
- TREFAULT Thierry (2016) : « Étudiants et apprenants de catalan en Catalogne du nord : écho du conflit diglossique espagnol » in *Circula* N°3.
- TRIMAILLE Cyril (2003) : *Approche sociolinguistique de la socialisation langagière d'adolescents*. Thèse de Doctorat. Grenoble, Université Stendhal.

- TURCOTTE Denis (1981) : *La politique linguistique en Afrique francophone : une étude comparative de la Côte d'Ivoire et de Madagascar*. Québec, Presses Universitaires de Laval.
- VALDMAN Albert (1983) : « Normes locales et francophonie » in BÉDARD Édith et MAURAS Jacques : *La norme linguistique*. Paris, Le Robert.
- VAN BUSEKIT (2002) : « Le nationalisme contre le bilinguisme » in LACORNE Denis et JUDT Tony : *La politique de Babel: du monolinguisme d'Etat au plurilinguisme des peuples*. Paris, Karthala.
- VARRO Gabrielle (2003) : *Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*. Paris, Belin.
- VIOLETTE Isabelle (2010) : *Immigration francophone en acadie du nouveau-brunswick : langues et identités [Une approche sociolinguistique de parcours d'immigrants francophones à Moncton]*. Thèse de Doctorat. Université de Moncton et Université François Rabelais.
- WATTS Richard (1999) : « The ideology of dialect in Switzerland » in BLOMMAERT Jan : *Language Ideological Debates*. New York, De Gruyter.
- WEBER Max (1959) : *Le Savant et le Politique*. Paris, Plon.
- WEINREICH Uriel (1953) : *Languages in contact : Findings and Problems*. New York, Linguistic Circle of New York.
- WIEVIORKA Michel (1993) : « La démocratie à l'épreuve. Nationalisme, populisme, ethnicité » in *Politique étrangère* Vol 58, N°4.
- WIRTH Louis (2006) : *Le Ghetto*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- WOODS Peter (1990) : *Teacher Skills and Strategies*. London, Falmer.
- WOOLARD Kathryn et SCHIEFFELIN Bambi (1994) : « Language Ideology » in *Annual Review of Anthropology* N°23.
- YACOUBA Halidou (2012) : « Guerres et conflits identitaires en Afrique : nécessité d'un dialogue interculturel » in *Cités* N°54-2.
- ZENY Charles (1983) : *L'éducation de base à Madagascar, de 1960 à 1976 : motivations et contenus des changements*. Thèse de Doctorat. Université Lyon II.
- ZIMMERMANN Klaus (1993) : « Einige Gemeinsamkeiten und Differenzen der spanischen, französischen und deutschen jugendsprachlichen Varietäten » in ROVERE Giovanni et WOTJAK Gerd : *Studien zum romaniscdeutschen Sprachvergleich*. Tübinge.

WEBOGRAPHIE

Et pourtant si l'on était resté colonie française

<http://www.tananews.com/2015/02/et-pourtant-si-lon-etait-reste-colonie-francaise/>

Madagascar – France. Mr Goldblatt, ambassadeur ou Gouverneur ?

<https://mcmparis.wordpress.com/tag/ingerence-et-diplomatie-francaise-a-madagascar/>

Les 4 principales causes de la pauvreté de Madagascar

<http://www.tanjona.org/les-4-principales-causes-de-la-pauvrete-de-madagascar/>

La France à Madagascar

Ambassade de France à Madagascar Consulat général de France à Tananarive

Etablissements d'enseignement français (aeefe)

<http://www.ambafrance-mada.org/-Reseau-educatif-AEFE->

Jules Ferry (1885) : Les fondements de la politique coloniale (28 juillet 1885)

<http://www2.assemblee-nationale.fr/decouvrir-l-assemblee/histoire/grands-moments-d-eloquence/jules-ferry-28-juillet-1885>

Agence pour l'enseignement français à l'étranger

Excellence, partage, rayonnement

<http://www.aefe.fr/reseau-scolaire-mondial/excellence-partage-rayonnement>

Institut français

Faites notre connaissance

<http://www.institutfrancais.com/fr/faites-notre-connaissance-0>

Alliance française

<https://www.alliancefr.org/index.php>

Rapport d'information déposé par le comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques sur l'évaluation du réseau culturel de la France à l'étranger

http://www.assemblee-nationale.fr/14/rap-info/i1591.asp#P119_15053

La maîtrise du français faiblit à Madagascar

<http://www.swissinfo.ch/fre/-la-ma%C3%A9trise-du-fran%C3%A7ais-faiblit-%C3%A0-madagascar-/31063744>

Agence pour l'enseignement français à l'étranger

L'enseignement dans la ou les langues du pays hôte

<http://www.aefe.fr/pedagogie/dispositifs-linguistiques/lenseignement-dans-la-langue-du-pays-daccueil>

Rencontre Nationale Sportive

La RNS 2012 invite l'Académie Malgache

<http://www.rns-cen.com/2012/04/la-rns-2012-invite-lacademie-malgache/>

Organisation Internationale de la Francophonie

<https://www.francophonie.org/Madagascar.html>

Claudine Moïse : Lol non tkt on ta pas oublié. Rapports à la norme et valeurs de la « faute » dans l'écriture SMS (projet et corpus Sud4science). Réflexions sociolinguistiques

<https://journals.openedition.org/pratiques/2721>

Comment mesurer l'impact des campagnes de prévention ?

<http://inpes.santepubliquefrance.fr/30000/pdf/colloque-9dec/Discours-Hosein.pdf>