



HAL
open science

DYNAMIQUE DE L'(IN)SECURITE LINGUISTIQUE DE JEUNES MAURITANIENS : REPRESENTATIONS ET PRATIQUES

Isabelle Boudart

► **To cite this version:**

Isabelle Boudart. DYNAMIQUE DE L'(IN)SECURITE LINGUISTIQUE DE JEUNES MAURITANIENS : REPRESENTATIONS ET PRATIQUES. Linguistique. Université de Rouen, 2013. Français. NNT: . tel-02108103

HAL Id: tel-02108103

<https://hal.science/tel-02108103>

Submitted on 24 Apr 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 de Rouen
Ecole Doctorale 558 « Histoire Patrimoine Mémoire Langage »
Laboratoire DySoLa - EA 4701

DYNAMIQUE DE L' (IN)SECURITE LINGUISTIQUE DE JEUNES
MAURITANIENS :
REPRESENTATIONS ET PRATIQUES

Volume 1

Isabelle BOUDART

Thèse de doctorat en Sciences du Langage,
Sous la Direction de Régine DELAMOTTE-LEGRAND et Fabienne LECONTE
Soutenue le 14 novembre 2013

Jury

Mehmet-Ali AKINCI, Professeur, Université de Rouen
Régine DELAMOTTE-LEGRAND, Professeure, Université de Rouen
Fabienne LECONTE, Professeure, Université de Rouen
Papa Aliou NDAO, Professeur, Université Cheikh Anta Diop – Dakar
Didier De ROBILLARD, Professeur, Université François Rabelais - Tours
Nathalie THAMIN, Maître de conférence, Université de Franche-Comté

REMERCIEMENTS

De nombreuses personnes ont contribué, de manières diverses, directement ou indirectement, à transformer mes quatre années de recherche en une thèse. Merci à vous Régine Delamotte et Fabienne Leconte, mes directrices de thèse, pour le suivi, les éclairages et la rigueur. Votre disponibilité lors de mes retours en France, votre compréhension et vos encouragements ont facilité la mise en œuvre de cette recherche.

Mes sincères remerciements vont aussi aux membres du jury, Didier De Robillard, Papa Aliou Ndao, Mehmet-Ali Akinci et Nathalie Thamin, pour avoir accepté de lire et d'évaluer mon travail. C'est aussi l'occasion pour moi de remercier Claude Caitucoli pour m'avoir accompagnée dans mes premiers pas de chercheur, en Master 1 et 2. Je remercie l'université de Rouen qui, grâce à la mise en place d'un enseignement à distance en Sciences du langage a permis ma trajectoire universitaire actuelle.

Un grand merci à toutes les personnes qui m'ont hébergé au détour de mes passages à Paris, Rouen, Nouakchott, Kaédi et ailleurs. Je pense notamment à Véronique, Julien, Alice.

Que de rencontres et de gens à remercier de l'autre côté du Sahara. Je remercie en premier lieu tous mes témoins, tous les jeunes qui ont accepté d'être interviewés et filmés. Merci à tous les chercheurs et notamment Doudou Wane et Bah Ould Zein pour leurs conseils, leurs discussions riches en enseignement, le temps qu'ils m'ont consacré à chacune de mes visites à Nouakchott. Merci au directeur du lycée de Sélibaby et son directeur des études de m'avoir ouvert les portes des classes lors de mes premières enquêtes de Master 1.

Haji, Aïssata, Limam, un grand merci pour les traductions, le temps passé à réécouter, corriger, discuter. Mahmoud Kane, ta gentillesse, ton aide, ta rigueur et ton sérieux dans la transcription m'ont été des plus précieux dans cette recherche. Dembélé, mon apprentissage du pulaar avec vous dès mon arrivée à Sélibaby, votre disponibilité et votre patience, nos discussions sur votre langue ont semé les germes de ce travail. Je vous adresse toute ma reconnaissance.

Je ne pourrai tous les citer sans en oublier, alors à tous ceux qui m'ont accueilli, ceux qui m'ont conseillé, ceux qui m'ont donné leur temps, prêté leur bureau, donné leur électricité, ceux qui m'ont offert maaro e liddi, atae, aux mangeurs de niembé (Aïssata),

on jaraama ne feewi, GACCE MA DORI, *fukran!*

La Mauritanie, c'est aussi tous ces souvenirs avec les anciens volontaires, compagnons de maison, de marché, de voyages, de petit couscous qui gonfle, d'élevage de canards, de poules : Erell, Sylvain GTZ, Blandine, Sébastien. C'est aussi l'aide morale et matérielle du GRDR et de la GTZ. Merci à tous.

Haji, Diack, Ablaye, Fati, Samba, Joli, galle Ba en entier, Houleye, Kalidou, Adama, Joli, Zoom, Billel, **On jaraamaa ne feewi. Midfa jaara on, e jabbungal mon, e cehelaagal mon. Galle mon e berde mon ina udditi e kala saha. Huunde e ngal baaral ko sabu mon, sabu jeewte keewnoden wafde saha kala nde ataay saggina. Kala manoore mbiimi on, nganndee golle mon de buri doon. Mi yeewni on.**

Sylvain, cette recherche c'est aussi notre aventure à tous les deux. La Mauritanie, où nous avons découvert ensemble un autre monde, la rédaction avec ces différentes parties rédigées prétendument « finies », mais qui ne l'étaient pas, ta patience pour moi, ta disponibilité pour Clara notamment ces derniers mois. Merci pour ta confiance.

À Clara qui s'est adaptée tant bien que mal à ce projet si encombrant et à sa maman si peu disponible ces derniers mois. Aux mamysitters et papysitters de tous les instants, pour leur gentillesse et disponibilité.

À mes parents, pour leur soutien et leur confiance au fil des années et des études qui n'en finissent pas.

SOMMAIRE

| | |
|--|------------|
| INTRODUCTION..... | 6 |
| PREMIERE PARTIE. DE LA PROBLEMATIQUE AU TERRAIN | 16 |
| CHAPITRE 1 FORMULATION D’UN QUESTIONNEMENT DE RECHERCHE..... | 18 |
| CHAPITRE 2 L’INSECURITE LINGUISTIQUE | 36 |
| CHAPITRE 3 LA COMMUNAUTE LINGUISTIQUE | 48 |
| CHAPITRE 4 UN TERRAIN, LA MAURITANIE | 54 |
| DEUXIEME PARTIE. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE : UNE APPROCHE ETHNO-SOCIOLINGUISTIQUE..... | 117 |
| CHAPITRE 5 METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE..... | 119 |
| CHAPITRE 6 LE CORPUS D’ENTRETIENS | 187 |
| CHAPITRE 7 LE CORPUS DE FILMS | 209 |
| TROISIEME PARTIE. ANALYSES ET RESULTATS | 213 |
| CHAPITRE 8 LES SONINKE | 217 |
| CHAPITRE 9 LES MAURE | 275 |
| CHAPITRE 10 LES PEUL | 321 |
| CHAPITRE 11 LES PRATIQUES LANGAGIERES ENTRE PAIRS | 377 |
| QUATRIEME PARTIE. SYNTHESSES ET CONCLUSIONS | 429 |
| CONCLUSION GENERALE..... | 463 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 479 |
| INDEX DES AUTEURS..... | 511 |
| INDEX DES NOTIONS | 517 |
| TABLES | 523 |

Introduction

Si certaines recherches partent d'une idée, d'une théorie à explorer, à vérifier, à tester, à contester, la nôtre est née avec notre terrain, la Mauritanie. Nos pérégrinations, nées du désir de rencontrer l'autre, une autre culture, un autre monde, se sont arrêtées en Mauritanie, et plus exactement à Sélibaby. Notre quotidien dans cette petite ville, nos rencontres au marché avec les femmes, au lycée avec les professeurs nous ont amenée à entendre le plurilinguisme fait de rythmes et de sonorités différentes, à voir un monde pluriculturel. « La Mauritanie en noir et blanc », écrivait en 1989 C. Taine-Cheikh¹. Deux ensembles culturels différents, par la couleur, l'habillement, la langue, etc. Lorsque l'on s'intéresse aux questions de langues en Mauritanie, l'élément le plus prégnant est la tension qui existe entre l'arabe et le français, les deux langues d'enseignement. Enjeu social, enjeu politique, bref, enjeu de pouvoir, elles sont au centre de nombreuses réformes du système éducatif, elles sont à l'origine de plusieurs manifestations et conflits dans la capitale, elles sont l'objet de discussions animées autour du thé. Mais, le plurilinguisme mauritanien ne se résume pas aux deux langues d'enseignement et à leur rivalité. Le plurilinguisme c'est aussi les langues premières des Mauritaniens : hassanya, soninké², pular, wolof, bambara. Comprendre les tensions qui existent entre l'arabe et le français nécessite de prendre du recul, d'éclairer cette question par une vision globale de la situation sociolinguistique en prenant en compte les relations que les locuteurs entretiennent avec ces langues, mais aussi et surtout avec leur(s) langue(s).

Comme le précise D. de Robillard :

Il n'est pas possible d'étudier les langues des hommes sans les hommes, leur contexte, leur histoire, leurs représentations (l'histoire est une représentation).

D. de Robillard, 2007 : 22

En effet, « une langue n'existe que parce que les locuteurs intériorisent son existence via des/leurs pratiques linguistiques tant représentées qu'effectives »³. Il nous semblait donc indispensable de dépasser la vision première, macro-sociolinguistique, faite de diglossie et

¹ TAINE-CHEIKH C., 1989.b, « La Mauritanie en noir et blanc. Petite promenade linguistique en hassâniyya », *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, n°54

² Nous avons fait le choix de ne pas accorder les termes « peul », « soninké », « maure », « wolof » et « bambara » qu'ils soient employés comme nom ou comme adjectif. Ces noms sont autant de désignations en langues locales, de langues ou groupes ethniques, qui ont été transcrites, auxquelles nous ne voulons pas appliquer les règles de la grammaire française. En revanche, comme en français, le nom est identifiable pas une majuscule (les Peul, les Soninké, les Maure, les Wolof, les Bambara).

³ BULOT T., 2004, « Dominance, glottopolitique et pratiques d'enquête : modéliser les pratiques de langues en zone d'Oïl », *Moderne sprachen*, n°48/2, Vienne, Praesens Verlag, pp. 59-74, ici p.59

autres conflits linguistiques, pour s'intéresser à une vision micro-sociolinguistique, qui s'intéresse aux rapports que les locuteurs ont avec leur(s) langue(s) et celle(s) des autres. Au fur et à mesure de nos lectures et de nos discussions nous avons pu entendre, écouter l'insécurité linguistique en français notamment, que manifestaient les jeunes scolarisés et les enseignants. Ces constats ont orienté nos travaux de master 1 et 2 sur l'insécurité linguistique des jeunes mauritaniens scolarisés.

Dans son article intitulé « L'insécurité linguistique et les situations africaines », extrait de l'ouvrage *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, L.-J. Calvet propose un ensemble d'orientations de recherche sur l'insécurité linguistique qui ont guidé notre réflexion. Il explique :

La notion d'insécurité linguistique est née dans des contextes monolingues ou du moins dans des analyses qui considéraient le groupe ou la communauté étudiés comme monolingues. Or les situations africaines ne sont jamais monolingues et l'on devra réfléchir sur les rapports entre insécurité et plurilinguisme : l'insécurité linguistique, liée [...] à la forme de la langue, peut-elle être aussi liée à sa fonction ?

L.-J. Calvet, 1998 : 17

Effectivement, les contextes plurilingues et pluriels nécessitent de réinterroger les phénomènes d'(in)sécurité linguistiques dans la mesure où ils mettent en évidence de nouvelles dynamiques, de nouvelles formes d'insécurité linguistique qu'il convient de prendre en compte, de décrire et d'analyser. Alors que bon nombre de travaux s'intéressent principalement à la perception de la compétence ou incompétence des locuteurs, L.-J. Calvet s'intéresse à la fonction identitaire de la langue et à son statut comme éléments pouvant générer une insécurité linguistique. Les travaux de A. Bretegnier montrent que l'insécurité linguistique n'est plus seulement liée à la compétence du locuteur, mais au moins autant à la situation de communication. Le champ des recherches liées à ce concept prend donc de l'envergure, mais comme le regrettent de nombreux chercheurs l'objet « insécurité linguistique » n'est pas véritablement théorisé. Pour notre part, l'insécurité linguistique apparaissait comme un concept pertinent pour l'étude de la situation mauritanienne même si nos lectures laissaient apparaître que les typologies établies par les chercheurs sont diverses peu définies, et souvent spécifiques à un terrain ou à une langue.

Concernant l'insécurité linguistique des jeunes mauritaniens, la première question que nous nous posions était de savoir dans quelle mesure ces jeunes mauritaniens se sentaient

sécurisés ou insécurisés face à leur(s) langue(s) et à celle(s) des autres. En effet, nous avons pu percevoir, sur le terrain, une insécurité linguistique formelle en français de certains francophones. Mais qu'en est-il des personnes non scolarisées, peu ou pas francophones ? Et concernant les autres langues (l'arabe, le pulaar, le soninké, le hassanya), suscitent-elles aussi une insécurité linguistique ? Si oui, de quelle insécurité s'agit-il ? Pour reprendre l'hypothèse de L.-J. Calvet, l'insécurité linguistique des jeunes mauritaniens peut-elle être liée à autre chose que la compétence en langue ?

D'autre part, peut-on identifier les causes de leur insécurité linguistique ? Les recherches de W. Labov (1976) mettent en avant la pression sociale dont seraient victimes les locuteurs de la petite bourgeoisie, cherchant à adopter « les formes de prestige usitées par les membres plus jeunes de la classe dominante. »⁴ M. Francard (1993) a montré que l'école, par la norme prescriptive qu'elle véhicule, favorisait l'insécurité linguistique des francophones. Selon C. Canut (1998), l'insécurité linguistique est la résultante de l'activité épilinguistique du locuteur. D. de Robillard (1994), dans ses enquêtes sur l'île Maurice, montre que l'appartenance ethnique joue un rôle dans la construction de la légitimité linguistique. A. Bretegnier (1999), de son côté, insiste sur la situation d'interaction comme facteur d'émergence de l'insécurité linguistique. À partir de ces résultats de recherches, la question que nous nous posions était donc de savoir si la pression sociale, l'école, la situation de communication, l'appartenance ethnique favorisaient l'insécurité linguistique des jeunes mauritaniens, et si l'on pouvait identifier d'autres causes.

Nous nous interrogeons également sur les conséquences de leur insécurité linguistique sur leurs pratiques langagières, sur leur positionnement social et dans les interactions. La lecture des travaux sur le sujet (W. Labov, M. Francard, P. Bourdieu) montre que l'insécurité linguistique agit sur les pratiques, conduisant les locuteurs à des corrections (P. Bourdieu, 1982), une perte de moyens, un mutisme, de « profondes fluctuations »⁵, des demandes d'évaluation, une augmentation des modalités autonymiques (« c'est pas comme ça qu'on dit »⁶). Qu'en est-il pour les jeunes mauritaniens ?

Enfin, la Mauritanie étant le territoire de plusieurs groupes (notamment les Peul, les Soninké et les Maure), nous pensions intuitivement que ces différents groupes ne ressentaient pas la même insécurité ni avec la même intensité. Ces questions, issues de la dialectique

⁴ LABOV W., 1976, *Sociolinguistique*, Paris, Editions de Minuit, p.183

⁵ LABOV W., *op.cit.* : 183

⁶ CANUT C., 1998, « Activité épilinguistique et insécurité linguistique », dans Calvet L.-J. et Moreau M.-L., *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Paris, CIRELFA-Agence de la francophonie, Didier Erudition, pp. 39-48, ici p.42

instaurée entre la théorie et le terrain, nous ont conduite à construire progressivement notre hypothèse de recherche.

La question de la relation entre langue et identité dans les travaux de L.-J. Calvet nous a amenée à nous interroger sur les stratégies identitaires des jeunes mauritaniens à travers leurs choix de langue. En contexte plurilingue, l'utilisation de l'une ou l'autre langue du répertoire langagier, dans une situation particulière, peut constituer un choix marqué (R.B. Le Page et A. Tabouret-Keller, 1985), permettant à l'individu d'affirmer son identité ou de chercher à faire reconnaître une certaine identité. Selon E. Goffman (1974), ces stratégies identitaires sont autant de rôles qu'endosse le locuteur pour renvoyer une image positive de lui-même en fonction de la situation de communication, de son interlocuteur et de ce qu'il pense être attendu de lui. Les pratiques et représentations des jeunes sont donc à la fois fonction du contexte général (organisation de la société, place de l'individu dans cette société), de la situation de communication elle-même, et de leurs appartenances identitaires.

D'autre part, nos observations, en lien avec la lecture des travaux de A. Bretegnier sur l'insécurité linguistique situationnelle, nous ont amenée à nous interroger sur la dimension variable de l'insécurité linguistique. Variable selon l'intensité, mais aussi selon les situations, les langues, etc. Nous avons pu constater qu'un enseignant en français exprimait une insécurité linguistique en français avec nous, en nous demandant de lui apprendre le français, alors même qu'il formulait cette requête en français. Cependant, face à un jeune élève, à qui il dispensait un cours particulier, il se trouvait en position d'« expert » en français et ne ressentait pas d'insécurité linguistique. Le contexte de l'interaction, l'interlocuteur, le thème de la discussion, la représentation que cet enseignant avait de sa propre compétence et de celle de son interlocuteur (une Française ou un élève mauritanien) apparaissaient donc comme des éléments qui favorisaient ou inhibaient l'apparition de son sentiment d'insécurité linguistique. Celui-ci semble donc se construire en fonction des caractéristiques du contexte plurilingue.

À partir de ces deux postulats, nous avons construit notre hypothèse selon laquelle il existe des modèles d'insécurité linguistique propres à chaque groupe ethnique, mais que cette insécurité linguistique s'actualise en fonction de la situation de communication. C'est cette hypothèse qui a guidé la construction de ce travail, et, en premier lieu, la posture de recherche que nous avons adoptée. En effet, il nous semblait incontournable de respecter la pluralité de notre terrain, pluralité au niveau des langues et pluralité des formes d'insécurité linguistique existantes. Nous avons donc, d'une part, ancré notre travail de recherche dans le champ de la

linguistique de la « complexité »⁷, dans une approche ethno-sociolinguistique, où rien ne remplace la connaissance du terrain. D'autre part, nous avons adopté un éclairage pluridisciplinaire, empruntant à la sociologie, à l'ethnographie, à l'anthropologie et à la linguistique. Ainsi, notre posture et l'objet de notre recherche nous ont orientée vers certains choix concernant le recueil et la construction des données. Notre travail porte sur la dynamique de l'(in)sécurité linguistique de jeunes mauritaniens, à travers l'analyse de leurs représentations et de leurs pratiques. L'entretien semi-directif et l'observation filmée sont donc apparus comme les outils les plus adaptés pour le recueil de nos données. Dans le but de comparer la dynamique de l'(in)sécurité entre les principaux groupes ethniques présents en Mauritanie, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs auprès de trente-huit jeunes se déclarant Peul, Soninké et Maure, scolarisés et non scolarisés, filles et garçons. Le recueil de données s'est déroulé entre décembre 2009 et septembre 2010. Par ailleurs, nous avons filmé un groupe de jeunes hommes peul et trois groupes de jeunes filles peul dans le but d'analyser leurs pratiques langagières.

Les objectifs de notre recherche ont visé à :

- Faire émerger les représentations des locuteurs vis-à-vis de leurs pratiques langagières et des différentes langues présentes sur le territoire mauritanien ;
- Mettre en évidence la constitution et le l'organisation des répertoires langagiers ;
- Contribuer à une connaissance plus approfondie des phénomènes de contact des langues, notamment à travers l'étude des emprunts, mélanges et alternance ;
- Dégager les modèles de communication et dynamiques propres à chaque groupe ethnique (Maure, Peul, Soninké) et leur interrelation ;
- Analyser les relations entre langue(s) et identité(s) à travers les représentations et les choix de langues (les « actes d'identité ») ;
- Définir l'insécurité linguistique dans un contexte spécifique : la Mauritanie ;
- Et enfin, mettre en lumière les dynamiques générales de sécurités et insécurités linguistiques propres à chaque groupe ethnique.

⁷ Nous faisons ici référence au texte de L.-J. CALVET, 2007, « Pour une linguistique du désordre et de la complexité », dans Blanchet P., Calvet L.-J. et De Robillard D, *Un siècle après le Cours de Saussure : la Linguistique en question*, Carnets des Ateliers de Sociolinguistique, n°1, L'Harmattan, pp. 13-80

Pour trouver des éléments de réponse aux interrogations qui ont émergé le long de notre recherche et atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés, nous avons organisé la thèse en quatre parties.

La **première partie**, comportant quatre chapitres, présente l'élaboration de notre questionnement de recherche. De constats issus de l'observation du terrain, formulés en questions de recherches, ce cheminement scientifique a abouti à l'élaboration d'hypothèses relatives à l'(in)sécurité linguistique identitaire, formelle et statutaire des jeunes mauritaniens, dans leur(s) langue(s) première(s) et d'enseignement. Cette première partie est également consacrée à l'étude des deux concepts centraux de notre recherche : l'insécurité linguistique et la communauté linguistique. Enfin, nous présentons en détail notre terrain de recherche, la ville de Sélibaby, et dans son contexte national, la Mauritanie. Cette description porte sur la situation de la Mauritanie aujourd'hui, un territoire aux marges du Maghreb et de l'Afrique noire, mais aussi sur son histoire, qui fournit des éléments indispensables à la compréhension de la société mauritanienne d'aujourd'hui. Enfin, l'étude de la glottopolitique mauritanienne permet de saisir les difficultés et les enjeux qui gravitent autour de la question linguistique dans ce pays.

La **deuxième partie**, comprenant trois chapitres est destinée, principalement, à la présentation détaillée de la méthodologie. Elle expose notre posture de recherche, notre démarche de constitution du recueil de données adaptée à un terrain plurilingue. Comme le souligne D. de Robillard :

Ce qui fait l'intérêt et l'efficacité de la méthodologie, c'est ce en quoi on l'adapte, on l'historicise, on la contextualise, *puisque cela est significatif de la relation entre le chercheur et l'autre qu'il essaie de traduire.*

D. de Robillard, 2007 : 120

Ainsi, adapter et contextualiser la méthodologie de recherche a nécessité la présence d'un traducteur pour permettre aux informateurs de choisir la langue qu'ils préféreraient, dans laquelle ils ressentiraient le moins d'insécurité linguistique ou dans laquelle ils se sentaient valorisés. L'identité de ce traducteur a également été prise en considération, dans un pays où les questions de langues sont intimement liées aux problématiques identitaires. Cette partie explique le choix de l'observation filmée pour l'étude des pratiques langagières et de l'entretien semi-directif pour l'étude des représentations. La présentation du corpus d'entretiens et de films permet de situer les données par rapport aux informateurs, au lieu, au

moment où ces données ont été recueillies. Enfin, une réflexion terminologique autour de la catégorisation et dénomination des langues (langue maternelle, langue première) justifie la terminologie adoptée.

La **troisième partie**, composée de quatre chapitres, est résolument axée sur la présentation des analyses et résultats de cette recherche. Elle invite à une réflexion théorique sur les notions de langue, ethnie et identité pour les mettre en lien avec la question de l'insécurité linguistique identitaire chez les jeunes mauritaniens que nous avons rencontrés. Les analyses des entretiens de chaque groupe ethnique (Soninké, Maure et Peul) sont présentées séparément afin de comprendre la dynamique propre au groupe qui s'en dégage. Quelques données ethnographiques sur la communauté étudiée permettent de la situer socialement et apportent des éléments de compréhension des discours recueillis. Cette partie s'attache ensuite à décrire et à mettre en valeur la diversité et la dynamique de l'(in)sécurité linguistique de nos informateurs, de manière générale, pour saisir les caractéristiques globales, puis sous forme d'études de cas. Cette forme d'analyse donne une image plus dynamique et permet de situer le discours de l'informateur dans toute sa complexité, mettant en lien l'histoire de l'individu, son répertoire langagier, ses représentations. À la fin de chaque chapitre, une synthèse intermédiaire discute de la confirmation ou infirmation des hypothèses de recherche. Enfin, une réflexion théorique sur la communication plurilingue s'impose dans le but de rendre compte et d'expliquer les pratiques langagières des jeunes peul, notamment les phénomènes d'alternance codique, en opérant des allers-retours entre les données filmées et les apports théoriques et recherches similaires déjà menées.

Enfin, la **quatrième partie** constitue une synthèse des principaux résultats obtenus au regard des hypothèses de recherche formulées au début. Alors que la partie précédente montrait la dynamique propre à chaque groupe en les présentant séparément, cette synthèse effectue une comparaison entre les trois groupes pour chaque type d'insécurité linguistique. Elle permet donc de situer les groupes les uns par rapport aux autres, en soulignant les points communs et les éléments qui les distinguent. De plus, cette partie apporte des éléments d'information à propos des représentations que les jeunes mauritaniens ont de la réforme scolaire de 1999. De fortes disparités apparaissent entre les différents groupes ethniques sur la question du bilinguisme scolaire arabe-français. Alors que certains sont résolument favorables, d'autres s'y opposent.

Première partie.

De la problématique au terrain

SOMMAIRE DE LA PREMIERE PARTIE

| | |
|---|-----------|
| PREMIERE PARTIE. DE LA PROBLEMATIQUE AU TERRAIN | 16 |
| CHAPITRE 1 FORMULATION D'UN QUESTIONNEMENT DE RECHERCHE..... | 18 |
| 1. Description du contexte de la recherche | 18 |
| 2. Quelques constats émergents du terrain mauritanien..... | 26 |
| 3. Présentation de l'objet d'étude : l'insécurité linguistique..... | 28 |
| 4. Questions de recherche | 30 |
| 5. Hypothèses | 31 |
| 6. Délimitation de recherche | 33 |
| 7. Objectifs visés | 33 |
| CHAPITRE 2 L'INSECURITE LINGUISTIQUE | 36 |
| 1. Approche historique..... | 36 |
| 2. L'insécurité linguistique insécurise les chercheurs ! | 41 |
| 3. Aude Bretegnier et l'insécurité linguistique situationnelle..... | 43 |
| 4. Choix heuristiques | 45 |
| CHAPITRE 3 LA COMMUNAUTE LINGUISTIQUE..... | 48 |
| 1. La communauté linguistique vue par les variationnistes | 48 |
| 2. La communauté linguistique et la linguistique interactionnelle | 50 |
| 3. L'importance des représentations dans la définition de la communauté linguistique | 51 |
| 4. Conclusion | 51 |
| CHAPITRE 4 UN TERRAIN, LA MAURITANIE | 54 |
| 1. Aperçu de la Mauritanie aujourd'hui..... | 54 |
| 2. Trajectoire historique | 69 |
| 3. Plurilinguisme et diglossie en Mauritanie..... | 86 |

CHAPITRE 1

Formulation d'un questionnement de recherche

1. Description du contexte de la recherche

Les hasards de la vie nous ont conduite en mai 2007, à nous installer en Mauritanie pour une période initiale de deux ans. Ce vaste territoire (1 030 700 km², soit près de deux fois la superficie de la France), situé entre le Maroc et le Sahara Occidental au Nord et le Sénégal au Sud, se trouve à la périphérie du monde arabe et de l'Afrique noire. Qualifié de trait d'union par le premier président Moktar Ould Daddah, C. Lechartier (2005) préfère parler de « jonction » pour cet état. C'est cette position géostratégique notamment qui a conduit les Français, lors de l'époque coloniale, à s'intéresser à ce territoire permettant de réunir le Maroc, l'Algérie et l'Afrique-Occidentale Française. La Mauritanie possède une côte de 600 km sur l'océan Atlantique et se trouve également limitrophe de l'Algérie au nord et du Mali à l'est.

Vivre en Mauritanie nous a amenée à nous poser un certain nombre de questions sur l'organisation de la société, les relations entre les différents groupes ethniques, les relations entre les différentes langues présentes sur le territoire. En effet, la Mauritanie, à la périphérie de l'Afrique noire et du Maghreb, réunit des peuples appartenant à des ensembles culturels différents. Comme le souligne A. Choplin (2006),

(...) cet espace n'est pas « naturellement » partagé entre deux cultures – un simple retour sur le passé précolonial suffira à s'en convaincre –, mais (...) cette vision a été élaborée sur un temps plus ou moins long. Comme l'a démontré Edward W. Saïd à propos du discours culturel et des échanges à l'intérieur d'une culture, « ce qui est couramment mis en circulation par ceux-ci n'est pas la "vérité", mais des représentations » (2005 : 35)

A. Choplin, 2006 : 16

Ainsi, la Mauritanie a construit son histoire sur des représentations séparant et parfois opposant différents peuples. Aujourd'hui, l'espace mauritanien abrite des populations qui se rattachent à des ensembles culturels différents et qui ne parlent pas la même langue.

Ces représentations distinguent :

- l'ensemble maure regroupant les Maure blancs (Beydane) et les Maure noirs (Haratin) ;
- et l'ensemble négro-mauritanien composé des Peul, Soninké, Wolof et Bambara.

Parmi le groupe maure, les Maure blancs et les Maure noirs ont un statut social radicalement différent, puisque les Maure noirs sont les anciens esclaves affranchis des Maure blancs ou leurs descendants. Les Haratin sont d'origine négro-africaine, mais ont adopté la langue, la tenue vestimentaire (melhafa) et les traditions des Maure blancs, c'est pourquoi ils apparaissent fréquemment dans le groupe « maure ». Cependant, au niveau politique, le parti politique l'Alliance Populaire Progressiste dirigé par Messaoud Ould Boulkheir, soutenant les Maure noirs est l'un des principaux partis politiques mauritaniens. Selon Ould Saleck El Arby (2000), la captation de l'électorat haratin est devenue un enjeu majeur lors des élections. En effet, ils sont dans une position charnière entre les Maure blancs et les Négro-mauritaniens et leur nombre de voix peut faire basculer les résultats. Mais, comme le rappelle S. Caratini :

Il n'est de l'intérêt de personne de les dénombrer, de les particulariser et de risquer de leur faire prendre conscience de la force sociale qu'ils seraient susceptibles de constituer.

S. Caratini, 1989 : 26

D'ailleurs, les statistiques concernant le poids démographique de chaque ethnie ne sont plus publiées depuis 1977 étant donné les tensions politiques qui entourent cette question. Les auteurs qui se hasardent à des estimations se contredisent, évidemment.

Schématiquement, le nord et l'est du pays sont principalement peuplés par les Maure, de culture nomade, tandis que le sud, appelé « la vallée du fleuve Sénégal », est peuplé en majorité par les Négro-mauritaniens. Toutefois, il serait malaisé de délimiter la « frontière » entre ce nord et ce sud du pays, celle-ci est bien évidemment poreuse et les grandes villes sont des zones de brassage où toutes les ethnies cohabitent, où toutes les langues se parlent. Les cartes ne sont qu'une représentation de la réalité qui vise à la simplifier et à la rendre plus facile d'accès. Reprenant une expression de D. Retailé (1996), nous cédon, nous aussi, à « l'impératif cartographique » pour illustrer la répartition spatiale des langues en présence en Mauritanie. Gardons cependant à l'esprit que les situations de monolingues sont plutôt

rare et que les langues, comme les individus, se côtoient en permanence. Mais une langue va dominer dans une région, plutôt qu'une autre. C'est cette tendance que nous avons voulu représenter sur la carte suivante.

Carte 1 : Carte des langues en contact en Mauritanie



- zone de plurilinguisme : pulaar, soninké, wolof, bambara
- zone hassanophone
- zone où serait parlé l'azer

En simplifiant, la répartition spatiale des langues en Mauritanie reflète la séparation nord-sud de la population. En effet, le hassanya est présent en majorité au Nord et à l'Est, tandis que les langues négro-mauritaniennes (pulaar, soninké, wolof et bambara) sont attestées dans la vallée du fleuve Sénégal. Les villes (Nouakchott, Kiffa, Nouadhibou, etc.), lieu de

brassage par excellence, accueillent toutes les ethnies et toutes les langues. Enfin, l'arabe et le français sont les langues d'enseignement. La plupart des auteurs s'accordent sur la localisation géographique des langues, mais s'opposent sur le nombre de locuteurs. En effet, le poids de l'une ou l'autre langue reflétera le poids de l'ethnie ayant cette langue pour langue première. Cependant, le critère démographique n'est pas le seul critère pour décider quelle langue domine dans une région. L'usage, le statut de cette langue et le pouvoir de ses locuteurs dans la région concernée sont également des indices importants.

1.1 La zone hassanophone

Le hassanya, langue première des Maure, est parlé dans toute la Mauritanie. Il est dominant et souvent même la seule langue utilisée dans le Nord et l'Est du pays, régions peuplées essentiellement de Maure. Les fonctionnaires négro-mauritaniens qui sont affectés dans ces zones parlent en général leur langue première et le hassanya. Mais ils sont trop peu nombreux pour que l'on puisse qualifier cette zone de plurilingue. Dans la vallée du fleuve Sénégal, le hassanya est en concurrence avec les autres langues présentes en Mauritanie. Enfin, dans la région du Trarza, au Nord, le hassanya est en contact avec le berbère. Du côté de Tichitt et Oualata, tout à fait à l'est du pays, serait parlé l'azer.

1.2 La zone de plurilinguisme

En terme d'étendue géographique, la zone de plurilinguisme semble très faible comparée à la zone hassanophone. Mais les régions présentes dans la vallée du fleuve Sénégal sont beaucoup plus denses (après la capitale) que le reste du territoire et représentent 37% de la population (Recensement Général de la Population et de l'Habitat 2000) pour seulement 12% du territoire. Les langues en présence sur ce territoire sont le pulaar, le soninké, le wolof, le hassanya et le bambara. Elles n'ont pas toutes le même poids selon les villes, les zones et une ou plusieurs langues s'imposent comme véhiculaires. Ainsi, le pulaar domine à Boghé et à Kaédi tandis que le soninké se retrouve en majorité dans la région du Guidimakha. Le wolof est principalement implanté à Rosso. Le bambara reste peu utilisé en Mauritanie, mais on le trouve dans la région de Néma. Si le plurilinguisme est indiscutable dans les villes et les villages importants, de nombreux petits villages isolés composés d'une seule ethnie, parfois même d'une ou deux familles uniquement, restent monolingues, comme le montre la carte du Guidimakha en annexe 2.

1.3 La capitale et les grandes villes

Sans surprise, les grandes villes telles que Nouadhibou, Zouérate, Kiffa, Kaédi, etc., lieu de brassage culturel et humain mettent en contact les langues présentes sur le territoire mauritanien. Nouakchott, la capitale, densément peuplée, cœur économique, politique, universitaire du pays, regroupe toutes les ethnies et toutes les langues de Mauritanie. Parmi elles, le hassanya et le wolof (langue des *taximans* et des pêcheurs) s'imposent comme langues véhiculaires.

1.4 Status et corpus des langues

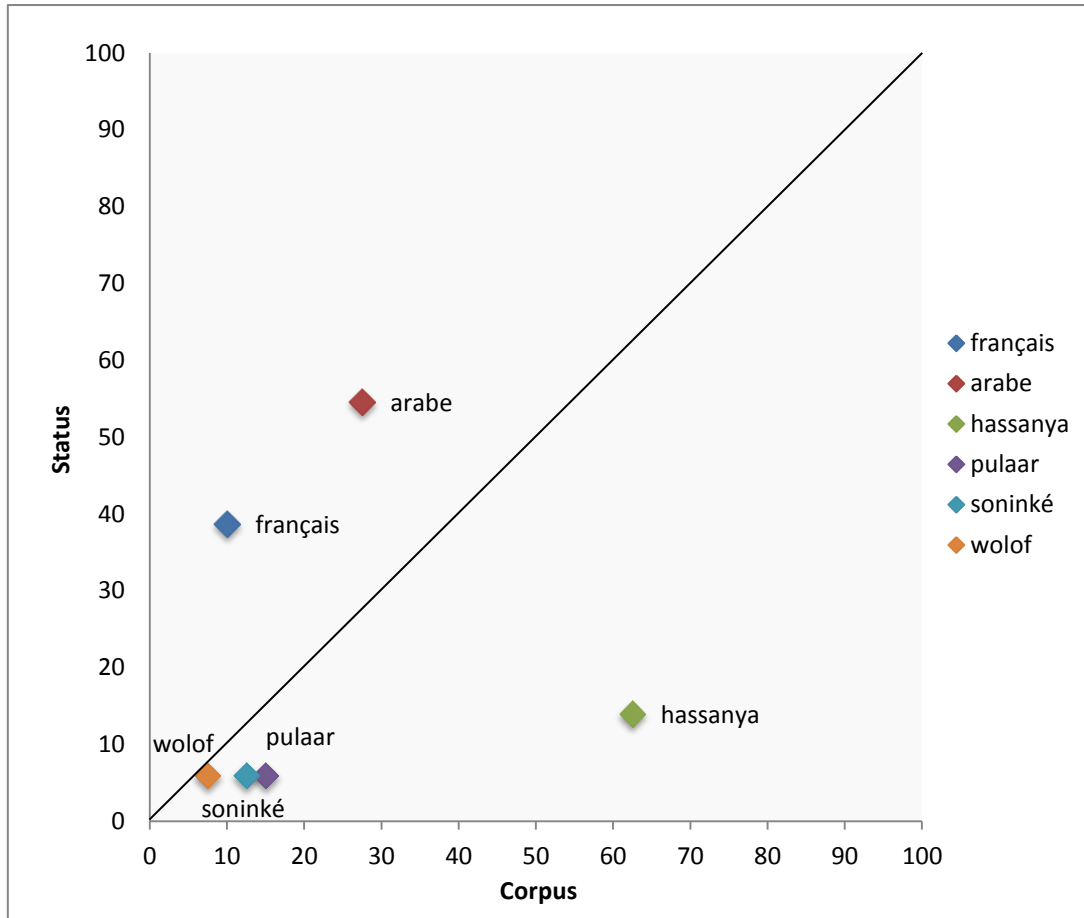
R. Chaudenson (1988, 1991, 2001) a mis au point une grille d'analyse permettant d'analyser et de comparer des situations de plurilinguisme. Elle se base sur deux critères non hiérarchisés : le *status* et le *corpus*. Le *status* est employé dans un sens relativement classique puisqu'il prend en compte les éléments ayant trait à l'officialité, mais sont également intégrées les fonctions (éducation, usages institutionnels, moyens de communication de masse) et les représentations. Le *corpus*, quant à lui, est employé dans un sens radicalement différent de celui attribué par Heinz Kloss (1969), puisqu'il concerne les pratiques linguistiques d'une manière générale.

Ainsi, status regroupe-t-il donc tout ce qui est de l'ordre du statut, des institutions, des fonctions et des représentations ; corpus concerne les pratiques linguistiques elles-mêmes, depuis les modes d'appropriation ou les compétences jusqu'aux productions langagières.

R. Chaudenson et D. Rakatomalala, 2004 : 13

L'utilisation de cette grille pour la situation mauritanienne est très intéressante dans la mesure où elle permet de comparer les *status* et *corpus* des différentes langues en présence sur le territoire. Par ailleurs, l'idée originale des auteurs a été de permettre une modélisation graphique de la relation entre les langues à un moment donné dans un pays donné, avec le *status* en ordonnées et le *corpus* en abscisses. Le graphique ci-dessous représente la situation de contact des langues des Mauritanie.

Figure 1 : Situation linguistique des langues en contact en Mauritanie



Source : M. Wane, 2004 : 191-194

Sur ce graphique, la ligne médiane sépare les langues d'enseignement (arabe et français) des langues premières des Mauritaniens. L'arabe et le français se situent nettement au-dessus de la ligne médiane, ils ont un *status* plus élevé que leur *corpus*. Inversement, le pulaar, soninké, wolof et hassanya, se trouvent sous la ligne médiane, avec un *corpus* plus élevé que leur *status*. Nous pouvons observer que le wolof, le soninké et le pulaar ont des positions très proches. En effet, elles sont toutes les trois des langues nationales, depuis 1979, date à laquelle elles sont devenues également langues d'enseignement (réforme du système éducatif de 1979). Avec l'échec de cette réforme, elles ont perdu leur statut de langues d'enseignement, mais elles sont néanmoins restées langues nationales, statut finalement purement symbolique aujourd'hui. En 1979, l'Institut des Langues Nationales est créé pour les étudier sous leur forme écrite. Mais, depuis la réforme du système éducatif de 1999, l'I.L.N. est fermé, laissant place au Département des Langues Nationales et de Linguistique, rattaché à la faculté des Lettres et de Sciences Humaines de l'Université de Nouakchott, qui est chargé de les étudier. Concrètement, peu de Mauritaniens savent écrire ces langues.

Le soninké, le pulaar et le wolof sont le plus souvent les langues premières respectivement des Soninké, des Peul et des Wolof. Toutefois, le wolof est reconnu comme étant une langue véhiculaire à Nouakchott. Ces trois langues sont généralement utilisées pour la communication familiale, dans la rue, au marché. Elles n'ont que très peu de visibilité à la télévision et seules quelques tranches d'antenne leur sont consacrées à la radio.

Le hassanya se situe bien loin de la ligne médiane. En effet, il a un *status* très faible comparé à son *corpus*. Il ne bénéficie d'aucune reconnaissance officielle (tout comme l'arabe tunisien, marocain, algérien). Souvent assimilé à l'arabe, minoré par ses locuteurs, régulièrement dénommé dialecte, il n'a jamais fait l'objet de revendications de la part de ses locuteurs pour faire partie de la scène officielle. L'arabe standard occupe ce rôle dans le couple arabe/hassanya. De la même façon, ce sera l'arabe plutôt que le hassanya que l'on trouvera à l'écrit, même si quelques quotidiens nouakchottois sont publiés en hassanya. En revanche, le rôle principal du hassanya se trouve à l'oral. C'est la langue de la communication familiale pour les Maure, la langue du marché ou des discussions entre amis.

Au-dessus de la ligne médiane se trouvent l'arabe et le français. L'arabe est la langue qui a le *status* le plus important. En effet, c'est la seule langue officielle, elle est également langue nationale, langue d'enseignement et de l'administration (avec le français). Les documents officiels sont rédigés dans les deux langues. Bien qu'elle soit principalement écrite, elle est aussi utilisée à l'oral, comme le français, pour les discours officiels et le journal télévisé. À la télévision, quelques séries en arabe diffusées sur des chaînes étrangères, telles que Aljazeera, sont très populaires en Mauritanie. Les antennes paraboliques étant très répandues, de nombreuses Mauritaniennes – qu'elles soient mauresques ou négro-mauritaniennes⁸ – suivent ces séries. Enfin, l'arabe est la langue de la religion, l'Islam, religion de la République Islamique de Mauritanie, pratiquée par toute la population. Les enfants apprennent le Coran à l'école coranique, sur leur « tablette » (« lawhg ») avant d'entrer à l'école fondamentale. Ensuite, ils poursuivent leur apprentissage pendant les vacances et les week-ends. Certains apprennent également tôt le matin, avant d'aller à l'école. Ils ont donc tous au moins quelques rudiments dans cette langue.

Le français n'est plus langue officielle depuis 1991 et n'apparaît pas dans la constitution. Cependant, il garde un *status* important puisqu'il est à la fois langue de l'enseignement, langue de l'administration et langue de travail. De nombreuses organisations non gouvernementales (ONG) et structures internationales ont pour langue de travail le

⁸ Nous avons même vu, dans une famille, le mari cesser ses activités à l'heure du téléfilm pour le traduire en pulaar à sa femme. Évidemment, ce comportement reste anecdotique.

français. Il est donc perçu comme une langue utile, voire indispensable pour trouver du travail, dans un pays où le chômage est conséquent (31,2% selon l'Enquête Permanente sur les Conditions de Vie de 2008). Toutefois, son *status* est bien plus élevé que son *corpus*. En dehors de la vallée du fleuve, le français est peu présent dans les maisons. Les Maures sont ceux qui le pratiquent le moins d'une manière générale. Dans la vallée du fleuve, nous pouvons distinguer l'usage des hommes et des femmes. La plupart du temps, l'apprentissage du français est le fait de l'école. Les hommes ayant été plus scolarisés sont plus nombreux à utiliser le français que les femmes. Ils écoutent parfois RFI et regardent le journal télévisé mauritanien en français, mais aussi les actualités sur France 24. Les informations internationales étant disponibles en général en anglais, en arabe ou en français, ils préfèrent le français. Rares sont ceux qui parlent anglais. Les films - d'action en général - sont suivis par toute la famille. Les femmes, quant à elles, sont friandes des séries brésiliennes ou indiennes doublées en français. Dans les faits, peu de femmes parlent français. Elles sont plus nombreuses à le comprendre, mais n'osent pas le parler. Elles ressentent en général une grande insécurité linguistique en français. Nous avons l'exemple de nombreux échanges qui oscillaient entre le français et le pulaar. Notre pulaar étant hésitant et leur français aussi. Si, de notre côté, nous voulions parler pulaar pour nous améliorer ; de leur côté, elles ne se sentaient pas suffisamment à l'aise pour parler français et revenaient dès que possible au pulaar. Par ailleurs, elles n'étaient pas perçues comme légitimes pour parler français si elles n'avaient pas été scolarisées donc les moqueries fusaient rapidement. En revanche, les hommes choisissaient le plus souvent de parler français avec nous (pour s'améliorer ou parce qu'ils étaient meilleurs en français que nous en pulaar et voulaient faciliter la conversation).

L'anglais, seule langue étrangère obligatoire à l'école, n'apparaît pas sur ce graphique. Si elle n'existe pas dans les usages ni dans le domaine officiel, elle est bien présente dans les représentations des jeunes scolarisés puisqu'ils sont nombreux à vouloir connaître cette langue. Elle est considérée comme une langue d'envergure internationale, permettant de communiquer dans le monde entier. Enfin, les langues azer et bambara n'apparaissent pas. Peu utilisées, elles ne sont pas reconnues officiellement.

Ce graphique montre bien la division qui existe entre les langues à *status* élevé (l'arabe et le français), mais avec un faible *corpus* ; et les langues premières des Mauritaniens, qui ont un *corpus* élevé (utilisées en famille, dans la rue, au marché), mais peu ou pas de reconnaissance officielle.

2. Quelques constats émergents du terrain mauritanien

Notre quotidien à Sélibaby, petite ville plurilingue et pluriethnique du sud de la Mauritanie, nos conversations avec des jeunes, des amies, nous ont permis de faire un certain nombre d'observations sur les rapports que les Mauritaniens entretenaient avec leur(s) langue(s). Ces constats et observations ont suscité des questions de recherche, que nous avons ensuite formulées en hypothèses dans le cadre de ce travail. C'est ce cheminement que nous nous proposons de présenter.

Comme nous l'avons montré ci-dessus, le terrain mauritanien est riche et complexe, mettant en contact les langues premières des locuteurs, appartenant à des groupes ethniques différents et à des ensembles culturels différents ; et les langues d'enseignement que sont l'arabe et le français. Héritages de l'histoire, les rapports entre les langues en Mauritanie sont pour le moins conflictuels, notamment entre l'arabe et le français. L'arabe est la langue défendue par les Maures comme langue officielle, langue de l'enseignement, de l'administration, tandis que les Négro-mauritaniens veulent le français à ces places symboliques. La question de la place de l'une ou l'autre langue dans l'école ou dans l'administration est un sujet qui préoccupe beaucoup les Mauritaniens. Comme nous avons pu l'observer, ils sont nettement plus réactifs à une hausse du nombre d'heures en arabe ou en français à l'école qu'à la hausse constante des produits de première nécessité. Ainsi, en mars 2010, des manifestations de la part d'étudiants négro-mauritaniens ont eu lieu pour contester les paroles (maladroites ou provocatrices) de la ministre de la Culture et de la Jeunesse qui affirmait, le 1er mars 2010, que la langue arabe devait être la langue de travail de l'administration mauritanienne et que les langues nationales entravaient l'émergence de la langue arabe. Trois jours plus tard, le premier ministre déclarait que la Mauritanie était un pays arabe, occultant par là même la composante négro-mauritanienne de sa population. À nouveau, des manifestations eurent lieu le 24 mars devant l'université de Nouakchott. Les affrontements entre étudiants et forces de l'ordre ont fait plusieurs blessés.

Lors de nos visites au lycée de Sélibaby pour notre enquête de Master 1, le directeur des études nous avait expliqué que l'absentéisme des élèves était conséquent puisque, fréquemment, les élèves négro-mauritaniens n'assistaient pas aux cours dispensés en arabe tandis que les élèves maures n'assistaient pas aux cours en français. Les lycéens peul et soninké que nous connaissions nous ont confirmé qu'ils ne voulaient pas apprendre l'arabe et qu'ils étaient plusieurs à « sécher » les cours en arabe. Ceux qui y assistaient ne s'investissaient pas. Nous avons pu constater, effectivement, que rares étaient les jeunes

maure qui connaissaient suffisamment le français pour l'utiliser et, inversement, rares étaient les jeunes peul ou soninké qui pouvaient converser en arabe. Ce refus de l'une des langues de scolarité et l'échec scolaire massif qui existe en Mauritanie nous ont amenée à nous poser un certain nombre de questions sur les représentations que les jeunes ont de leurs langues d'enseignement et les conséquences sur leurs pratiques, questions que nous formulons dans le point numéro quatre de ce chapitre.

La question des langues, l'arabe et le français en particulier, est aujourd'hui très sensible en Mauritanie. Et c'est cet aspect qui est le plus prégnant lorsque l'on s'intéresse aux contacts des langues dans ce pays. (Nous avons nous-mêmes commencé par évoquer cet aspect dans notre présentation des constats émergents du terrain.) Ainsi, les concepts sociolinguistiques de diglossie et de conflit linguistique sont souvent convoqués pour décrire et analyser la situation mauritanienne. Le concept d'insécurité linguistique nous a permis de renouveler notre regard sur la question du contact des langues. Il nous a permis de partir non pas uniquement des rapports qu'entretiennent les langues entre elles (domination, pouvoir, etc.) à un niveau macro-sociolinguistique, mais plutôt du rapport que les locuteurs ont avec leur(s) langue(s) et celles des autres, à un niveau micro-sociolinguistique. L'articulation des concepts d'insécurité linguistique et de diglossie nous permet de faire converger les perspectives micro- et macro-linguistique. Comme le souligne H. Boyer :

Il est clair que la visée macrolinguistique peut tendre à des conclusions que la visée microlinguistique incite à nuancer, mais qu'en même temps une démarche étroitement interactionniste peut ignorer la réalité de la dynamique communautaire.

H. Boyer, 2010 : 23-24

Nos premières observations remontent à notre arrivée à Sélibaby, lorsque nous avons cherché un professeur de pulaar. (Nous avons choisi d'apprendre cette langue, car elle était la plus parlée dans notre quartier.) Nous avons tout de suite perçu un certain nombre de représentations qui gravitaient autour de cette langue et de ses locuteurs : la fierté exprimée par les Peul parce que nous avons choisi d'apprendre « leur » langue ; la distinction entre ceux qui parlaient « un très bon pulaar » et les autres, entre ceux qui savaient l'écrire, et ceux qui ne savaient pas. Rapidement, auprès de nos amis peul, nous avons pu percevoir certaines de leurs représentations concernant les langues mauritaniennes : le pulaar est une langue avec une grammaire complexe (elle compte 21 classes nominales), elle est belle, mais « le pulaar est profond il y a beaucoup de termes qu'on ne sait même pas ce que ça signifie on ne la parle

plus »⁹ ; tandis que le soninké est une langue très difficile à apprendre. Le hassanya et l'arabe étaient considérés tantôt comme la même langue, tantôt comme des langues totalement différentes. « *Ils disent qu'ils parlent arabe, mais c'est pas de l'arabe.* »¹⁰

Par ailleurs, l'insécurité linguistique se laissait facilement entendre et voir. De nombreuses personnes que nous rencontrions nous demandaient de leur apprendre le français. Cette demande émanait aussi d'instituteurs qui enseignaient en français et discutaient avec nous en français ! Certains déclaraient même que nous parlions mieux pulaar qu'eux français, alors qu'à ce moment-là nous étions au début de notre apprentissage du pulaar. Cette attitude, ce décalage entre la réalité et leurs représentations nous ont interpellée. Nous avons alors choisi d'étudier l'insécurité linguistique des jeunes mauritaniens dans le cadre de nos Masters 1 et 2. Par ailleurs, il était impossible de ne pas entendre les mélanges de langues : le pulaar, le soninké avec le français. Et nous percevions bien que la façon de parler, de mélanger les langues n'était pas la même selon la situation. Ce constat a engendré des questionnements sur le sens attribué au mélange.

La plupart de nos observations concernent les Peul car c'est le groupe que nous avons le plus côtoyé. En effet, nous habitions dans un quartier peul, mais surtout nous avons appris le pulaar, ce qui nous permettait d'entrer en contact beaucoup plus facilement. Nos rencontres avec des Soninké se limitaient aux Soninké francophones ou pulaarophones. Enfin, nos rencontres avec des Maure furent encore plus limitées, car ils étaient moins nombreux à parler français ou pulaar.

3. Présentation de l'objet d'étude : l'insécurité linguistique

L'étude de l'insécurité linguistique dans le domaine de la sociolinguistique est relativement récente puisqu'elle trouve son origine dans les travaux de W. Labov dans les années 1970. Par ailleurs, comme le souligne L.-J. Calvet (1998), « la notion d'insécurité linguistique est née dans des contextes monolingues ou du moins dans des analyses qui considéraient le groupe ou la communauté étudiées comme monolingues. »¹¹ L'analyse des rapports entre insécurité linguistique et plurilinguisme est très récente et date de la fin des années 1990. En 1998, L.-J. Calvet exhortait les chercheurs à se pencher sur ce type

⁹ Aïssata

¹⁰ Samba

¹¹ CALVET L.-J., 1998, *Une ou des normes : Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Paris, CIRELFA-Agence de la francophonie, Didier Erudition, p.17

d'insécurité, suggérant que l'insécurité pouvait aussi être liée à la fonction des langues et non seulement à leur forme.

De nos jours, l'insécurité linguistique intéresse de nombreux sociolinguistes dans la mesure où son étude s'appuie sur les représentations que les locuteurs ont de leurs langues, de leurs pratiques langagières et celles des autres et permet ainsi d'aborder les terrains caractérisés par une/des diglossie(s) sous un jour nouveau. De nombreux chercheurs utilisent ce concept :

- F. Leconte, 1997 : 210, dans les analyses sociolinguistiques de minorations sociales concernant les migrants ;
- T. Bulot, 2006 : 85, dans son travail sur une langue régionale de France ;
- T. Bulot et N. Tsekos 1999 : 26, qui étudient les contacts de variétés en situation urbaine ;
- J. Maurais, 2008 qui travaille sur les usages actuels du français au Québec.

Mais, ils sont peu nombreux à théoriser ce concept, considérant comme évident et intuitif le sens à lui donner. Alors que D. Baggioni (1996), préfère parler de « champ de recherche », A. Bretegnier explique que :

(...) on ne peut pas véritablement poser l'objet "insécurité linguistique" comme scientifiquement défini, dans la mesure où les études menées autour de la question, (...) n'ont pas réellement permis d'élaborer une véritable théorisation, commune aux chercheurs, stable et rigoureuse, et donc d'opérer un véritable travail de conceptualisation de l'objet.

A. Bretegnier, 1999 : 229

La première théorisation de l'insécurité linguistique est relativement récente puisqu'elle remonte à 1993, avec les travaux de M. Francard sur le terrain belge francophone. Il est le premier à prendre l'insécurité linguistique comme objet principal de sa recherche et à chercher à la conceptualiser. Depuis, de nombreux travaux s'appliquent à décrire l'insécurité linguistique en Europe, en Afrique, en Amérique, au Canada, etc. Mais, à la lecture (non exhaustive) de ces travaux, le constat qui en ressort est qu'ils s'orientent principalement vers l'insécurité linguistique formelle des locuteurs, c'est-à-dire leur sentiment de ne pas bien parler une langue. Les aspects identitaires et statutaires (décrits par L.-J. Calvet, 1998) sont souvent occultés. Par ailleurs, la lecture des recherches ayant pour objet l'insécurité linguistique montre que, fréquemment, l'étude de l'insécurité linguistique ne concerne pas toutes les langues présentes sur un territoire. Sur le terrain francophone, même si beaucoup

d'enquêtes concernant des pays où coexistent plusieurs langues, c'est l'insécurité linguistique en français uniquement qui est étudiée (la Suisse par P. Singy, 1997 ; la Belgique francophone par M. Francard, 1993 et 1994 ; le Sénégal par M. Daff, 1998). Par exemple, G. Mendo Ze (2009) étudie l'insécurité linguistique en français au Cameroun, sans s'intéresser à l'insécurité linguistique en anglais. Un autre type de recherche explore l'insécurité linguistique chez les enseignants, les apprenants, les étudiants (M. Roussi, 2009, *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs*).

Les constats réalisés sur le terrain et nos différentes lectures nous ont orientée vers la problématique de l'insécurité linguistique. À travers notre recherche, nous voulons définir l'insécurité linguistique dans un contexte spécifique, la Mauritanie. Notre étude veut respecter au mieux la complexité de notre terrain en s'intéressant aux différentes langues présentes en Mauritanie (les langues premières des locuteurs et les langues d'enseignement : l'arabe et le français) et aux différentes formes d'insécurité linguistique.

4. Questions de recherche

À partir des constats issus de notre terrain et de nos lectures, plusieurs questions ont émergé.

- Dans quelle mesure les jeunes mauritaniens se sentent-ils sécurisés ou insécurisés face à leur(s) langue(s) et à celle(s) des autres ?
- Quelles sont les causes de leur insécurité linguistique ?
- Quelles conséquences leur insécurité linguistique a-t-elle sur leurs pratiques langagières, sur leur positionnement social et dans les interactions ?
- Est-ce que certains groupes ethniques ressentent une insécurité linguistique plus forte que d'autres ? Si oui, quels groupes et pour quelle(s) forme(s) d'insécurité linguistique ?

Ces questions sur l'insécurité linguistique et celles concernant le rapport des locuteurs à leur(s) langue(s) nous amènent à nous questionner sur les normes. Quelles normes sont reconnues ? Dans quelle(s) situation(s) ? Quels rapports les locuteurs entretiennent-ils avec la/les norme(s) ?

5. Hypothèses

Le cheminement qui a abouti à la formulation de la thèse de notre travail est le suivant :

- Les pratiques et représentations des jeunes sont fonction à la fois du contexte et de leurs appartenances identitaires ;
- Le sentiment d'insécurité linguistique chez les jeunes, observable dans le discours épilinguistique, se construit en fonction des caractéristiques du contexte plurilingue et pluriculturel ;
- Donc, nous faisons l'hypothèse générale qu'il existe des modèles d'insécurité linguistique propres à chaque groupe ethnique, mais que cette insécurité linguistique s'actualise en fonction de la situation de communication.

De façon plus spécifique, nous déclinons la thèse de ce travail en quatre grandes hypothèses selon la typologie de l'insécurité linguistique de L.-J. Calvet¹². Premièrement, nous faisons l'hypothèse que les jeunes mauritaniens sont en majorité et avec une intensité variable, en sécurité identitaire dans leur(s) langue(s) première(s). En effet, la problématique identitaire à travers la question de la langue apparaît comme un élément central de notre recherche. Nous voulons l'aborder au double plan linguistique et social. À Sélibaby, la coexistence et le contact des langues se laissent aisément observer. Dans ce travail, nous cherchons à comprendre les stratégies identitaires des jeunes mauritaniens à travers l'utilisation de leurs langues. En effet, possédant un répertoire verbal plurilingue, les jeunes mauritaniens sont contraints d'opérer des choix de langue ou de variété. Et, comme le montrent R.B. Le Page et A. Tabouret-Keller, le comportement linguistique constitue « une série d'actes d'identité dans lesquels les gens révèlent à la fois leur identité personnelle et leur recherche de rôles sociaux. » (R.B. Le Page et A. Tabouret-Keller, 1985: 14) À travers la langue et l'utilisation qu'ils en ont, les jeunes mauritaniens disent qui ils sont et cherchent à se faire reconnaître dans cette identité. Dans un contexte plurilingue, l'alternance codique, le changement de langues, de styles, le choix de langue et de style sont autant de stratégies identitaires qui peuvent être convoquées par le locuteur. Nous voulons montrer que la langue

¹² Nous détaillons cette typologie dans le chapitre 2, consacré à l'insécurité linguistique. De manière succincte, les trois types d'insécurité linguistique identifiés par L.-J. Calvet (1999) sont l'insécurité linguistique identitaire, formelle et statutaire.

première a une valeur identitaire forte en Mauritanie, qu'elle est l'emblème ou pour reprendre les termes de R.B. Le Page et A. Tabouret-Keller, le « totem » du groupe :

La totémisation nous ramène à la langue maintenant adoptée comme l'une des propriétés sociales définitives du groupe.

R.B. Le Page et A. Tabouret-Keller, 1985 : 236

Deuxièmement, nous faisons l'hypothèse que les jeunes négro-mauritaniens expriment une insécurité formelle dans leur(s) langue(s) première(s) - c'est-à-dire qu'ils ont le sentiment de ne pas bien parler leur(s) langue(s)- plus importante que les jeunes maure. En effet, nous pensons que le statut social du groupe est déterminant dans l'élaboration du sentiment d'insécurité formelle dans la langue première et que le fait que la langue cible soit écrite est un facteur d'insécurisation formelle. Or le soninké et le pulaar sont des langues écrites et leurs locuteurs n'appartiennent pas au groupe dominant socialement.

Une troisième hypothèse concerne le sentiment de (in)sécurité formelle dans les langues d'enseignement, l'arabe et le français. Nous faisons l'hypothèse que l'insécurité formelle dans ces langues est corrélée à l'appartenance ethnique. En d'autres termes, nous pensons que les jeunes maure sont plutôt en insécurité formelle en arabe et que les jeunes négro-mauritaniens sont plutôt en insécurité formelle en français.

Enfin, une dernière hypothèse interroge la relation entre langue et enseignement. Il s'agit de se demander si :

- Les langues premières des locuteurs pourraient devenir des médiums d'enseignement ou simplement être enseignées en tant que discipline à part entière ;
- L'arabe et le français sont reconnus comme légitimes au sein de l'école.

Nous faisons l'hypothèse que les jeunes sont en insécurité statutaire dans leur(s) langue(s) première(s) et en sécurité statutaire en arabe et en français.

En marge de ces questionnements, nous chercherons à analyser la position des jeunes par rapport à la réforme du système éducatif de 1999, introduisant le bilinguisme scolaire arabe-français.

6. Délimitation de recherche

Pour tester ces hypothèses, nous avons choisi pour terrain de recherche la ville de Sélibaby (petite ville pluriethnique du sud de la Mauritanie, que nous présentons dans la partie *Carte d'identité de Sélibaby et sa région*), où nous habitons au moment de l'enquête. Par ailleurs, nous avons choisi de nous intéresser aux jeunes pour plusieurs raisons. D'une part, contrairement aux chefs de famille, aux personnes plus âgées considérées comme « responsables », les jeunes ne constituent pas les détenteurs de la norme linguistique. Ils ont des pratiques dynamiques et surtout innovantes. D'autre part, dans un pays très jeune, où près de 40% de la population a moins de 14 ans en 2011, il nous semblait indispensable de nous intéresser aux jeunes¹³. Par ailleurs, ils sont proches du système scolaire. Or l'école étant au cœur du conflit linguistique en Mauritanie, l'étude des représentations de ces jeunes peut refléter les tensions sociolinguistiques dans ce pays. Enfin, nous nous sentions plus proche de cette catégorie de la population qui était aussi la plus accessible pour nous. La présente recherche a donc visé 38 jeunes mauritaniens répartis comme suit :

- 11 jeunes soninké
- 12 jeunes maure
- 15 jeunes peul

Ainsi, une approche qualitative est privilégiée à une approche quantitative.

7. Objectifs visés

L'objectif de notre recherche consiste à :

Étudier le sentiment de sécurité et d'insécurité linguistique des jeunes mauritaniens à travers l'étude de leurs représentations et de leurs pratiques.

Les objectifs de notre recherche visent à :

- Faire émerger les représentations des locuteurs vis-à-vis de leurs pratiques langagières et des différentes langues présentes sur le territoire mauritanien ;
- Mettre en évidence la constitution et l'organisation des répertoires langagiers (Comment ces répertoires se construisent, à quels moments, dans quelles circonstances ? Quels sont les modes de transmission des langues, quelles sont les fonctions attribuées à ces langues, comment sont-elles utilisées ?) ;

¹³ Les personnes que nous avons rencontrées dans le cadre de nos enquêtes sont âgées de 14 à 27 ans, mais la majorité se situe autour de 20 ans.

- Contribuer à une connaissance plus approfondie des phénomènes de contact des langues, notamment à travers l'étude des emprunts, mélanges et alternance ;
- Dégager les modèles de communication et dynamiques propres à chaque groupe ethnique (Maure, Peul, Soninké) et leur interrelation ;
- Analyser les relations entre langue(s) et identité(s) à travers les représentations et les choix de langues (les « actes d'identité ») ;
- Définir l'insécurité linguistique dans un contexte spécifique : la Mauritanie ;
- Et enfin, mettre en lumière les dynamiques générales de sécurités et insécurités linguistiques propres à chaque groupe ethnique.

C'est l'atteinte de ces objectifs et la validité de nos hypothèses que nous discuterons dans la troisième et la quatrième partie de ce travail. Avant de passer à une présentation détaillée de notre terrain, la Mauritanie, il est nécessaire de cerner avec précision deux concepts majeurs que nous allons mobiliser dans cette recherche : l'insécurité linguistique et la communauté linguistique.

CHAPITRE 2

L'insécurité linguistique

Le concept d'insécurité linguistique étant central dans notre recherche, un détour historique est indispensable. Si les recherches mettant en évidence l'insécurité linguistique apparaissent dès le début des années 60 en psychologie sociale, notamment avec les études faisant appel à des locuteurs masqués, il faudra attendre les années 1970 et le travail de W. Labov pour qu'elle figure dans le champ des sciences du langage.

1. Approche historique

1.1 Retour aux sources : W. Labov

1.1.1 Présentation

Rappelons que W. Labov s'inscrit dans une perspective variationniste. Son « objet d'étude est la structure et l'évolution du langage au sein du contexte social formé par la communauté linguistique »¹⁴. Comme l'expose D. de Robillard (1996 : 57-63), sa conception de la sociolinguistique le conduit à s'opposer à plusieurs grands maîtres de la linguistique (Chomsky, Saussure, Bloomfield, etc.). Il remet en cause, entre autres, la dichotomie saussurienne synchronie/diachronie lorsqu'il décrit la variation de façon ponctuelle et qu'il en explique la genèse. Il conteste également les positions de L. Bloomfield qui affirme que le changement linguistique n'est pas observable. Il s'oppose enfin à A. Martinet qui considère que les données non linguistiques ne sont pas pertinentes pour expliquer la variation.

Il faudra donc ici, comme nous l'avons fait ci-dessus en matière de description, nous abstraire de ces variations [sociales et géographiques] et supposer une homogénéité qui ne doit se réaliser que très exceptionnellement.

A. Martinet, 1964 :164

¹⁴ LABOV W., 1976, *Sociolinguistique*, Paris, Ed. de Minuit, p.258

W. Labov cherche à mettre en évidence une corrélation entre variables linguistiques et variables non linguistiques appartenant au contexte social. Il parvient à montrer, dans son étude sur la stratification sociale du /r/ à New York (1976), que les différentes façons de parler sont socialement hiérarchisées. Dans ses enquêtes, il met en lien :

- la variable sociale du sujet (âge, sexe, appartenance ethnique, mais surtout catégorie socioprofessionnelle),
- la prononciation de variables phonologiques,
- l'auto- et l'hétéro-évaluation de ces variables.

Il met en évidence l'apparition d'un sentiment d'insécurité linguistique dans une catégorie sociale particulière.

Tout indique que les locuteurs de la petite bourgeoisie sont particulièrement enclins à l'insécurité linguistique, d'où il s'ensuit que, même âgés, ils adoptent de préférence les formes de prestige usitées par les membres plus jeunes de la classe dominante. Cette insécurité linguistique se traduit chez eux par une très large variation stylistique ; par de profondes fluctuations au sein d'un contexte donné ; par un effort conscient de correction ; enfin par des réactions fortement négatives envers la façon de parler dont ils ont hérité.

Nous sommes parvenus à une mesure simple, mais précise, de ce phénomène, au moyen d'une méthode spécifique, fondée sur le comportement lexical. On présente au sujet dix-huit mots dont la prononciation varie de façon socialement significative : vase, aunt, escalator (vase, tante, escalier mécanique), etc., et on lui demande de choisir la forme qu'il estime correcte : [veiz] ou [vaz], [ae'nt] ou [a:nt], [ɛskəleitə] ou [ɛskjuleitə], etc. On le prie ensuite d'indiquer laquelle de ces formes il emploie habituellement. Le nombre de cas où ces deux choix diffèrent constitue l'indice d'insécurité linguistique (IIL). C'est au sein de la petite bourgeoisie qu'il atteint son plus haut degré.

W. Labov, 1976 :183-184

W. Labov décide donc de quantifier l'insécurité linguistique, mesurant ainsi l'écart entre l'« usage réel » et les représentations concernant l'« usage correct » (c'est-à-dire conforme à la norme de prestige).

1.1.2 Discussion

Si nous avons rapporté que le concept apparaissait pour la première fois chez W. Labov, il faut cependant préciser que l'étude de l'insécurité linguistique n'intéressait pas le linguiste américain en premier lieu. Son but était de montrer que la variation n'était pas

libre, mais contrainte par des facteurs sociaux. Ce qui conduit D. de Robillard (1996 : 57) à qualifier l'insécurité linguistique de « sous-produit » dans l'œuvre de W. Labov. D'ailleurs, nous pouvons constater que le concept apparaît peu dans son ouvrage (pp.119, 183-184, 200-201). Cette attention relativement faible portée au concept lui-même et le peu de place qui lui est accordé ne permettent pas à l'auteur de développer une réelle théorisation de l'insécurité linguistique. Par ailleurs, la problématique de l'insécurité linguistique n'apparaît pas dans le travail de W. Labov sur les Ghettos noirs (*Le parler ordinaire*¹⁵) et sur la stratification sociale du langage à Martha's Vineyard. Le deuxième reproche est formulé par A. Bretegnier (1996 : 906) et D. Baggioni (1996 : 18). Il concerne la définition trop restreinte de l'insécurité linguistique proposée par W. Labov, dans la mesure où elle s'intéresse essentiellement à l'écart entre l'auto-évaluation des performances des locuteurs et leurs compétences réelles. C'est la mesure de cet écart qui définit l'insécurité linguistique des locuteurs. Or, elle peut se manifester de bien d'autres façons.

1.2 Développement du concept

Si je puis m'autoriser cette boutade, je dirais que le français importé en Afrique l'a été avec la maladie congénitale qui s'attache à cette langue plus qu'à toute autre : l'insécurité n'épargne personne, les Français en sont les premiers exemples lorsqu'ils crient à la dégradation de leur langue (du fait des jeunes, des étrangers, de la "baisse" du niveau dans l'enseignement) dont ils constatent les effets sur eux-mêmes. En ce sens l'adoption du français avec ce prurit chronique, après la décolonisation, tient de l'aliénation.

G. Prignitz, 1994 : 72

N. Gueunier, E. Genouvrier, A. Khomsi (1978) sont les premiers à appliquer l'étude de l'insécurité linguistique au domaine francophone. Ils étudient « les réalisations et les attitudes de divers Français de milieu urbain par rapport à l'usage oral de leur langue maternelle, et à la norme linguistique dans ses diverses manifestations »¹⁶. L'apport principal de leur recherche réside dans l'application de ce concept à des situations diglossiques. En effet, tout en s'inspirant fidèlement des travaux de W. Labov, ils vont plus loin en analysant des situations caractérisées par un contact de langues, où le français est la langue « prestigieuse ». Ils émettent l'hypothèse qu'une situation diglossique génère un sentiment

¹⁵ LABOV W., *Le Parler ordinaire : la langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, Paris, Editions de Minuit.

¹⁶ GUEUNIER N., GENOUVRIER E., KHOMSI A., 1978, *Les Français devant la norme, Contribution à une étude de la norme du français parlé*, Paris, Champion, p.7

d'insécurité linguistique. Ils s'intéressent donc à quatre milieux urbains : Tours, Lille, Limoges et St-Denis-de-la-Réunion. L'objectif étant de comparer les données recueillies en milieu de sécurité linguistique (Tours) avec celles issues de milieux en insécurité linguistique (Lille, Limoges, St-Denis-de-la-Réunion). Les résultats montrent non seulement qu'il existe un lien entre diglossie et insécurité linguistique, mais que celle-ci est d'autant plus intense que la langue minorée est vivace. Ainsi, c'est à St-Denis-de-la-Réunion et à Lille que le sentiment d'insécurité linguistique est le plus exacerbé, là où la langue régionale est la plus pratiquée. A. Bretegnier (1996 : 909) renouvelle le reproche qu'elle adressait aux travaux de W. Labov, concernant l'absence de définition et de théorisation du concept d'insécurité linguistique.

P. Bourdieu (1982) s'inscrit dans la lignée des travaux de W. Labov et développe l'idée d'insécurité linguistique, même s'il n'utilise pas directement ce terme, dans son ouvrage traitant de l'économie des échanges linguistiques. Comme W. Labov, il met en évidence une stratification sociale qui oppose les classes dominantes et les classes dominées. Les premières ayant la particularité de détenir la norme, la forme légitime sur le marché linguistique. P. Bourdieu (1982 : 35) explique notamment pourquoi les femmes, en situation de domination symbolique du fait de la division du travail entre les sexes et de la logique du mariage (voie considérée comme exclusive pour l'ascension sociale) adoptent plus facilement la langue légitime (ou la prononciation légitime), considérée comme une progression sociale. Ce que W. Labov appelait « insécurité linguistique » caractérisée notamment par l'hypercorrection, P. Bourdieu le nomme « domination symbolique », remarquable par :

(...) toutes les corrections, ponctuelles ou durables, auxquelles les dominés, par un effort désespéré vers la correction, soumettent, consciemment ou inconsciemment, les aspects stigmatisés de leur prononciation, de leur lexique (avec toutes les formes d'euphémisme) et de leur syntaxe ; ou dans le désarroi qui leur fait « perdre tous leurs moyens », les rendant incapables de « trouver leurs mots », comme s'ils étaient soudain dépossédés de leur langue.

P. Bourdieu, 1982 : 38

L'apport du travail de P. Bourdieu réside dans l'extension du concept d'insécurité linguistique au lexique et à la syntaxe. Mais, inscrit dans un courant structuro-fonctionnaliste, le paradigme interactionnel entre les locuteurs n'entre pas en compte dans son analyse, aboutissant à une opposition un peu trop schématique entre classes dominantes et classes dominées.

1.3 L'apport de la sociolinguistique belge

C'est grâce à ses travaux sur la communauté francophone belge que M. Francard (1993 : 61-70) a fait avancer de façon décisive la conceptualisation de l'insécurité linguistique. Il met au jour quatre facettes de l'insécurité linguistique telle qu'elle apparaît sur son terrain :

- Une sujétion linguistique par rapport à la France, qui serait seule à détenir la norme de référence ;
- Une auto-dépréciation des pratiques linguistiques vécues comme non légitimes ;
- Une utilisation de ces formes illégitimes sur les marchés linguistiques restreints, où la langue de prestige n'est pas dominante. L'utilisation de cette dernière est d'ailleurs risquée puisque le locuteur peut être l'objet de moqueries s'il « fransquillonne », c'est-à-dire s'il parle comme un Français ! Ces stratégies de compensation s'inscrivent cependant directement dans la logique diglossique où l'une des langues, même si certaines qualités lui sont reconnues, est minorée tandis que l'autre reste associée au prestige et à la connaissance ;
- Une vision pessimiste vis-à-vis de l'avenir du français, qui serait menacé par l'anglais sur la scène internationale.

M. Francard montre, à travers ses enquêtes, que certains locuteurs, bien qu'étant en contexte diglossique et pratiquant une langue minorée, n'éprouvent pas d'insécurité linguistique. Il nuance donc les résultats de N. Gueunier et *alii*, en expliquant que, pour qu'un individu ressente une insécurité linguistique, il faut non seulement qu'il pratique une langue minorée en situation diglossique, mais aussi qu'il ait conscience de la norme de référence et qu'il estime cette norme extérieure à sa propre pratique. C'est la perception de l'écart entre la norme dominante et sa pratique (reflétant la norme dont il a hérité) qui sera source d'insécurité. Il définit donc l'insécurité linguistique comme « la manifestation d'une quête non-réussie de légitimité »¹⁷. Au contraire, l'état de sécurité linguistique se manifeste chez les locuteurs qui considèrent que leur pratique coïncide avec la pratique légitime. Cette situation recouvre, selon lui, deux cas de figure : d'une part, les locuteurs qui sont effectivement détenteurs de la norme de référence, d'autre part les locuteurs qui n'ont pas conscience de l'écart qui existe entre leur pratique et la pratique légitime.

¹⁷ FRANCARD M. (en collaboration avec LAMBERT J. et MASUY F.), 1993, « L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique », *Français et société*, Bruxelles, Avril 1993, N°6, p.13

Postulant que l'école, institution normative par excellence, est le vecteur principal par lequel les locuteurs entrent en contact avec la norme de référence et par lequel ils perçoivent et déprécient les variétés régionales, M. Francard établit une relation directe entre insécurité linguistique et taux de scolarisation. Il faut, selon lui, remettre en cause la notion de français « standard », notamment à l'école :

Si la quête de la légitimité linguistique s'apparente à celle du Graal, nul doute que même des francophones de longue tradition-, mais périphériques- s'y consacreront en pure perte. C'est le Graal lui-même qu'il faut désacraliser, en refusant le mythe d'un français « standard » responsable des exclusions en tout genre qui favorisent l'insécurité linguistique.

M. Francard, 1996 : 99-100

2. L'insécurité linguistique insécurise les chercheurs !

Ce qui est frappant lorsque l'on s'intéresse à la question de l'insécurité linguistique, c'est de constater, dans la littérature, que les chercheurs se sont attelés à la décrire (différentes manifestations de l'insécurité linguistique), se sont penchés sur la méthodologie à adopter, mais n'ont pas ou peu pris la peine de la théoriser, comme le reproche A. Bretegnier (1996 : 912). N. Gueunier (2002 : 38) explique que c'est « parce que c'est un objet hétérogène, divers : à la fois "sentiment" (psychologique) et "comportement" (linguistique), à la fois observable/descriptible qualitativement et évaluable quantitativement, à partir de variables linguistiques précisément isolables » qu'il est difficile à théoriser. Cette instabilité théorique conduit les chercheurs à osciller entre concept (M. Francard, 1997 : 172), notion (A. Bretegnier, 1996 : 904), champ de recherche, etc. W. Labov qualifie l'insécurité linguistique de « phénomène » et de « sentiment ». Il n'est pas le seul à le qualifier ainsi, mais comme le souligne A. Bretegnier :

Si l'insécurité linguistique est un « sentiment », la question qui se pose à l'évidence est de savoir si d'une part on peut véritablement la théoriser, et d'autre part si les théories qui en découlent entrent bien dans le cadre théorique de la linguistique, en tout cas telle que la linguistique est actuellement définie.

A. Bretegnier, 1996 : 915

Ainsi, s'inscrivant dans le cadre conceptuel de W. Labov (P. Swiggers, 1994 ; J.-F. De Pietro et M. Matthey, 1994 ; B. Py, 1994) ou de M. Francard, les chercheurs ont davantage participé à la précision de la notion en proposant différentes typologies qu'à la théorisation. M.-L. Moreau (1996 : 109), comparant les situations belge et sénégalaise, établit une différence fondamentale entre insécurité linguistique « dite » et insécurité « agie ». En effet, elle constate que les Belges manifestent des comportements d'hypercorrection beaucoup plus prononcés et plus fréquents que les Sénégalais, mais ceux-ci ont des discours plus négatifs sur la variété de français qu'ils parlent. Comme le souligne D. Lafontaine (1997 : 390), il ne faut pas « confondre l'insécurité linguistique avec la capacité, acquise socialement et scolairement, à dire son insécurité linguistique ». C. Canut (1996 : 34-35), propose une typologie de l'insécurité linguistique dans laquelle sont pris en compte l'usage du groupe (variété utilisée), l'usage du locuteur (variété qu'il utilise), auto-évaluation (« Je parle la variété... ») et l'évaluation du groupe (« Ici, il faut parler la variété... »). Cette typologie distingue :

- Le complexe linguistique (qu'elle rapproche du concept de culpabilité linguistique de R. Lafont) ;
- La stabilité/instabilité linguistique évaluative (qui recouvre les notions de sécurité/insécurité linguistique de W. Labov) ;
- La stabilité/instabilité linguistique (correspondance ou non entre la variété utilisée par le locuteur et par le groupe d'appartenance) ;
- La sécurité/insécurité linguistique évaluative ;
- La sécurité/insécurité linguistique évaluative totale (le locuteur affirme parler A, parle A, mais pense qu'on doit parler C).

Nous allons détailler la question de l'insécurité linguistique évaluative. En effet, elle pose quelques questions épistémologiques. Cet aspect de l'insécurité correspond, dans le modèle de C. Canut, à la situation où le locuteur affirme parler A, parle A, mais pense qu'on doit parler B ; ou lorsque le locuteur affirme parler B, parle A et pense qu'on doit parler A. C. Canut fait donc intervenir l'auto-évaluation des pratiques linguistiques (le locuteur affirme parler B), les représentations de ces pratiques (il pense qu'on doit parler A) et les représentations du chercheur (le locuteur parle A). Le linguiste est donc en position de juger si le locuteur se trompe ou non en affirmant parler telle ou telle langue. À la suite de L.-J. Calvet (1999 : 165-166), nous jugeons délicat le fait que le linguiste se positionne comme arbitre et sache mieux que le locuteur ce qu'il parle.

3. Aude Bretegnier et l'insécurité linguistique situationnelle

Aude Bretegnier consacre une partie conséquente de sa thèse à la dimension théorique de la notion d'insécurité linguistique. Elle se positionne dans le double courant variationniste et interactionnel, ce qui lui permet d'envisager l'insécurité linguistique à la fois comme un produit de la stratification sociale et de la situation de communication. Son travail constitue donc un apport évident dans la mesure où il ancre le sentiment d'insécurité linguistique à la situation de communication qui est le lieu d'émergence de cette insécurité. En effet, cette insécurité linguistique est variable et dépend étroitement du contexte. Ainsi, un jeune mauritanien francophone pourra se sentir à l'aise en français face à un camarade mauritanien moins compétent que lui, mais en insécurité s'il doit s'adresser à son professeur de français et encore plus s'il arrive en France. Ainsi, le lieu de l'interaction, l'interlocuteur, le sujet abordé seront des éléments déterminants dans la genèse du sentiment d'insécurité linguistique. Cet ancrage interactionnel permet de considérer que ce n'est pas seulement la compétence du locuteur qui est en jeu dans la formation de l'insécurité linguistique, mais surtout la perception qu'il a de sa propre compétence comparée à la compétence supposée de son interlocuteur. L'insécurité linguistique n'est donc pas un état dans lequel un individu se trouverait, de façon prédéterminée par des critères sociaux, historiques, etc. Certaines personnes, de par leur catégorie sociale par exemple, peuvent y être prédisposées, c'est pourquoi W. Labov avait pu montrer une prédominance de l'insécurité linguistique dans la petite bourgeoisie new-yorkaise. Mais prédisposition ne signifie pas prédétermination.

À partir de cette double approche variationniste et interactionnelle et au terme de la synthèse des travaux menés sur l'insécurité linguistique, elle propose :

(...) d'envisager la sécurité et l'insécurité linguistique par l'intermédiaire d'un modèle de communauté linguistique organisé en « étagements » successifs, imbriqués les uns aux autres, allant des communautés les plus abstraites et les plus larges, aux communautés les plus restreintes et les plus fermées, chacune d'elles représentant en quelque sorte une « sphère sociolinguistique », fondée sur le partage d'un ensemble de normes qui définissent les usages comme appropriés/inappropriés, corrects/incorrects, légitimes/illégitimes, et par conséquent qui déterminent également la légitimité ou l'illégitimité des locuteurs au sein de ces sphères, qui les définissent comme inclus ou exclus, intérieurs/extérieurs, etc.(...)

A. Bretegnier 1999 : 316

Les différents étages proposés par A. Bretegnier, à partir de la situation réunionnaise, sont les suivants :

1. Communauté parlante unifiée par la faculté de langage. Il s'agit du niveau le plus général et le plus abstrait ;
2. Communauté transnationale, unifiée par le partage des normes d'une même langue. Il peut s'agir de la communauté francophone ou arabophone, par exemple, dépassant les frontières d'un pays ;
3. Communauté qu'unifie le partage d'une variété standard exogène. À un niveau macrosociolinguistique, la communauté réunionnaise intègre cet étagement ;
4. Communauté unifiée par le partage d'une variété standardisée et officielle endogène. Dans le cas de l'étude de A. Bretegnier, il s'agit de la communauté française métropolitaine ;
5. Communauté correspondant à un micro-groupe sociolinguistique au sein d'une communauté plus large partageant une variété endogène ;
6. Communauté qui se définit sur la base de l'exclusion de l'autre.

A. Bretegnier pose donc l'existence d'une seule communauté linguistique réunionnaise, mais qui comporterait plusieurs degrés ou « étages ». Ce modèle, constitué à partir de la diglossie réunionnaise, se transpose difficilement aux situations plurilingues telles que la Mauritanie, dans laquelle le locuteur appartient à plusieurs communautés linguistiques, où il existe plusieurs langues exogènes et plusieurs communautés transnationales, mais aucune variété standardisée, officielle et endogène. Toutefois, dans le travail d'A. Bretegnier, nous retenons l'idée d'appartenance à une « sphère sociolinguistique » qui nous semble pertinente dans l'analyse de l'insécurité linguistique. Nous espérons que la prise en compte globale des langues en jeu sur le marché linguistique mauritanien nous permettra de préciser ou d'ajuster non pas le modèle en tant qu'étages imbriqués les uns aux autres, mais l'hypothèse selon laquelle les locuteurs actualisent leur appartenance à une communauté sociolinguistique lors de l'interaction. De la même façon que le locuteur possède un répertoire langagier virtuel qu'il actualise au cours de l'interaction, nous faisons l'hypothèse qu'il appartient à plusieurs communautés linguistiques, mais qu'il actualise son appartenance à l'une d'elles lors de l'interaction. Son appartenance est bien sûr mouvante et se négocie perpétuellement au cours de l'interaction. Cette idée de « déplacements » d'une sphère sociolinguistique à une autre rappelle la notion de « changements de position » proposée par E. Goffman (1987 : 133-166). Ainsi, A. Bretegnier propose l'expression « répertoire communautaire » pour faire référence à l'ensemble des communautés linguistiques auxquelles

un locuteur peut virtuellement appartenir. Au-delà de ce modèle, elle propose une définition de l'insécurité linguistique comme :

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

A. Bretegnier, 1999 : 318

Cette définition est intéressante dans la mesure où elle s'appuie sur la définition de M. Francard concernant la « quête de légitimité », mais elle y ajoute la variable situationnelle. C'est la situation d'interaction qui définira les usages attendus. A. Bretegnier propose donc une typologie de l'insécurité linguistique en quatre catégories :

1. L'insécurité linguistique normative, lorsque le locuteur perçoit une non-conformité entre ses usages et la norme linguistique.
2. L'insécurité linguistique identitaire caractérisée par le sentiment de ne pas être reconnu comme autorisé à faire usage de la langue par les membres du groupe.
3. L'insécurité linguistique situationnelle, perçue lorsque la langue utilisée n'est pas adaptée à la situation.
4. L'insécurité linguistique communautaire qui correspond à la peur de la disparition de la langue. M. Francard avait lui aussi mis en évidence cet aspect lors de sa recherche sur le terrain belge.

La typologie d'A. Bretegnier est proche de celle proposée par L.-J. Calvet (1999), mais nous avons préféré cette dernière dans le cadre de notre recherche.

4. Choix heuristiques

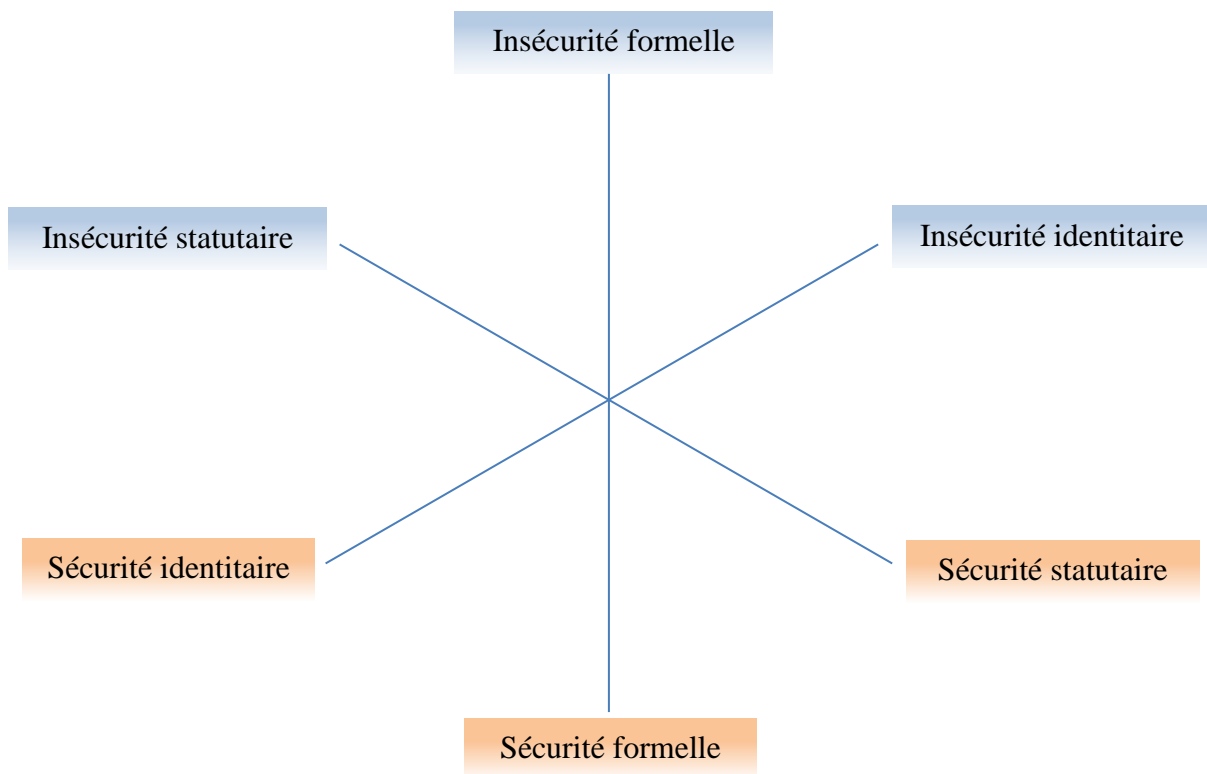
Face au flou terminologique et à la multiplication des typologies, la typologie de L.-J. Calvet (1999) a le mérite d'être simple et claire. Pour lui, l'insécurité linguistique concerne trois domaines :

- la forme des langues (comment il faut parler),
- le statut des langues (quelle(s) langue(s) il faut parler),
- la fonction identitaire (ce que la communauté parle).

Ces trois aspects déterminent trois couples de sécurité/insécurité linguistique.

- La sécurité/insécurité linguistique **formelle** concerne la compétence en langue. Elle est à rapprocher de l'insécurité linguistique normative de A. Bretegnier. C'est le type d'insécurité qui a été le plus étudié.
- La sécurité/insécurité linguistique **statutaire** qui a trait au statut de langues. La différence de statut entre différentes langues (entre les langues officielles exogènes, standardisées et enseignées à l'école et les langues dites « nationales », qui se cantonnent aux sphères informelles de communication, par exemple) peut être source d'insécurité. Certaines langues sont considérées comme illégitimes dans des situations spécifiques. Ainsi, de nombreux Peul, Soninké ou Maure refusent le statut de langue d'enseignement à leur langue première, statut qu'ils accordent par ailleurs à l'arabe ou au français.
- La sécurité/insécurité linguistique **identitaire**, qui se rapproche de l'insécurité du même nom dans la typologie d'A. Bretegnier. Cette insécurité se manifeste lorsque le locuteur considère qu'il parle une langue qui n'est pas celle de sa communauté. Ainsi, il peut se déclarer appartenir à l'ethnie soninké tout en affirmant que le pulaar est « sa langue ».

Figure 2 : schéma des différents types de sécurité/insécurité linguistique selon la typologie de Calvet



Ce schéma symbolise donc les axes sur lesquels un locuteur va se positionner. En effet, comme nous l'avons expliqué précédemment, le sentiment de sécurité ou d'insécurité linguistique n'est pas binaire. Il est variable selon les locuteurs et à l'intérieur même d'un échange. Ainsi, un locuteur peut se sentir plus ou moins insécurisé selon la situation de communication. De notre côté, nous n'avons pas fait le choix, pour cette étude, de quantifier l'insécurité linguistique. Nous sommes consciente qu'une typologie ne peut rendre compte que des cas extrêmes. Ainsi, en combinant les différentes formes de sécurité et insécurité linguistique décrites par L.-J. Calvet, il existe huit positions extrêmes, mais une infinité de combinaisons. Comme le recommande M.-L. Moreau (1996), nous sommes attentive à la différence entre insécurité « dite » et insécurité « agie ». En effet, si un locuteur est peu prolixo concernant son insécurité linguistique, cela ne signifie pas forcément qu'il n'éprouve pas ce sentiment.

Étudier l'insécurité linguistique des jeunes maure, soninké et peul, conduit inévitablement à se poser la question de l'appartenance de ces jeunes à une ou plusieurs communautés linguistiques au sein desquelles ils veulent être reconnus comme légitimes. Il devient alors nécessaire de nous interroger sur ce qu'est une communauté linguistique et la définir.

CHAPITRE 3

La communauté linguistique

Communauté de normes, de langue, de discours, de répertoire, communauté ethnique ? Utilisée dans bon nombre de recherches sans pour autant être problématisée, la « communauté linguistique » reste difficile à définir. Elle est pourtant un concept central en sociolinguistique et soulève un certain nombre de questions : Peut-on déterminer des groupes sociaux unifiés autour de la langue ? Dans quelle mesure la variation linguistique est socialement structurée ? Étudier un groupe à travers la question sociolinguistique permet-il de mettre en avant des fonctionnements sociaux particuliers liés aux pratiques ou représentations langagières ? Comme le souligne P. Bourdieu :

Les linguistes n'ont d'autres choix que de chercher désespérément dans la langue ce qui est inscrit dans les relations sociales où elles fonctionnent.

P. Bourdieu, 1982 : 15

Les recherches menées sur la communauté linguistique oscillent entre recherche d'homogénéité et mise en évidence de pratiques hétérogènes au sein d'une même communauté, notamment en contexte plurilingue. Nous allons montrer en quoi la linguistique de la variation (qui met en avant l'homogénéité de la communauté linguistique) et la linguistique interactionnelle (qui s'intéresse aux pratiques hétérogènes au sein d'une même communauté) sont complémentaires dans le cadre de notre recherche.

1. La communauté linguistique vue par les variationnistes

Grâce à son étude auprès des habitants de la petite île Martha's Vineyard et ses recherches sur la prononciation du /r/ à New York, W. Labov met en rapport la macro-structure sociale et la variation linguistique. Il parvient à montrer que la variation n'est pas aléatoire, mais corrélée à la stratification sociale (1976 : 176-177).

Selon lui, la communauté linguistique est composée d'« un groupe de locuteurs qui ont en commun un ensemble d'attitudes sociales envers la langue »¹⁸. Ce groupe de locuteurs produit des formes variées, mais partage le même idéal linguistique, correspondant à la variété utilisée par le groupe socialement dominant.

La communauté linguistique se définit moins par un accord explicite quant à l'emploi des éléments du langage que par une participation conjointe à un ensemble de normes. Celles-ci se laissent observer à travers les évaluations ouvertement exprimées, et apparaissent dans l'uniformité des schémas de variation abstraits, invariants par rapport à un niveau d'usage donné.

W. Labov, 1976 : 187

La communauté linguistique est donc à la fois hétérogène et homogène : hétérogène dans ses pratiques et homogène dans ses représentations. Dans le même sens, mais avec une terminologie différente, P. Bourdieu (1982) considère que les pratiques langagières sont liées à la stratification sociale. Selon lui, la communauté linguistique est un « marché » stratifié de positions liées à la langue où une norme structure les échanges et à partir de laquelle sont étalonnées les valeurs des autres langues ou styles. Le locuteur va donc chercher à mettre en valeur son capital linguistique sur ce marché. Ainsi, selon la situation de communication, selon le « marché », un locuteur va utiliser une variété plutôt qu'une autre, va préférer un style à un autre. Un autre locuteur appartenant à la même communauté linguistique pourra avoir une lecture différente de ce « marché », de ses règles, ou pourra y voir un intérêt différent et opérer d'autres choix. Cette vision du fonctionnement linguistique en termes de « marché », de « profit », de « valeur », permet d'expliquer des stratégies différentes entre locuteurs d'une même communauté ainsi que les variations des pratiques individuelles.

La compétence suffisante pour produire des phrases susceptibles d'être comprises peut être tout à fait insuffisante pour produire des phrases susceptibles d'être écoutées, des phrases propres à être reconnues comme recevables dans toutes les situations où il y a lieu de parler.

P. Bourdieu, 1982 : 42

En Mauritanie, la norme structurant les échanges entre jeunes ou avec des personnes plus âgées sera totalement différente. Si les emprunts sont courants et valorisés entre jeunes, ils sont proscrits avec les grands-parents. En revanche, en classe, seuls le français ou l'arabe

¹⁸ LABOV W., 1976, *Sociolinguistique*, Paris, Editions de Minuit, p. 338.

seront attendus. Les jeunes doivent donc choisir dans une situation donnée, parmi leur capital linguistique, une langue, une variété ou un style qui leur permettra de tirer le plus de profit par rapport au but qu'ils se sont fixé (identitaire, informatif, etc.). Enfin, comme W. Labov, P. Bourdieu montre que la structuration sociolinguistique va jusque dans les attitudes des locuteurs conférant une homogénéité à la communauté linguistique, sous la diversité des pratiques.

2. La communauté linguistique et la linguistique interactionnelle

Avec la naissance de l'ethnographie de la communication (J.J. Gumperz et D. Hymes, 1972, D. Hymes, 1974), l'objet de la sociolinguistique devient la « communauté linguistique ». Contrairement à W. Labov, D. Hymes considère que le partage de normes linguistiques seules ne suffit pas à fonder une communauté linguistique. Pour lui, les membres d'une communauté doivent également partager des normes interactionnelles.

Des individus ayant en partage les mêmes règles de grammaire, mais non les mêmes règles de conversation ne pourront pas communiquer. Ceci montre qu'une communauté linguistique a une base sociale, par nature et par définition.

D. Hymes, 1991 : 46

Pour J.J. Gumperz, les interactions verbales sont avant tout des processus sociaux, car ils sont régis par un ensemble de normes, mais également parce qu'ils participent activement à la construction de ces normes. L'approche interactionnelle, qui considère que le social se construit dans l'interaction, remet donc en cause la surdétermination du social sur les pratiques, dans la théorie labovienne. Ce n'est pas le social uniquement qui détermine les rapports de force. Ceux-ci se négocient lors de l'interaction. Ainsi, la norme légitime, dominante, peut devenir contre-norme dans certains contextes. Les « règles de conversation » de D. Hymes rejoignent la notion de « rites d'interaction » de E. Goffman (1974). C'est le partage de ces règles de conversation qui fonde l'unité de la communauté linguistique. Grâce à elles, la communauté peut identifier et interpréter les stratégies de communication, les comportements de ses membres et les reconnaître légitimes comme tels. Au-delà de ces « règles de conversation » générales, les individus peuvent avoir des conduites individuelles hétérogènes. En fonction de la situation de communication, les locuteurs sélectionnent

certaines conduites interactionnelles correspondant à la communauté linguistique à laquelle ils appartiennent. Il existe donc bien une variation socialement organisée, mais qui ne dépend pas seulement de la macro-stratification sociale. Cette variation dépend de l'appartenance sociale, mais aussi de la façon dont les locuteurs revendiquent ou occultent cette appartenance. Il est donc indispensable de prendre en compte le poids des représentations dans le fonctionnement de la communauté linguistique.

3. L'importance des représentations dans la définition de la communauté linguistique

La communauté linguistique peut être considérée comme une représentation sociale. Elle permet aux individus partageant cette représentation de construire une identité, une histoire communes, une place dans la configuration sociolinguistique, grâce à sa fonction identitaire. La fonction d'orientation des représentations sociales guide les locuteurs dans le choix de leurs conduites. Ainsi, on peut considérer que la sélection de certaines conduites interactionnelles par un individu est orientée par la représentation qu'il a de la communauté linguistique, mais aussi de la représentation qu'il se fait de la situation de communication.

Par ailleurs, la communauté linguistique peut être envisagée comme un trait de l'identité d'un individu, qu'il peut, selon les situations, mettre en avant ou au contraire dissimuler. Il peut avoir recours à différentes stratégies identitaires (C. Camilleri, 1990) et, selon les situations, actualiser certains traits de son identité, notamment de son identité linguistique, choisir son groupe d'appartenance et en changer selon le contexte. L'individu va faire « acte d'identité » (R.B. Le Page et A. Tabouret-Keller, 1985) en interaction. D'où l'importance du concept d'auto-définition. Au-delà du partage des mêmes attitudes envers la norme, c'est bien le sentiment d'appartenir à telle ou telle communauté linguistique (et ce peut être plusieurs communautés linguistiques) qui est déterminant pour en faire partie.

4. Conclusion

Les approches interactionnelle et variationniste sont complémentaires pour l'étude de la communauté linguistique. L'approche interactionnelle permet de prendre en compte la dynamique des changements de statuts, d'identité, de « rôles », en situation de communication, en fonction des interlocuteurs, de leurs représentations et du contexte. Mais elle ne rend pas compte des rapports de force qui se jouent à un niveau macro-social. Dans ce sens, l'approche variationniste est complémentaire puisqu'elle rend compte du « marché

linguistique » objectivement descriptible. La communauté linguistique se construit donc en fonction de la macro-structure sociale, mais aussi de la situation de communication elle-même. Les niveaux macro- et micro- sont convoqués. J. Boutet et M. Heller, dans le cadre de leur travail pour une sociolinguistique critique, proposent de :

(...) dépasser les concepts fondateurs de communauté et d'interaction, en mobilisant une approche ethnographique qui vise les processus de construction des différences et non pas des communautés figées, et qui cherche à suivre les traces des acteurs et des ressources [...] au lieu de se limiter à une interaction ou à un type d'interactions à un moment donné.

J. Boutet et M. Heller, 2007 : 312-313

Nous sommes bien consciente que le concept de communauté linguistique est un concept figé, qui renvoie plus à des notions d'inclusion et d'exclusion, de barrières, et ne rend pas compte de la dynamique et de l'hétérogénéité des pratiques au sein d'une même communauté. Comme le souligne V. Miguel-Addisu :

Une « communauté linguistique » reste donc avant tout un objet construit par le chercheur, qui tente de rendre compte au mieux des enjeux de la communication dans un groupe donné, ayant nécessairement des pratiques langagières hétérogènes.

V. Miguel-Addisu, 2010 : 233

Cette précision étant faite, nous utiliserons néanmoins ce concept pour les commodités de la rédaction. Les principaux concepts convoqués dans ce travail ayant été présentés, nous pouvons inviter le lecteur à une découverte de notre terrain.

CHAPITRE 4

Un terrain, la Mauritanie

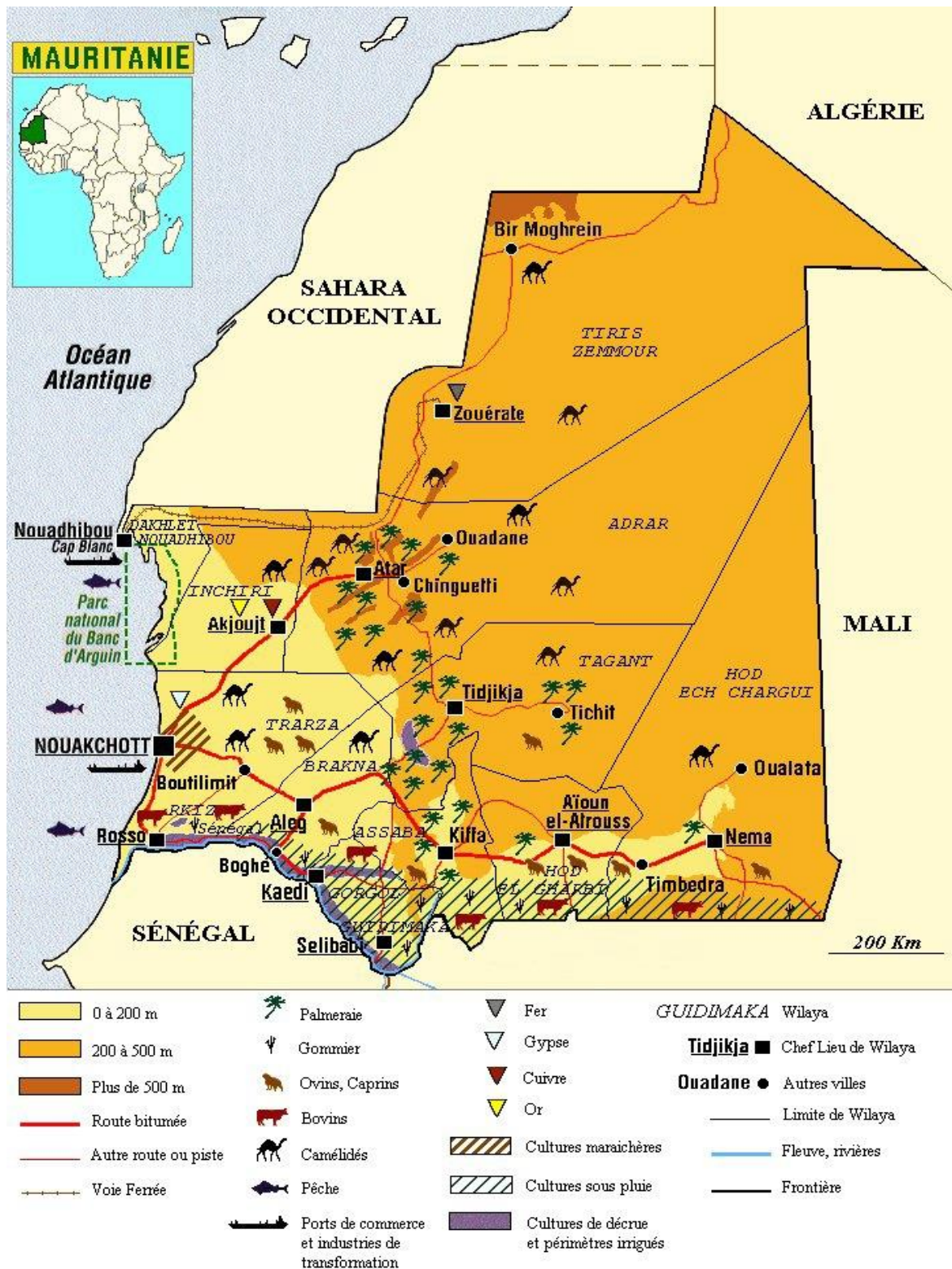
La Mauritanie est un pays jeune et peu peuplé qui occupe une position géographique particulière, aux marges du Maghreb et de l’Afrique noire. Marquée par une histoire mouvementée et une vie politique rythmée par les coups d’État, la Mauritanie est traversée par des enjeux politiques et linguistiques que nous allons présenter. La mobilisation des concepts sociolinguistiques de diglossie et de politique linguistique nous permettra de décrire finement la situation sociolinguistique mauritanienne. Nous comprendrons alors les difficultés et les tensions qui gravitent autour de la question linguistique dans ce pays.

1. Aperçu de la Mauritanie aujourd’hui

1.1 Mauritanie : entre arabité et africanité¹⁹

¹⁹ BADUEL P.-R. (dir), *Mauritanie, entre arabité et africanité*, Aix-en-Provence, Edisud, 1989

Carte 2 : Carte de la Mauritanie



Source : ONS – Profil de Pauvreté de la Mauritanie 2008

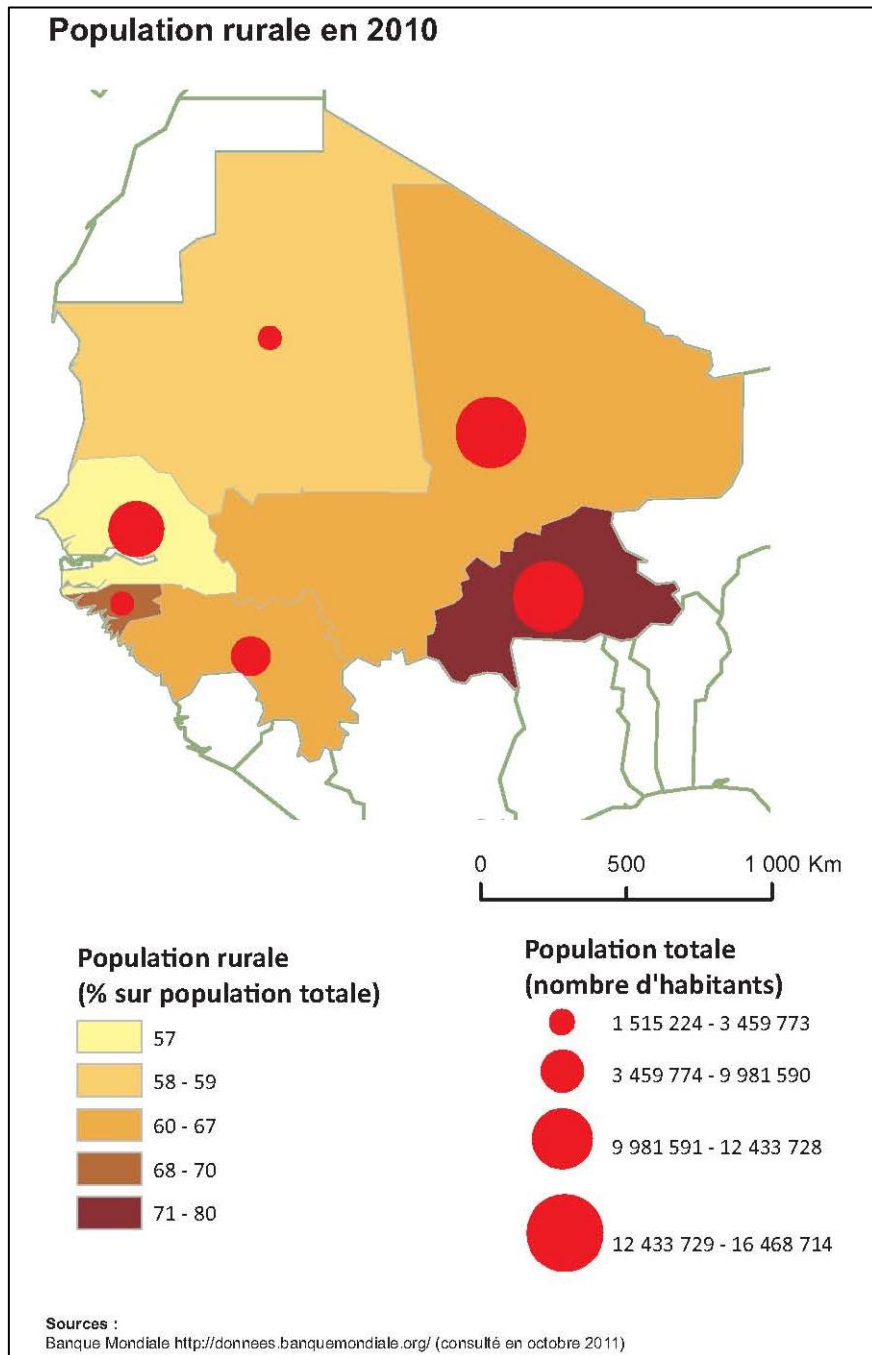
La Mauritanie, enclavée entre le Maroc et le Sahara Occidental au Nord et le Sénégal au Sud, unie tant bien que mal le monde arabe à l'Afrique noire. Sa population appartient à ces deux ensembles culturels : les Maures, revendiquant l'identité arabe de la Mauritanie, et les Négro-mauritaniens (groupe composé des Peuls, des Soninkés, des Bambaras et des Wolofs), revendiquant l'identité africaine du pays. Comme nous le verrons dans la présentation de la trajectoire historique, la tension entre ces deux pôles identitaires a été source de conflits pour la nation. Au niveau géographique, le sud du pays, communément appelé la vallée du fleuve Sénégal, bénéficie de précipitations abondantes, mais irrégulières, permettant néanmoins la pratique de l'agriculture, l'élevage d'ovins et de caprins. Au Nord s'étend le Sahara, renfermant des mines de fer (Zouérate), d'or, de cuivre et des réserves d'hydrocarbures. L'élevage de camélidés est fréquent au Nord et à l'Est.

1.2 Un pays jeune, mais peu peuplé

La Mauritanie, sans doute à cause de son climat aride, est un territoire qui ne compte que 3,542 millions d'habitants (source Banque Mondiale, données 2011²⁰). Sa population reste jeune puisque près de 40% ont moins de 14 ans en 2011, dont 41,7 % concentrés dans les grandes villes du pays. Nouakchott, la capitale, regroupe à elle seule près de 30% de la population.

²⁰ Site internet de la banque mondiale, consulté le 10 octobre 2012, <http://donnees.banquemondiale.org/pays/mauritanie>

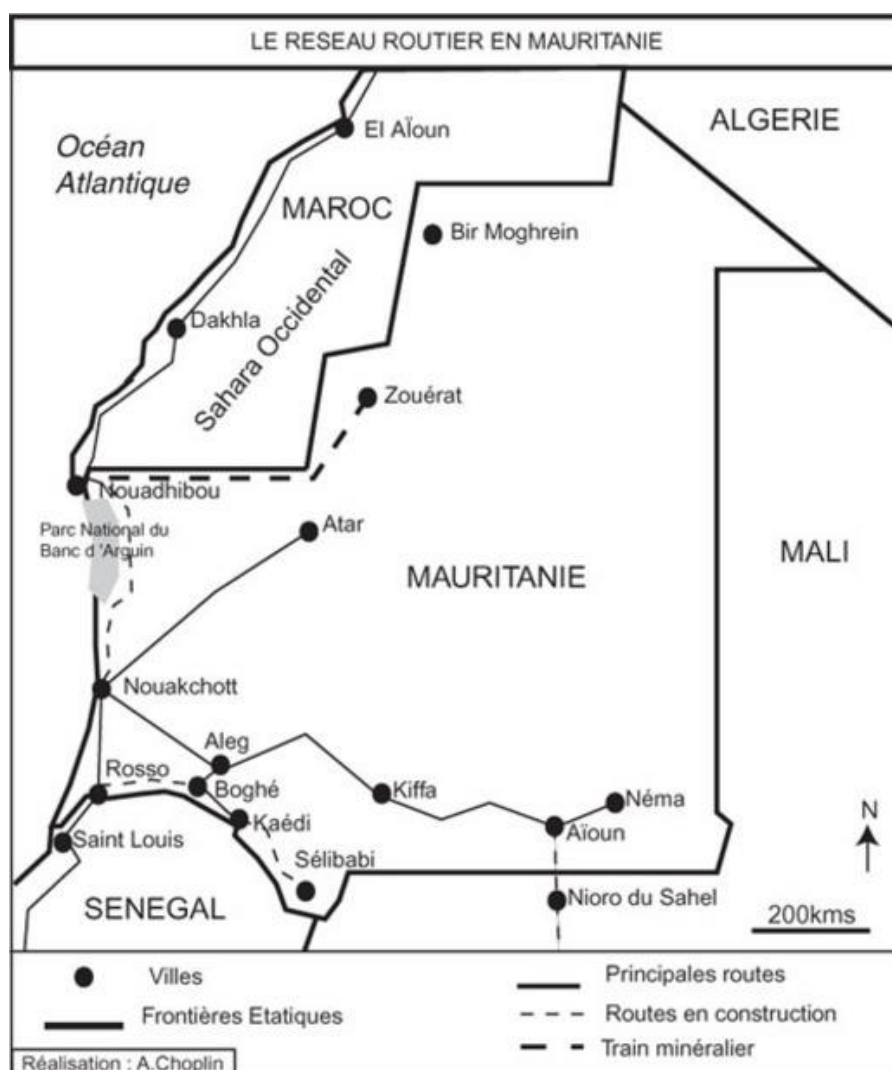
Carte 3 : Population rurale en Mauritanie et dans la sous-région en 2010



Source : Atlas du Sud-est mauritanien, GRDR, 2011 : 12

Les réseaux routiers, peu nombreux, relient les principales villes du pays à la capitale centralisatrice. En 2011, certaines capitales régionales (dont Sélibaby) n'étaient toujours pas reliées au goudron.

Carte 4 : Carte du réseau routier mauritanien en 2003



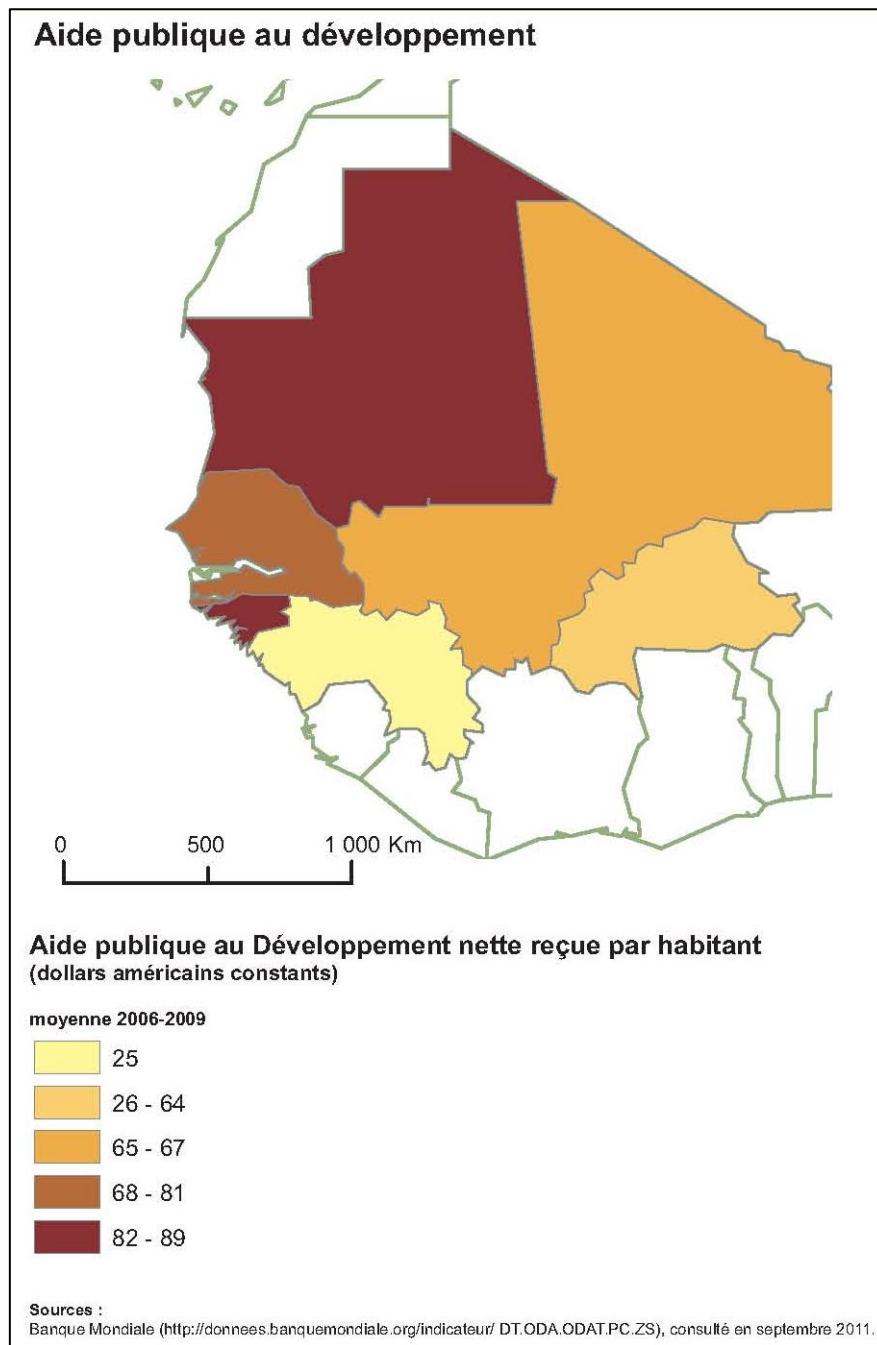
Source : A. Antil et A. Choplin, « Le chaînon manquant », *Afrique contemporaine* 4/2003 (n° 208)

1.3 Un pays en voie de développement

Pour la partie qui suit, sauf mention particulière, les données sont principalement issues du rapport sur les progrès vers l'atteinte des objectifs du millénaire pour le développement (OMD) en Mauritanie de 2010.

La Mauritanie est l'un des pays de la sous-région qui bénéficient le plus de l'aide publique au développement comme le montre la carte ci-dessous.

Carte 5 : Aide publique au développement pour la Mauritanie et la sous-région en 2011

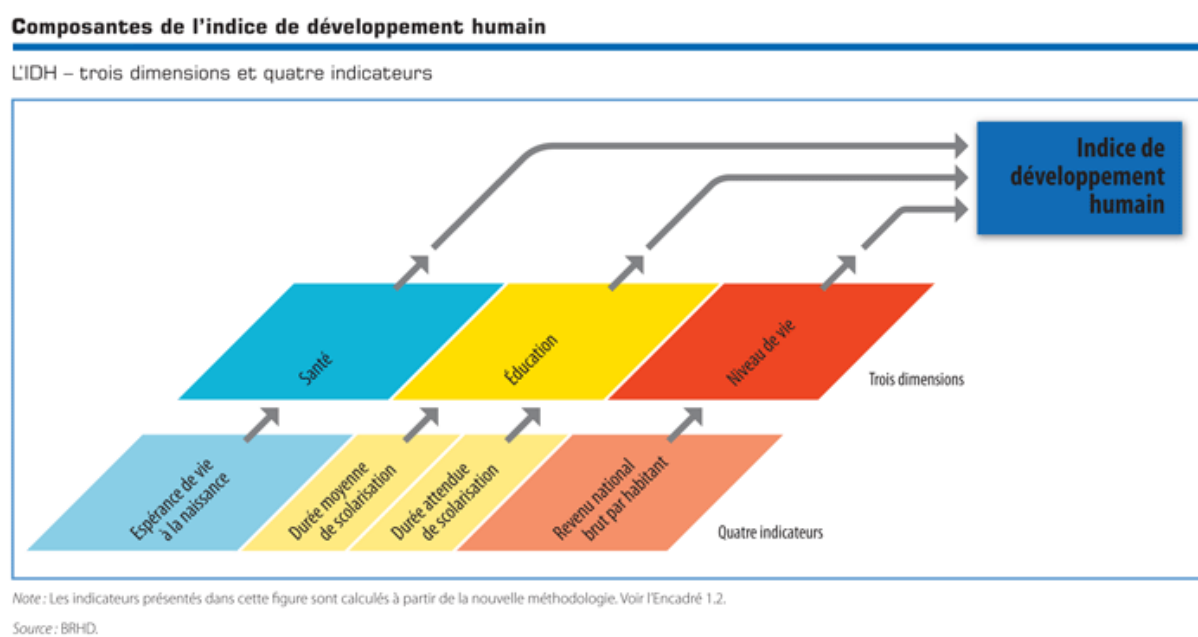


Source : *Atlas du Sud-est mauritanien, GRDR, 2011 : 13*

Même s'il est en progression, son Indice de Développement Humain (IDH), reste faible et la situe au 159^{ème} rang sur 187 du classement mondial²¹. Cet indice, développé par le PNUD, est établi à partir de trois composantes : la santé, l'éducation et le niveau de vie.

²¹ Source : site internet du PNUD : http://www.pnud.mr/news/news_idh2011.htm, consulté le 10 octobre 2012

Figure 3 : Composantes de l'Indice de Développement Humain



Source : Site internet du PNUD, <http://hdr.undp.org/fr/statistiques/idh>²²

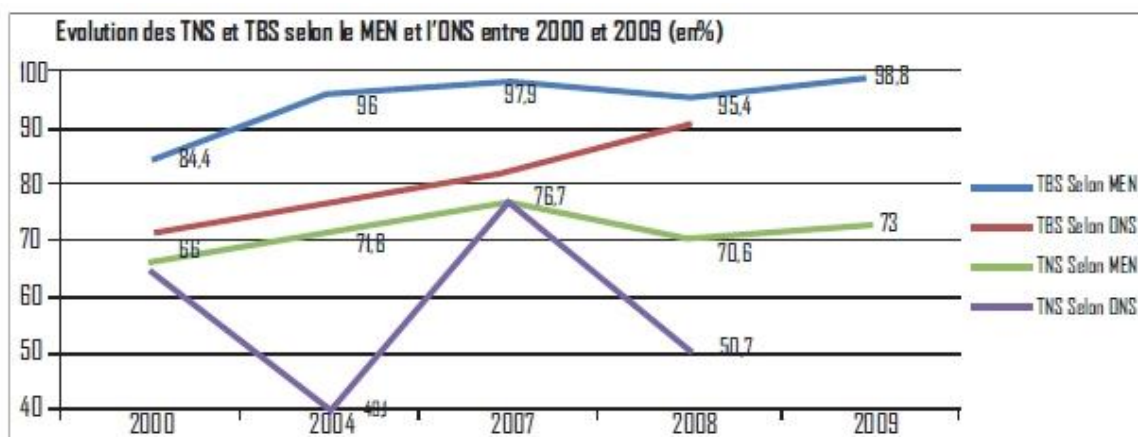
En Mauritanie, l'espérance de vie à la naissance est de 58,6 ans. Le système de santé est défaillant. Le PNUD estime qu'il y a en moyenne un médecin pour 770 personnes avec de grandes disparités selon les wilayas²³. Dans la région où nous vivions, il n'y avait qu'un hôpital pour toute la région. Les conditions sanitaires à l'intérieur de cet hôpital étaient désastreuses. Par ailleurs, la grande majorité des médicaments, perfusions, aiguilles, ne sont pas remboursés. Les malades n'ont donc pas toujours les moyens de se faire soigner.

Concernant l'éducation, les chiffres communiqués par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), et l'Office National des Statistiques (ONS), grâce à ses Enquêtes Permanentes sur les Conditions de Vie des ménages (EPCV 2004 et 2008), l'Enquête Démographique et de Santé (EDSM 2000) et l'enquête à indicateurs multiples (MICS 2007) présentent de sérieux écarts comme en témoigne le graphique ci-dessous.

²² Consulté le 10 Octobre 2012

²³ Wilaya signifie région. C'est le terme arabe qui est utilisé en Mauritanie.

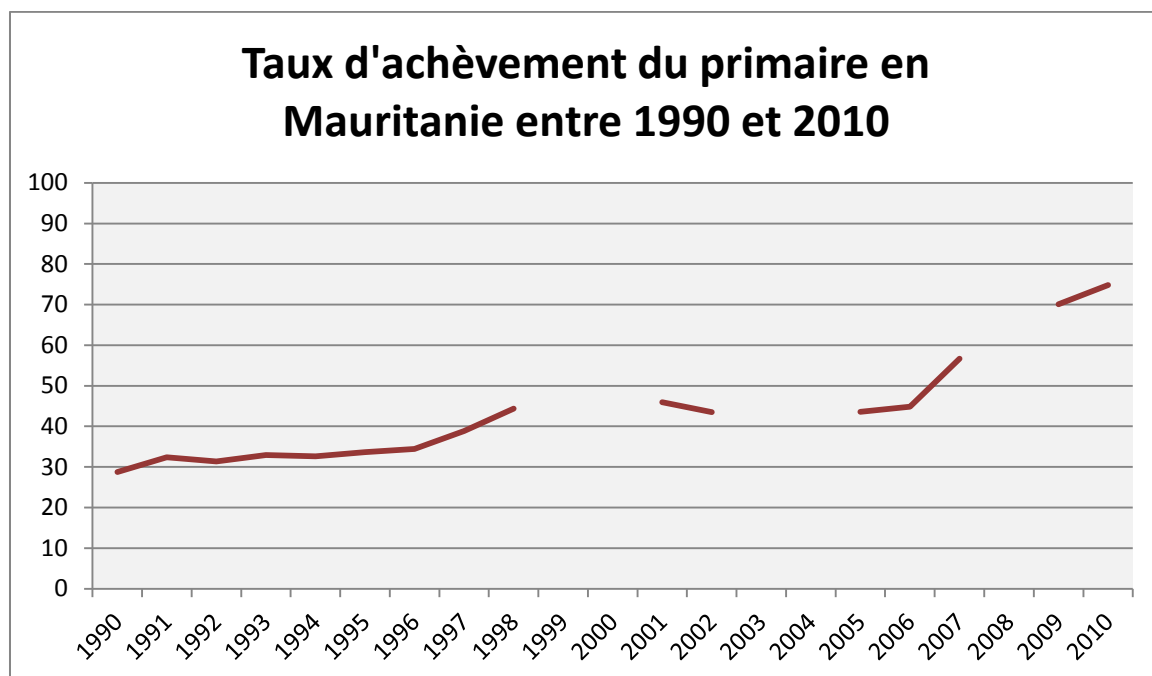
Figure 4 : Évolution des TNS et TBS selon le MEN et l'ONS entre 2000 et 2009



Source : Rapport OMD-Mauritanie 2010, Nations-Unies

De fortes disparités existent entre les wilayas. Le Guidimakha fait partie des six régions ayant un taux brut de scolarisation inférieur à la moyenne nationale (Sources : DSPC, EPCV, OMD). Par ailleurs, le taux d'achèvement de la scolarisation primaire est en net progrès. En 1990, seuls 28,8% des élèves terminaient le cycle du primaire tandis qu'ils sont 74,8% des élèves à le terminer en 2010. Le Guidimakha fait partie du groupe de régions se situant sous la moyenne nationale.

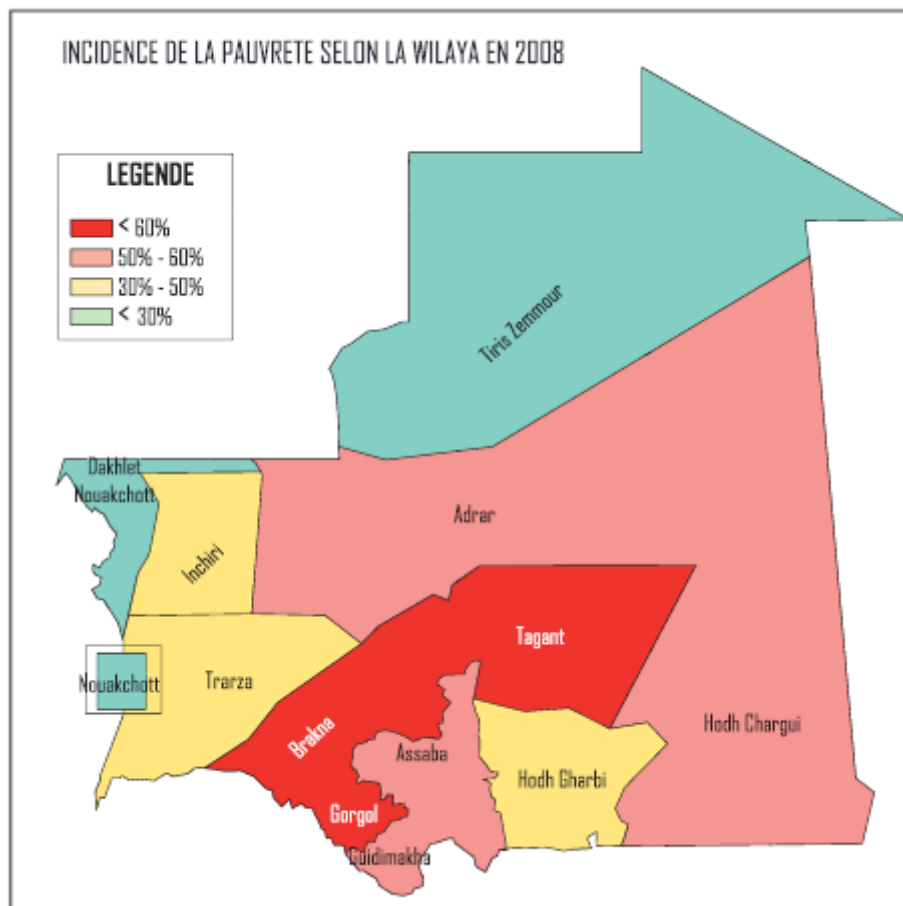
Figure 5 : Taux d'achèvement du cycle primaire en Mauritanie entre 1990 et 2010



Source : Rapport OMD-Mauritanie 2010, Nations-Unies

Si les filles ont globalement autant de chances (depuis 2001) que les garçons d'entrer en primaire, ces derniers sont trois fois plus nombreux dans l'enseignement supérieur (données 2008-2009 selon le rapport OMD 2010). Concernant l'alphabétisation des adultes, on observe une évolution lente, mais régulière avec des disparités importantes entre milieu urbain et rural (respectivement 73,3% et 50,3% en 2008) ainsi qu'entre pauvres et non pauvres (respectivement 46% et 70,6% en 2008). Encore une fois, les femmes sont moins favorisées puisqu'elles ne sont que 54% (15 ans et plus, selon EPCV 2008) à être alphabétisées contre 70% pour les hommes. Enfin, concernant le niveau de vie, 42% de la population vit sous le seuil de pauvreté en 2008. Cependant, ce chiffre cache lui aussi des disparités importantes. La pauvreté est un phénomène massivement rural en Mauritanie. Ainsi, en 2008, près de 60% des ruraux (vivant principalement de l'agropastoralisme) vivaient en dessous du seuil de pauvreté, contre 20,8% pour les urbains.

Carte 6 : Incidence de la pauvreté selon la wilaya en 2008



Source : ONS, Profil de la pauvreté 2008-2009

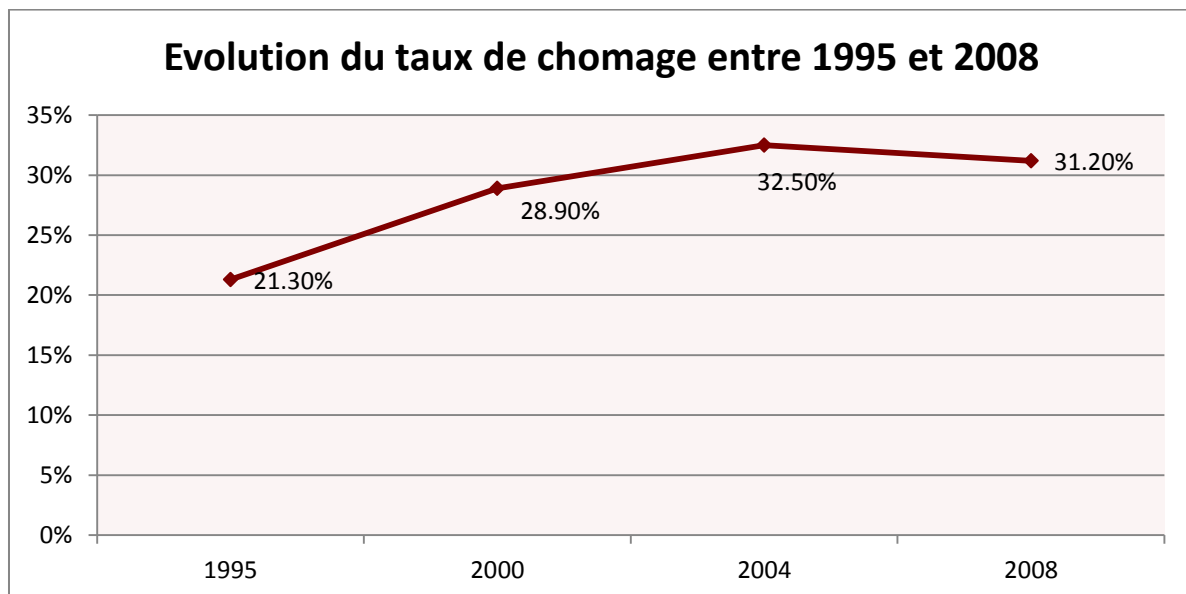
La Mauritanie est fortement dépendante de l'Aide Publique au Développement. Les raisons expliquant un tel niveau de pauvreté sont bien sûr une inefficacité des politiques publiques de développement, mais aussi l'économie mauritanienne elle-même :

Le deuxième obstacle tient au caractère peu redistributif de l'économie mauritanienne, dont la partie moderne est dominée par quelques groupes oligopolistiques, et dont la base productive est peu diversifiée, extravertie et faiblement intégrée. Cela limite les effets d'entraînement et donc l'impact de la croissance, tant en termes de création d'emplois que de génération de revenus.

OMD-Mauritanie, 2010 : 17

En 2008, selon les données de l'EPCV, le taux de chômage était de 31,2%. Les principaux secteurs pourvoyeurs d'emploi sont le commerce (24,6% des emplois), l'agropastoralisme (20,4%), l'administration publique (15,2%) et les services (14,9%). Parallèlement, le secteur informel fournissait en 2007 quatre emplois pour un emploi dans le secteur formel²⁴. Évidemment, la situation globale de l'emploi cache d'importantes disparités selon le sexe, l'âge et les wilayas. Les femmes, les jeunes et les ruraux sont les plus touchés par le chômage. Il convient toutefois de préciser que l'activité des femmes au sein des ménages n'est pas prise en compte.

Figure 6 : Évolution du taux de chômage entre 1995 et 2008 en Mauritanie



Source : ONS, EPCV

²⁴ Source : DOING BUSINESS, 2007, *Evaluation du climat de l'investissement en Mauritanie*, Banque Mondiale, Société Financière Internationale

La Mauritanie présente donc de fortes disparités entre hommes/femmes, jeunes/vieux, ruraux/urbains, entre wilayas. Tous ne sont donc pas touchés de la même façon par l'insécurité alimentaire, politique, sanitaire et climatique. Néanmoins, la situation précaire du pays favorise les tensions entre communautés.

Etant donné ces fortes disparités présentes sur le territoire mauritanien, si des généralités peuvent être dégagées, il n'en reste pas moins que les régions présentent des spécificités qui ne permettent pas de généraliser les résultats de notre recherche à toute la Mauritanie. C'est pourquoi nous invitons le lecteur à une présentation de Sélibaby et de sa région, lieu de notre enquête. Ces informations permettront de mieux contextualiser les données que nous avons recueillies.

1.4 Carte d'identité de Sélibaby et sa région

1.4.1 La région du Guidimakha

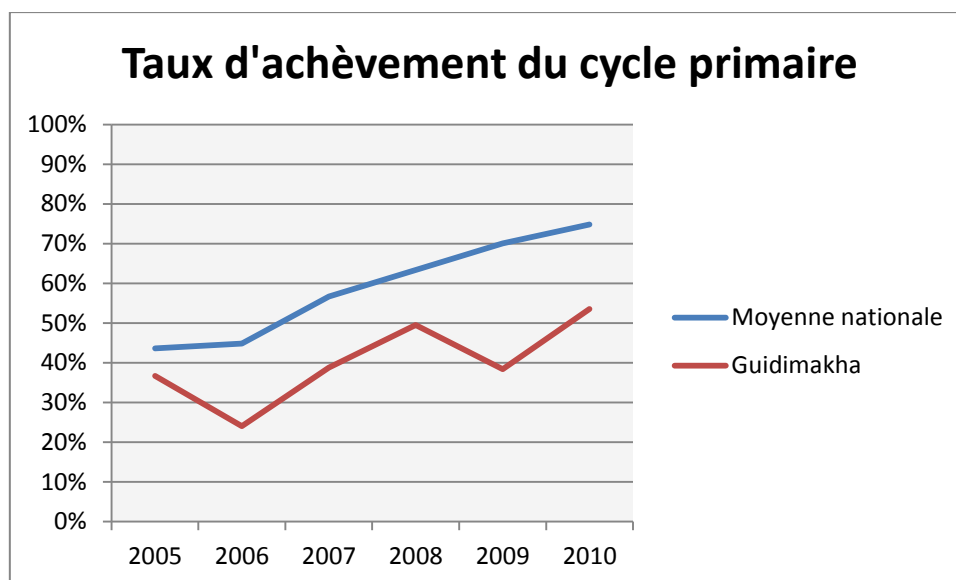
Les chiffres et données présentées dans cette partie sont issus du document « Guidimakha en chiffres 2007-2010 édition 2011 » produit par l'ONS.

La wilaya du Guidimakha est la région la plus au sud de la Mauritanie. Après la région de Nouakchott (la capitale), le Guidimakha est la région la plus petite (10.300 km²) et la plus densément peuplée (21 habitants/km² contre 3.1 habitants/km² au niveau national en 2010). La région, composée de deux départements, a pour capitale régionale Sélibaby. Avec en moyenne 510 mm de pluie par an²⁵, le Guidimakha est l'une des régions les plus arrosées du pays ce qui permet la pratique de l'agriculture (sous pluie et de décrue) et de l'élevage. Ce sont les principales sources de revenus des habitants de la région. Mais le commerce et les ressources issues de l'immigration constituent également une part de richesse importante. Région délaissée par le gouvernement, le Guidimakha ne compte que 47 km de routes bitumées en 2010. L'achèvement de la route Kaédi-Mbout-Sélibaby-Gouraye (qui permettra de rejoindre la capitale sur une route goudronnée) est prévu dans le cadre stratégique de lutte contre la pauvreté 2011-2015. Ce manque de routes et d'ouvrages de franchissement des oueds en fait une région particulièrement enclavée, notamment lors de la saison des pluies (de juin à septembre). Les difficultés de communication tant avec les autres wilayas du pays qu'entre les différentes agglomérations de la wilaya constituent une entrave majeure pour le développement de la région. En effet, le Guidimakha connaît une plus grande pauvreté que la

²⁵ Moyenne entre 2000 et 2010, d'après les données de la Délégation du Ministère de l'Agriculture et de l'Élevage à Sélibaby sur les stations de Sélibaby, Ghabou, Gouraye, O.Yenge et Wompou.

moyenne nationale. Concernant l'éducation, la région du Guidimakha compte 263 écoles primaires et 8 établissements secondaires. Le taux d'achèvement du cycle primaire est nettement inférieur à la moyenne nationale comme le montre la figure 7. Le taux d'analphabétisme est plus important que la moyenne nationale puisqu'il touche 65,1% des adultes du Guidimakha contre 46,9% au niveau national.

Figure 7 : Taux d'achèvement du cycle primaire entre 2005 et 2010



Source : ONS-2010

Les ethnies présentes au Guidimakha sont en majorité les Soninké, les Peul, les Maure et dans une moindre mesure les Wolof et les Bambara. Les familles sont plutôt nombreuses puisque les ménages ont une taille moyenne de 8,9 personnes contre 5,9 au niveau national et sont principalement dirigés par des hommes (83,2%). De nombreux ménages sont polygames. Malheureusement nous n'avons pas de chiffres sur la région, mais, si au niveau national la polygamie ne concerne que 12% des femmes en général, elle est beaucoup plus présente dans le Guidimakha, car il existe une forte différenciation selon les ethnies. Ainsi, au niveau national, les femmes soninké sont les plus touchées (55%), puis les femmes wolof (32%) et les femmes peul (27%). Enfin, elle est quasi-inexistante chez les Maure avec seulement 3% des femmes concernées (source : EDSM 2000-01).

La région est marquée par une migration importante de différents types : migration pendulaire entre Sélibaby et les villages alentours, migration entre la région et la capitale, Nouakchott, et enfin migration internationale, notamment vers la France. Selon C. Poiret,

(...) si les statistiques officielles révèlent la présence sur le territoire national [français] de personnes venues de l'ensemble des pays africains, les ressortissants des pays d'Afrique de l'Ouest sahélienne (Mali, Mauritanie, Sénégal) constituent le groupe le plus important.

C. Poiret, 1997 : 33

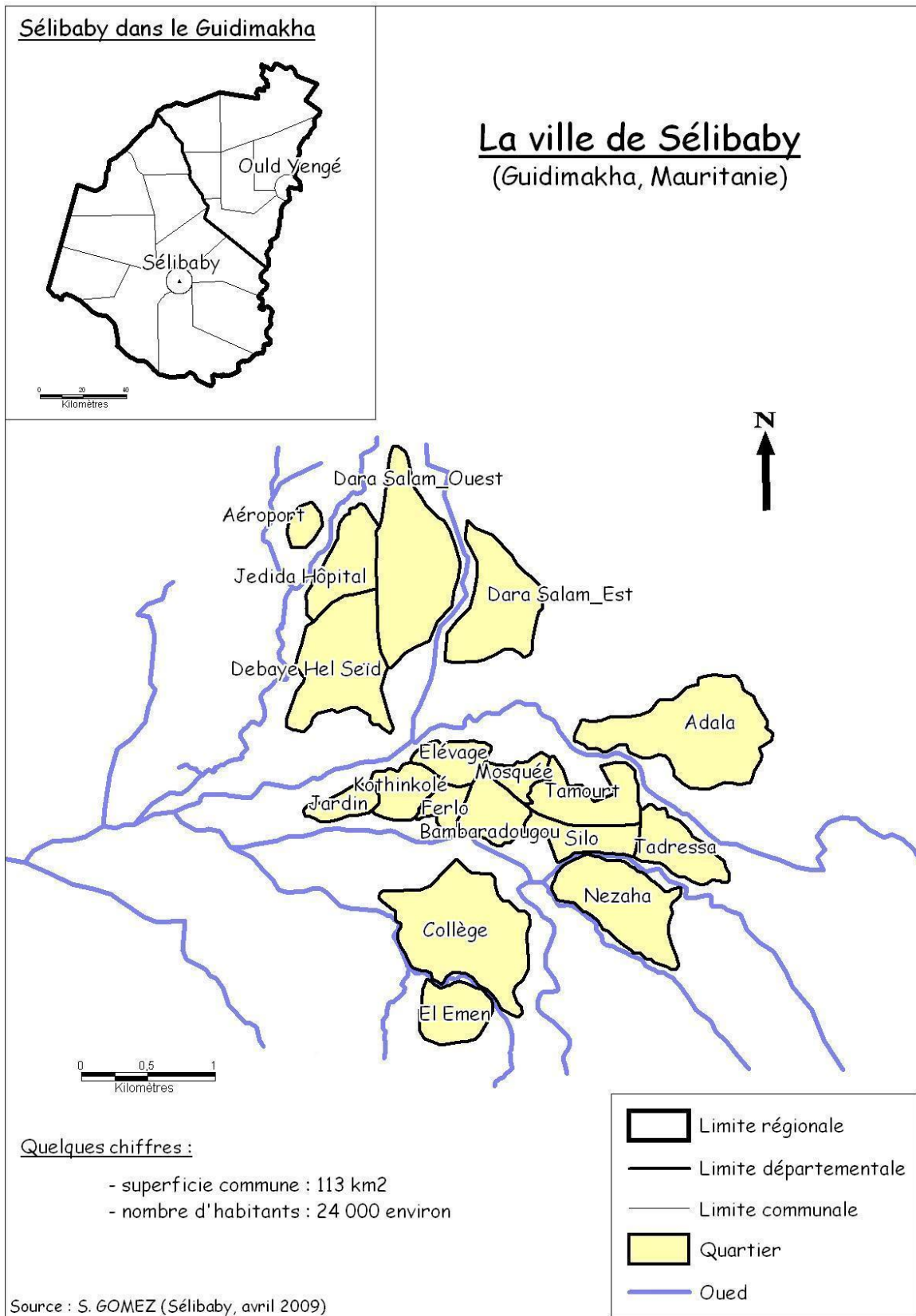
En Mauritanie, ce sont surtout les gens de la vallée du fleuve Sénégal qui émigrent en France, et notamment les Soninké et les Peul. Les études de F. Kane et A. Lericollais (1975) mettent en évidence que la migration des Soninké engendre une perte de 30% de population active masculine dans le pays d'origine. Nous avons pu constater, en effet, que chaque jeune soninké rencontré dans le cadre de notre enquête et lors de notre vie quotidienne à Sélibaby, a au moins un membre de sa famille en France. Les Soninké sont connus pour leur tradition migratoire ancienne. En France, l'immigration des gens du fleuve date des années 60, comme le souligne M. Blanchard (2002). Elle fut temporaire dans un premier temps, et touchait des hommes seuls qui rentraient au pays au bout de quelques années. Selon M. Diarra (2000), cette immigration est l'une des conséquences de la colonisation française. En effet, il explique que la mise en place de l'impôt par capitation a obligé les Soninké à migrer dans le bassin central du Sénégal pour cultiver l'arachide. Il s'agissait alors d'une migration saisonnière. Dans un deuxième temps ces travailleurs se sont déplacés vers les grandes villes telles qu'Abidjan ou Dakar pour y trouver du travail. Mais, alors que l'offre d'emploi ne suivait pas, l'Europe et surtout la France dans les décennies 1960-70 lança un appel de main-d'œuvre étrangère pour faire face à la forte croissance économique de la fin des années 1950. De nombreux travailleurs africains, et surtout des Soninké répondirent à cet appel. Avec l'arrêt de l'immigration de travail en 1974, les migrants ont été poussés à rester et à faire venir femmes et enfants dans les années 70 et 80 (C. Poiret, 1997), avec les lois sur le regroupement familial.

1.4.2 Sélibaby

La commune de Sélibaby couvre un espace de 113 km², elle est frontalière avec le Sénégal et le Mali. En 2008, elle comptait 31000 habitants²⁶. Elle est divisée en 19 quartiers. L'absence d'un plan directeur d'urbanisme est responsable d'une occupation anarchique de l'espace avec un empiètement des habitations sur les voies publiques, une trop grande proximité des habitations avec les marigots et une gestion des déchets inexistante.

²⁶ Source : MINISTERE DE L'EQUIPEMENT DE L'HABITAT ET DE L'URBANISME, 2008, *Programme de Développement Urbain de Sélibaby*, Mauritanie

Carte 7 : Carte de la ville de Sélibaby



Comme le montre la carte ci-contre, le réseau hydrographique est dense à Sélibly. C'est ce critère qui a guidé l'installation des premiers habitants dans le quartier de Bambaradougou, situé en plein cœur de la ville, au milieu des oueds, bénéficiant d'un fort potentiel agricole. C'est, aujourd'hui, le quartier le plus dense de la ville, composé de maisons en banco essentiellement. Ses rues sont étroites et sinueuses. Il est habité en majorité par des Soninké. Selon la version la plus répandue, les agriculteurs soninké sont les premiers à s'être installés à Sélibly, attirés par la fertilité des sols. Aujourd'hui, le réseau hydrographique limite les possibilités de développement de la commune qui connaît de sérieux problèmes d'inondations et d'érosion. Ainsi, durant l'hivernage, le quartier Hôpital peut se trouver isolé de la ville durant une journée alors que l'hôpital régional se trouve dans ce quartier.

Dans un second temps, avec l'arrivée des colons, et l'installation de l'administration coloniale, la création d'un poste de santé, de la direction de l'élevage et de l'agriculture, deux nouveaux quartiers ont vu le jour : Ferlo et Kothinkolé. Aujourd'hui ce sont des quartiers à forte densité, avec un habitat de type traditionnel en banco. Ces quartiers sont peuplés de Peul, de Maure et de Soninké.

Le 28 novembre 1960, la Mauritanie accède à l'indépendance et devient la République Islamique de Mauritanie. Ce moment historique s'accompagne de la création des régions. Sélibly devient alors capitale régionale du Guidimakha. En 1986, la Mauritanie se lance dans un processus de décentralisation qui s'accompagne de la création de communes dans la capitale et les chefs-lieux des Wilayas. Sélibly est érigé en commune en 1986. Les services publics déconcentrés apparaissent alors et fixent de nouvelles familles dans la ville grâce aux emplois qu'ils proposent. Comme son nom l'indique, le quartier collège abrite le collège et le lycée de Sélibly. On y trouve également la maison des jeunes et le stade. Ce quartier est habité par les Peul et les Maure en majorité.

La ville connaît une seconde phase d'accroissement lors de la sécheresse de 1973. En effet, les populations rurales, touchées de plein fouet, rejoignent la ville où des vivres sont distribués par l'État dans le cadre d'un plan d'urgence. Les villageois s'installent alors dans les quartiers actuels de Nazaha (peuplé en majorité de Maure et de Peul aujourd'hui), Adala (habité principalement par les Maure) et Hôpital. C'est ce dernier quartier qui abrite l'hôpital régional, le deuxième collège de la ville et la bibliothèque municipale qui n'est pratiquement pas utilisée malgré la présence d'un personnel compétent et motivé. Le quartier Silo est habité principalement par les Maure et les Peul. Enfin, suite aux événements de 1989, les quartiers

d'El Emen²⁷ et Dara Salam sont créés pour accueillir les Maures expulsés du Sénégal et du Mali. Ces événements particulièrement violents ont marqué durablement les consciences. La société mauritanienne est le fruit d'une histoire particulière dont la présentation est indispensable pour comprendre les relations qui existent aujourd'hui entre les groupes ethniques et entre les langues de Mauritanie.

2. Trajectoire historique

2.1 Des origines au XV^{ème} siècle

Selon O. Leservoisier (1994), grâce à la datation au carbone 14 et dans l'état actuel des connaissances, les recherches archéologiques ont mis en évidence la présence de peuplement dans la vallée du fleuve Sénégal dès le IV^{ème} siècle de notre ère. R. Vernet (1993) a montré que le peuplement au cours de la préhistoire de la Mauritanie a connu un déplacement du nord-est au sud-est, suite à la dégradation climatique. Ainsi, à partir du premier millénaire de notre ère, la vallée du fleuve Sénégal devient une zone de refuge face à la désertification du Sahara. Dans ce mouvement, les groupes berbères, venus d'Afrique du Nord, descendent et s'infiltrèrent au Sud, rencontrant et asservissant les populations d'origine soudanaise qui elles-mêmes descendent vers le Sud, rejoignant ainsi la rive gauche du fleuve Sénégal. L'utilisation du chameau par les Berbères, permettant une maîtrise de l'espace plus grande, a joué un rôle déterminant dans leur contrôle du commerce transsaharien. Dès le VIII^{ème} siècle, les Berbères s'imposent comme intermédiaires entre les commerçants arabes du Maghreb et les populations soudanaises de la Sénégalie. Ces dernières se trouvaient réparties entre les très prospères royaumes du Ghana et du Tekrur. Cette activité commerciale s'accompagne du début de l'islamisation des populations berbères et soudanaises.

Selon A.W. Ould Cheikh (1988), c'est le mouvement almoravide qui a réellement installé l'Islam dans la vallée du fleuve Sénégal. À la fin du X^{ème} siècle, les Almoravides sont chassés d'Adouaghost, grande cité caravanière, par le roi du Ghana et la reconquissent au XI^{ème} siècle. Cette victoire s'accompagne de la progression de l'islam sunnite de rite malékite des populations soudanaises.

²⁷ Le quartier El Emen est aussi dénommé *musafirîn*, « ceux qui voyagent » donc « rapatriés » dans le contexte mauritanien.

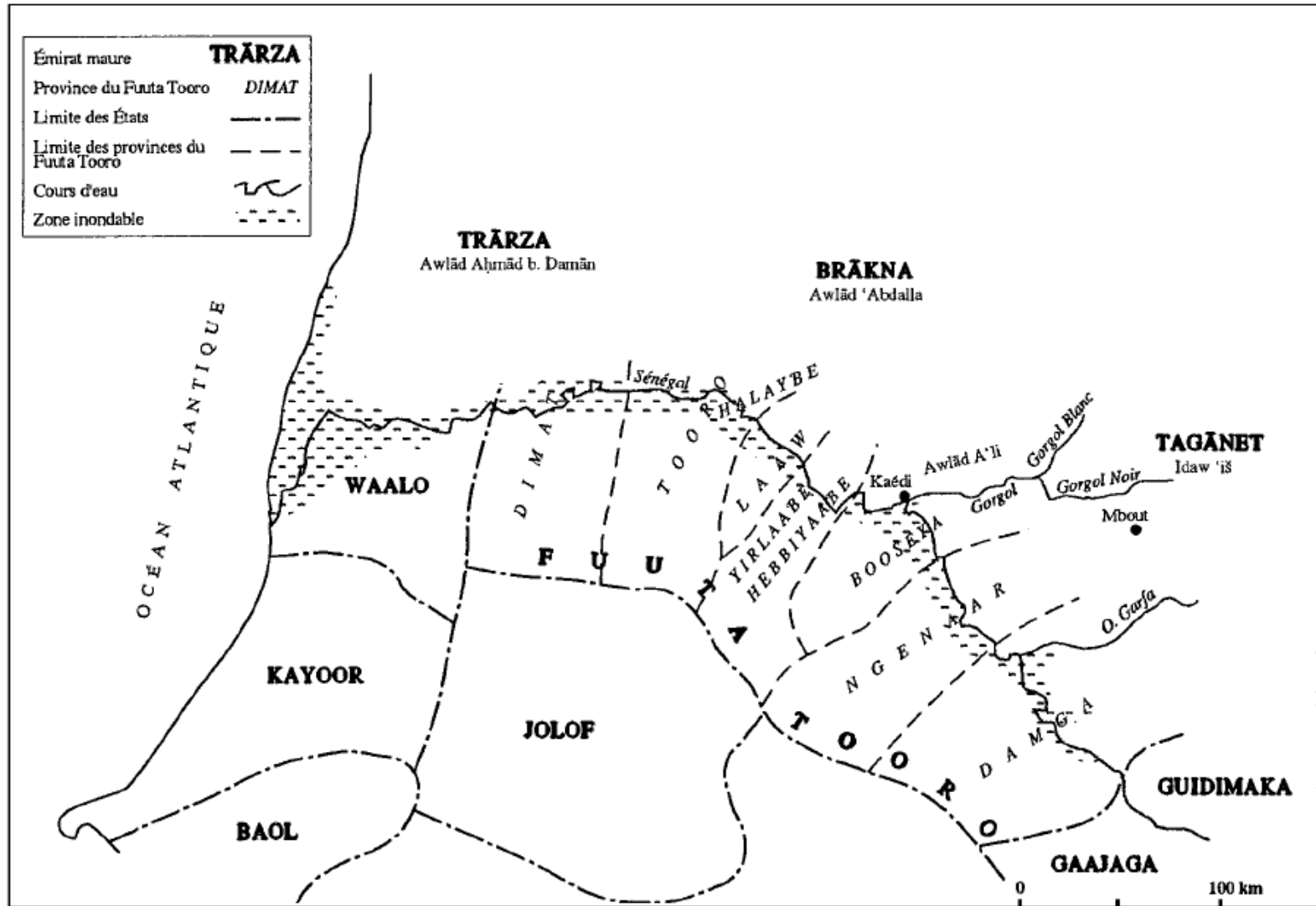
Le mouvement almoravide a non seulement puissamment contribué à asseoir les valeurs religieuses islamiques, définitivement consacrées valeurs dominantes des Sanhadja du Sahara occidental, mais il semble également avoir jeté les bases d'une répartition des fonctions ou plutôt fourni une caution religieuse à une tripartition – guerrier, marabout, tributaire – de la société sanhadja, dont certains éléments étaient probablement déjà en place.

A. W. Ould Cheikh, 1985 : 159-160, cité par P. Marchesin, 1992 : 27

Au début du XVI^{ème} siècle, Koli Te Njella conquiert la vallée du fleuve Sénégal et organisa le royaume du Fuuta Tooro. Il prit le titre de Satigi²⁸ et instaura la dynastie des Deeniankoobe qui régna jusqu'à la fin du XVIII^{ème} siècle. À partir du XIV^{ème} siècle, les tribus guerrières arabes Beni Hassan descendirent du Maghreb et pénétrèrent sur le territoire mauritanien. Durant les siècles suivants, ces tribus poursuivirent leur descente vers le Sud et s'imposèrent face aux tribus maraboutiques (les Zawaya), descendantes des Almoravides. La langue hassanya et les règles de filiation patrilinéaire se sont imposées en territoire mauritanien à cette époque. Par ailleurs, la victoire des Hassan sur les Zawaya s'accompagna de la constitution des premiers émirats guerriers à la fin du XVII^{ème} siècle. Dans le même temps, la société maure se structura. Les Hassan étaient traditionnellement des guerriers, ils avaient le contrôle politique du territoire. Les Zawaya, marabouts, détenaient le pouvoir religieux et économique. Ces deux groupes apparaissaient comme complémentaires. Les tributaires étaient soumis à l'autorité des Hassan et des Zawaya. En dessous de ces groupes statutaires sur l'échelle de la hiérarchie sociale s'ajoutaient les castes professionnelles, les esclaves et les affranchis (Haratin). Progressivement, la mainmise des Maures sur la vie politique du Fuuta augmenta pour s'affirmer réellement au début du XVIII^{ème} siècle. Période à laquelle fut instaurée le mudo hurma, redevance annuelle de mil versée par le Satigi aux Maures comme droit de protection. Parallèlement, les Européens, intéressés par le commerce de la gomme et des esclaves cherchaient à attirer les Maures le long du fleuve. Les Maures eurent alors de plus en plus de pouvoir. L'ingérence maure associée à l'insécurité grandissante qui régnait dans la vallée eurent raison de la dynastie des Deeniankoobe affaiblis par les conflits de succession touchant les Satigi.

²⁸ Le satigi désigne le roi, celui qui guide, le « maître du chemin ».

Carte 8 : Les émirats maure et les provinces du Fuuta Tooro (XVIIIe-XIXe siècles)



Source : O. Leservoisier en collaboration avec C.S.B. Kamara, 2000 : 188

2.2 La révolution des Almaami

La révolution des marabouts au Fuuta Tooro, en 1776, sous la direction de Suleymann Baal, n'est pas seulement un mouvement religieux. Elle est motivée par une volonté d'indépendance et d'unité nationale face au pouvoir des Maure dans la vallée du fleuve. Le combat militaire des marabouts est concentré sur deux fronts : la dynastie peul des Deeniankoobe, installée au pouvoir depuis le XVIème siècle, coupable, selon Suleymann Baal, de la dégradation du pays ; et les tribus émiraux, détentrices du pouvoir et responsables de razzias. Par ailleurs, le chef religieux lutte contre la traite esclavagiste, pratiquée par Saint-Louis. À la mort de ce dernier, Abdul Kaader, élu premier Almaami, reprend les rênes du pouvoir. Dès la fin du XVIIIème siècle, les populations de la rive droite s'étaient réfugiées sur l'autre rive du fleuve Sénégal pour se protéger des Maure. Abdul Kaader organise et poursuit ce repli, utilisant le fleuve comme une frontière naturelle avec les Maure. De plus, il met en place des villages défensifs, chargés d'empêcher toute incursion maure sur la rive gauche.

2.3 La pénétration coloniale

Si le début de la colonisation française peut être daté du milieu du XIXème siècle, la présence française le long du fleuve Sénégal date en réalité du XVIIème siècle, période des comptoirs coloniaux, de la traite humaine. La France, alors installée à St-Louis, a défendu ses intérêts commerciaux (gomme arabique essentiellement) face à la Hollande et l'Angleterre. Concernant la région qui nous intéresse, la basse vallée du fleuve Sénégal, les Français y construisirent un poste militaire à Bakel (45 km de Sélibaby) en 1818, faisant office de comptoir pour le commerce de la gomme arabique (M. Chastanet, 1987 : 87).

En 1851, les négociants et marchands européens installés à St-Louis rédigèrent une pétition réclamant des opérations de pacifications des populations riveraines du Sénégal. En 1854, L. Faidherbe, nommé gouverneur du Sénégal, lança sa politique d'occupation territoriale. Elle avait pour but de sécuriser les rives du fleuve pour protéger les activités commerciales françaises. Il s'agissait donc de maintenir les Maure sur la rive droite. Par ailleurs, il voulait réglementer les prix fluctuants de la gomme, fixés par les Maure. Enfin, le contrôle du fleuve était un enjeu stratégique, car il constituait une voie de passage pour la conquête du Soudan. Parallèlement, El-Hajj Umar Tall menait sa guerre sainte dans la vallée du fleuve Sénégal. En 1855, Faidherbe déclenche l'offensive contre les partisans d'El-Hajj Umar Tall.

Le traité du 19 août 1858, qui cédait à la France le territoire situé entre Bakel et la Fallemme et plaçait les villages en aval du poste sous protectorat français, marquait la fin de l'intégrité territoriale du Gajaaga.

M. Chastanet, 1987 : 87

Le Gajaaga était un Etat du Haut Sénégal, carrefour commercial de la Sénégalie, du plateau manding et du Soudan nigérien, relié aux pistes transsahariennes (voir carte en annexe 3). Il était séparé du Guidimakha par le fleuve Sénégal. Le Jihad était donc l'occasion pour le gouverneur Faidherbe de mettre en œuvre ses opérations de conquête territoriale pour transformer les comptoirs en colonie. Il développa une problématique concernant les races justifiant sa politique coloniale. Selon lui, la « race » avait trois dimensions :

(...) l'aspect « spatial », qui étudie les relations de la « race » avec le milieu, le territoire, l'État, et également avec l'espace imaginaire; l'aspect « temporaire » qui explore l'évolution de la « race » dans le temps, en cherchant ses origines et sa destinée ; l'aspect « biologique » qui s'intéresse, selon l'interprétation de Faidherbe, aussi bien aux « races pures » qu'aux métissages.

A. Pondopoulo, 1996 : 421

Ces trois aspects permettent à Faidherbe de mettre en correspondance frontière naturelle (le fleuve) et frontières raciales (race blanche et race noire). Ainsi, il instaure l'idée selon laquelle la rive droite appartient aux Maures tandis que la rive gauche doit être peuplée exclusivement de « Noirs ».

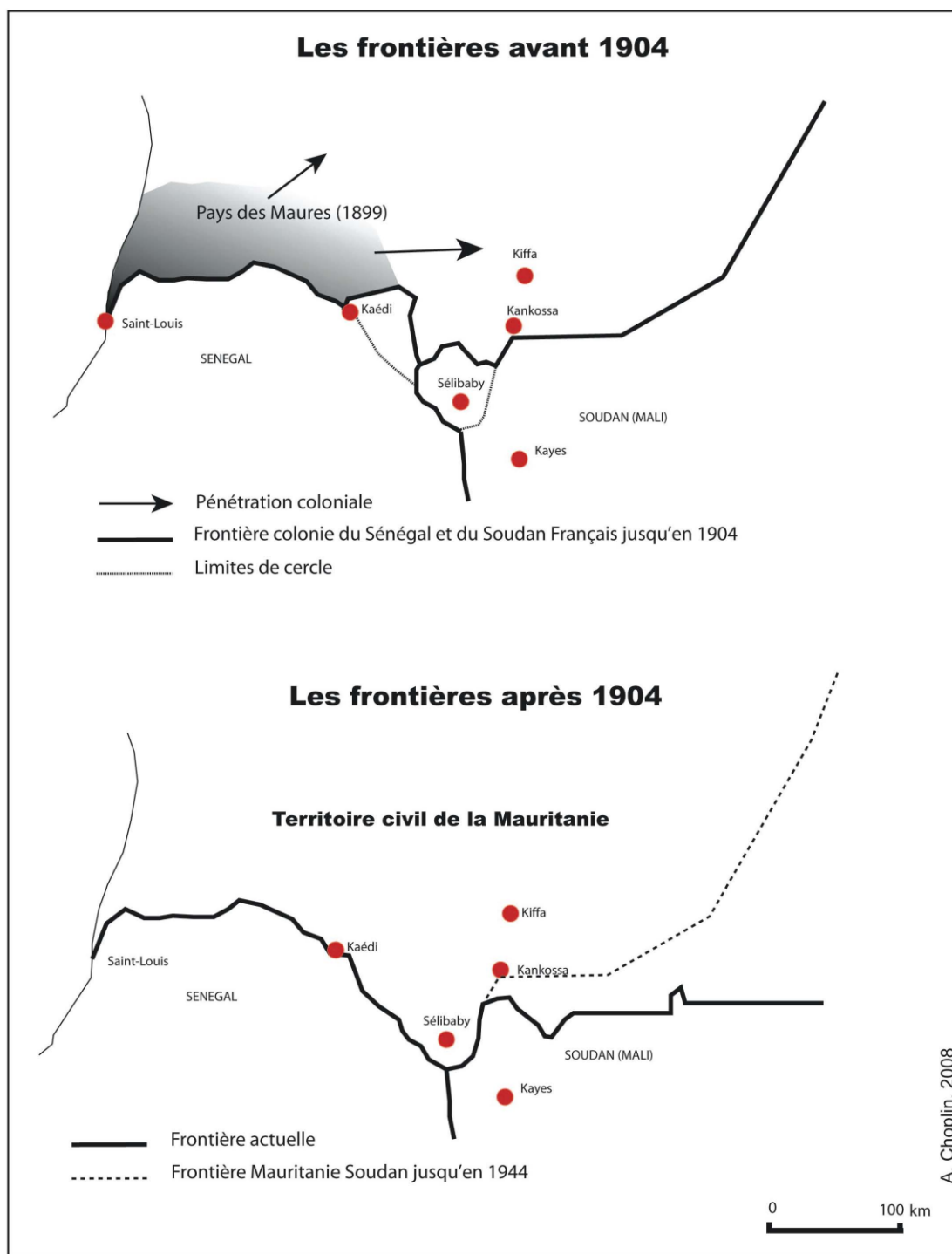
La politique de déplacements des Noirs sur la rive gauche, appelée désormais « la rive des Noirs » fut appliquée surtout sous les gouvernements de Faidherbe qui contribua à répandre cette idée. Il inaugura cette politique dès son premier mandat (1854-1857). Celle-ci traduisait une volonté de placer ces populations plus facilement sous la juridiction administrative de la colonie du Sénégal qui ne contrôlait pas à l'époque la partie septentrionale du fleuve.

I.A. Sall, 2007 : 32

Par ailleurs, Faidherbe considérait que cette séparation entre « Noirs » et « Blancs » représentait une volonté de Dieu. Cette frontière « divine » justifiait le fait d'empêcher les Maures de traverser le fleuve et de venir rejoindre la rive gauche, étendre leur zone d'influence. Les Français redoutaient également une alliance entre les émirats maures et le Lat

Dior du Cayor (« roi des Noirs ») à travers un mariage. Ainsi, le fleuve marquant la frontière entre deux mondes, la rive gauche passa sous contrôle français, tandis que la rive droite, présentant moins d'intérêt pour le colonisateur, fut laissée sous contrôle des émirats maure. En 1858, Faidherbe passa un traité avec l'émir du Trarza et du Brakna les engageant à rester sur la rive droite et à fournir la gomme. En contrepartie, ils étaient autorisés à demander des droits de culture aux populations noires qui viendraient travailler sur la rive droite. La politique coloniale mise en place par Faidherbe instaura un contrôle territorial des populations selon le critère ethnique. Mais à partir de 1890, la situation changea. En effet, les intérêts coloniaux venaient en contradiction avec cette frontière géographique et raciale. Dans la moyenne et haute vallée du fleuve, des Peul et des Soninké résidaient encore sur la rive droite et revendiquaient un droit séculaire sur ces terres. En 1891, les Français reprirent le contrôle du Guidimakha, de la moyenne vallée du fleuve et de Nioro du Sahel, en combattant ce qu'il restait de pouvoir et d'influence aux partisans d'El-Hajj Umar Tall. Dans ce mouvement, les villages du Guidimakha furent rattachés à la nouvelle colonie du Soudan français (I.A. Sall, 2007 : 161).

Carte 9 : La construction coloniale des frontières entre la Mauritanie en formation et les colonies du Sénégal et du Soudan français



Source : R. Ciavolella, 2008 : 550

Ainsi, le fleuve ne constituait plus une frontière logique et naturelle entre Noirs et Blancs. Toutefois, il importait toujours de séparer ces populations en les rattachant à des ensembles coloniaux différents.

À partir de la fin du XIX^{ème} siècle, les Français ont reconsidéré la question de la conquête du territoire mauritanien. En effet, si cet espace restait peu intéressant au point de vue économique, il constituait un enjeu géopolitique majeur, car le territoire mauritanien permettait de relier les colonies sénégalaise et algérienne. Xavier Coppolani mena l'expédition coloniale entre 1902 et 1905.

Connaissant la place qu'elles [les confréries musulmanes] occupent en Mauritanie, il a fait le pari d'une pénétration pacifique en s'appuyant sur les tribus maraboutiques, lesquelles sauront, on ne peut mieux, utiliser « l'appui » du colonisateur dans leur rivalité séculaire avec les guerriers.

P. Marchesin, 1992 : 73

Sous couvert de campagne de pacification, il soumit les émirats du Trarza, du Brakna et du Tagant (X. Coppolani et G. Désiré-Vuillemin, 1999). En 1903, le territoire mauritanien fut baptisé « Protectorat du Pays des Maures et du Bas Sénégal ». Deux ans plus tard, la région du Fuuta Tooro de la rive droite et le Guidimakha furent intégrés au territoire civil de la Mauritanie. Le fleuve Sénégal redevenait alors la frontière entre la colonie du Sénégal et celle de la Mauritanie. Le poste de Sélibaby au Guidimakha fut créé en 1906. En 1920, la Mauritanie devient officiellement une colonie rattachée à l'Afrique-Occidentale Française dont la capitale administrative est St-Louis, au Sénégal. La région du fleuve est désormais pacifiée, ce qui permet aux populations de revenir sur la rive droite du fleuve Sénégal, plus fertile (car laissée en jachère pendant plus de deux siècles d'insécurité) et moins peuplée. Ces déplacements de populations vont provoquer de nombreux enjeux fonciers et, comme le souligne O. Leservoisié (1994 : 68) mettre « les Français face à l'un des dossiers les plus difficiles qu'ils eurent à traiter : celui de la question des terres. » En 1946, la Mauritanie obtient le statut de territoire d'outre-mer, lui conférant une plus grande autonomie. À partir de ce moment, les étapes menant à l'indépendance s'enchaînent inéluctablement : accession à son autonomie interne grâce à la loi-cadre de 1956, proclamation de la République Islamique de Mauritanie le 28 novembre 1958 et enfin, l'indépendance le 28 novembre 1960.

Nouvellement indépendante, la Mauritanie doit choisir une capitale, véritable acte politique et emblématique. Les villes de Port-Etienne (actuellement Nouadhibou) et Rosso sont pressenties dans un premier temps. Mais, la première se situe trop au Nord et demeure difficile d'accès, tandis que la seconde est trop proche du Sénégal. Finalement, c'est le campement de Nouakchott qui est choisi.

[Le 25 juin 1957] nous décidions de tenir une réunion du gouvernement à Nouakchott, le 12 juin, « pour étudier sur-place les problèmes posés par le transfert du chef-lieu... ». Réunion tenue sous la tente pour illustrer notre détermination immédiate et inébranlable de transférer notre chef-lieu chez nous et de bâtir notre nouvelle capitale sur cette dune, où n'existaient à cette date que quelques arbustes rabougris, à moitié ensevelis sous le sable fin.

M. Ould Daddah, 2003 : 156

La naissance du nouvel état rencontre des difficultés au niveau international puisque jusqu'en 1969 le Maroc refuse de reconnaître la Mauritanie.

[le Maroc] revendique ce territoire et entend fonder de son côté un « Grand Maroc », de Tanger à Saint-Louis du Sénégal. Cette perspective s'oppose radicalement à celle de Daddah qui espère en son for intérieur voir s'unir la Mauritanie avec le Rio de Oro, et créer ainsi une « Grande Mauritanie ».

A. Choplin, 2006 : 129

Finalement, la Mauritanie est admise à l'ONU en 1961 et devient membre de la ligue arabe en 1973. Cette date représente également le moment où la Mauritanie se rapproche de ses affinités arabisantes, délaissant une partie de sa population.

2.4 La période post-coloniale, orientée vers le Nord

2.4.1 De l'indépendance à 1984

Dès l'indépendance, la Mauritanie doit se forger une identité. Moktar Ould Daddah tente, dans un premier temps, de concilier l'identité arabo-berbère et négro-africaine de la Mauritanie. Mais, rapidement, l'arabité du pays prend le dessus et les populations noires se sentent oubliées, voire opprimées. En 1973, la Mauritanie est enfin reconnue comme une nation arabe et adhère à la ligue arabe. Elle renforce ses liens avec le monde arabe (Algérie, Libye, Irak) et prend ses distances avec la France et l'Afrique noire (refus d'adhérer à l'Organisation Commune Africaine et Malgache en 1965, création de la monnaie nationale et sortie de la zone du franc CFA en 1973). Évidemment, ces dispositions ne sont pas vues d'un bon œil de la part de la population subsaharienne de Mauritanie. En 1975, Daddah plonge la Mauritanie dans de graves difficultés économiques avec la guerre du Sahara occidental.

Difficultés qui entraîneront une « autodéstabilisation du régime civil »²⁹ et sa perte puisqu'il est renversé par un coup d'État en 1978. Pour P. Marchesin (1992), ce changement de pouvoir permet aux tribus d'Ech-Charq de reprendre le pouvoir qu'elles avaient perdu avec l'arrivée de Moktar Ould Daddah. M. Abdoul (2004) et A. N'Gaïde (2004) s'accordent à dire que le poids du tribalisme dans la vie politique mauritanienne est une donnée incontournable dans l'exercice du pouvoir par les militaires. À tel point que M. Abdoul affirme que depuis 1978, le tribalisme « agissait en effet comme principe régulateur grâce à une sorte d'institutionnalisation des révolutions de palais »³⁰.

C. Lechartier (2005 : 22) explique que la construction de la nation mauritanienne a échoué. En effet, cette construction suppose des individus qui se reconnaissent dans une histoire commune, une culture partagée, mais surtout un destin politique commun. Or, en Mauritanie, les identités communautaires sont plus fortes que le sentiment d'appartenance nationale.

(...) si le nationalisme mauritanien n'a pas constitué un levier de mobilisation populaire, d'autres nationalismes, qui entrent également en contradiction avec allégeance citoyenne, ont été plus opératoires : le nationalisme arabe et le nationalisme « négro-mauritanien ».

C. Lechartier, 2005 : 24

Depuis 1978, le coup d'État est devenu courant en Mauritanie, faisant se succéder les militaires au pouvoir. Le lieutenant-colonel Moustapha Ould Mohamed Saleck prend le pouvoir en 1978. Victime de luttes internes, il perd le pouvoir au profit du lieutenant-colonel Ahmed Ould Bouceif, nouveau premier ministre. Moustapha Ould Mohamed Saleck conserve toutefois son poste de chef de l'état. Le 4 janvier 1980, le Comité Militaire de Salut National est encore une fois restructuré et c'est finalement Mohamed Khouna Ould Haidalla qui devient chef de l'état. Il instaure la charia islamique à la place du droit français. Haidallah est renversé le 12 décembre 1984, par le Comité Militaire de Salut National, dirigé par le colonel Ould Taya, chef d'État Major des armées. Il instaure un régime totalitaire marqué par les sanglants événements de 1989.

²⁹ BADUEL R.-P., 1990, « La Mauritanie, entre arabité et africanité », *Revue du Monde musulman et de la Méditerranée*, n°54, Aix-en-Provence, Edisud : 28

³⁰ ABDOL M., 2004, « Démocratisation, ethnicité et tribalisme : jeux identitaires et enjeux politiques en Mauritanie », *Regards sur la Mauritanie, L'Ouest Saharien*, n°4, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, pp. 15-80, ici p.58

2.4.2 Les événements de 1989

Crise identitaire de la Mauritanie au moment de l'Indépendance

À l'Indépendance, les populations noires, plus nombreuses à avoir été scolarisées à l'école française, accèdent plus facilement aux postes de cadres dans l'administration naissante. Moktar Ould Daddah souhaite donc rétablir l'équilibre en se basant sur « une loi non écrite, la règle du quart, selon laquelle la représentation des Noirs dans les instances politiques doit se situer autour de cette proportion censée représenter l'importance numérique réelle de la communauté négro-africaine »³¹. Ainsi, entre 1959 et 1986, selon P. Marchesin, 71,52% des postes auraient été attribués à des Maure contre seulement 28,1% à des Négro-africains (soit 19,56% à des Peul, 8,22% à des Soninké et 0,33% à des Wolof). Les Négro-mauritaniens contestent cette répartition et 19 hauts fonctionnaires se révoltent en publiant le « Manifeste des 19 », en février 1966. Les élèves suivent ce mouvement, la situation se dégrade alors, aboutissant à de violents affrontements interethniques faisant 6 morts et des dizaines de blessés. Mais le gouvernement, au lieu d'apaiser les populations noires décide d'arabiser presque complètement l'enseignement dès 1966. En 1967, la langue arabe devient langue co-officielle avec le français.

Par la suite, comme nous l'avons expliqué plus haut, la Mauritanie se rapproche du monde arabe et prend ses distances avec l'ancienne puissance coloniale et l'Afrique Noire. En 1983, un an avant l'arrivée au pouvoir, à la faveur d'un coup d'État, de Maaouya Ould Sid'Ahmed Taya, les Négro-mauritaniens s'organisent contre les injustices dont ils sont victimes et fondent le mouvement F.L.A.M. (Forces de Libération Africaine de Mauritanie). Taya se pose comme un fervent défenseur de la communauté maure, oubliant et s'opposant même aux Négro-mauritaniens. Cette orientation politique inquiète les Noirs de Mauritanie et exacerbe les tensions inter-ethniques. En avril 1986, les auteurs du « Manifeste du Négro-mauritanien opprimé », d'inspiration marxiste, accusent le gouvernement de discrimination à l'égard des Noirs. Ce texte radicalise l'opposition Maure/Négro-mauritaniens. En octobre 1987, cinquante militaires et un civil sont arrêtés pour tentative de coup d'État. Trois officiers sont exécutés. Des émeutes éclatent alors à Nouakchott entre Peul et Maure. Taya considère que les Peul sont un élément de déstabilisation du régime. Il décide donc de purger l'armée, l'administration et la police, des Négro-mauritaniens. Ceux-ci se retrouvent seuls face à l'appareil étatique composé essentiellement de Maure blancs. Les Peul sont perçus comme

³¹ MARCHESIN P., 1992, *Tribus, ethnies et pouvoir en Mauritanie*, Paris, Karthala, p.342

une menace directe par et pour les Maure blancs arabophones. C'est dans ce contexte politique qu'éclatent les événements de 1989.

La crise climatique

La sécheresse de 1972 provoque une profonde mutation de la société mauritanienne. Les éleveurs se replient en masse sur la vallée du fleuve Sénégal puis sur la rive gauche. Ayant perdu leur troupeau ou cherchant un travail, ils gagnent les villes. La seconde sécheresse de 1983 oblige les éleveurs maure, ayant perdu leur bétail à se sédentariser. La pression foncière augmente. De plus, cette sécheresse intervient dans un contexte économique difficile à cause de la guerre contre le Sahara Occidental. Non seulement la société se sédentarise, mais elle s'urbanise. La Mauritanie, un pays essentiellement nomade à l'indépendance devient un pays à 93% sédentaire aujourd'hui.

Culture irriguée et nouvelles lois foncières

En 1972, la Mauritanie se joint au Mali et au Sénégal pour créer l'Organisation pour la Mise en Valeur du Fleuve Sénégal (O.M.V.S.). En effet, suite aux sécheresses, les trois pays souhaitent sécuriser la production agricole en développant l'irrigation dans la vallée du fleuve Sénégal. Ainsi, en 1974, les barrages de Diama et Manantali sont construits, permettant l'irrigation des deux rives, la production d'électricité et la navigabilité du fleuve Sénégal. Grâce à cette irrigation, de nombreux petits périmètres irrigués peuvent être exploités. Mais, il faut les attribuer. L'État mauritanien est donc obligé de légiférer et publie le texte de la réforme foncière en 1983. Il est ressenti comme profondément injuste par de nombreux agriculteurs négro-mauritaniens qui se retrouvent expropriés. En effet, l'État devient le propriétaire des terres. Toute terre « morte » lui appartient. Pour espérer devenir propriétaire, il faut mettre en valeur le terrain. Or, d'une part, les critères de mise en valeur sont très flous, d'autre part seuls les Maure blancs qui avaient accès au crédit bancaire pouvaient remplir cette condition. Par ailleurs, la réforme abolit la tenure traditionnelle, pour permettre aux plus démunis de jouir du droit de propriété. Dans la réalité, ce sont les investisseurs privés qui ont acheté et spéculé sur ces terres potentiellement aménageables. La réforme foncière de 1983 a donc renforcé la présence des Maure dans la région du fleuve. D'autre part, de nombreux paysans sénégalais cultivaient sur la rive droite (Mauritanie). Cette réforme foncière a donc

souligné le problème de la frontière. Pour C. Santoir, « c'est autour du problème foncier que va se nouer la crise de 1989. »³²

L'affrontement

Le 9 avril 1989, un incident classique oppose des agriculteurs soninkés sénégalais du village de Diawara à des éleveurs peuls mauritaniens du village de Sonko pour une affaire de divagation d'animaux.

C. Vandermotten, 2004 : 13

Suite à l'intervention des gardes-frontières mauritaniens, deux Soninké sénégalais sont tués. Les autorités mauritaniennes démentent. Attisé par la presse, le conflit éclate. Des Bakelois attaquent des boutiques maure en représailles. Quelques jours plus tard, c'est dans tout le Sénégal que les boutiques maure sont pillées. Parallèlement, les Sénégalais sont lynchés à Nouakchott et Nouadhibou. La violence continue, une soixantaine de Maure sont tués au Sénégal. Devant cette catastrophe et sous la pression internationale, les deux pays rapatrient leurs ressortissants au moyen d'un pont aérien.

La seconde phase des événements de 1989 est, de loin, la plus dramatique. En effet, les Négro-mauritaniens du fleuve, sous prétexte de leur origine sénégalaise, furent dépossédés de leurs biens (terres, bétail), chassés au Sénégal ou au Mali, torturés voire tués. Des villages entiers furent attaqués. Pour mener à bien ces exactions, les Maure auraient « missionné » des Haratin, leur promettant l'obtention des terres ainsi libérées. Ainsi, les Peul agriculteurs ont été chassés pour libérer des terres. De leur côté, les Maure, éleveurs, étaient intéressés par le bétail qu'ils avaient perdu ou bradé lors des sécheresses précédentes, mais aussi par les parcours de transhumance.

(...) la fermeture de la frontière revient à diminuer les espaces pastoraux utilisés par les Mauritaniens qui transhumaient sur la rive gauche en saison sèche, mais aussi, et surtout, en période de crise (Ferlo sénégalais). Les éleveurs, dont l'accès au fleuve était de plus en plus difficile du fait des aménagements hydro-agricoles, se voient désormais « piégés » sur la rive droite.

C. Santoir, 1998 : 103

³² SANTOIR C., 1998, « Les naufragés du fleuve : le problème des réfugiés mauritaniens dans la vallée du fleuve Sénégal », dans Lassailly-Jacob V., *Communautés déracinées dans les pays du Sud, Autrepart*, n°5, Editions de l'Aube, ORSTOM, pp. 95-119, ici p.101

Dans ce conflit, les populations peul ont été les principales victimes pour plusieurs raisons. La première est certainement qu'elles représentaient une menace importante pour le pouvoir. La seconde est que les Peul qui habitaient des petits villages, par opposition aux gros villages soninké, ont résisté plus difficilement aux attaques des Maure. Enfin, leur caractère nomade permettait de contester plus facilement leur appartenance nationale. Le conflit sénégal-mauritanien s'est donc transformé en conflit mauritano-mauritanien, épisode tragique de l'histoire mauritanienne.

Les conséquences

Ce conflit est à l'origine de nombreux morts, et près de 160 000 personnes expulsées par la Mauritanie. Parmi ces gens, au lendemain du conflit, entre 40 000 à 60 000 Mauritaniens vivent dans des camps de réfugiés. Selon C. Santoir (1998 : 108), 90% des réfugiés dans les camps sont des Halpulaar³³, dont 75% sont des agro-pasteurs peul.

Le 29 juin 2007, l'Etat, sous l'impulsion du président Sidi Ould Cheikh Abdallahi, a, enfin, fait acte de repentance en reconnaissant sa responsabilité dans les exactions commises et en présentant ses excuses. Il a travaillé avec le H.C.R. au retour des réfugiés. Le premier convoi de retour de réfugiés, hautement médiatisé, accompagné à la télévision par des clips sur la tolérance et l'unité nationale, a eu lieu en janvier 2008. Mais, en 2010, la plupart de ces gens vivaient encore dans une situation précaire.

À travers la question du retour des réfugiés se pose celle des conditions de leur retour, des terres où les installer et où ils pourraient cultiver. Que faire avec les personnes qui se sont installées dans les villages abandonnés ? Les déplacer eux aussi ? Pour quoi ? Pour aller où ? La question des réfugiés est extrêmement sensible, rappelant et ramenant à la réalité un épisode tragique de l'histoire mauritanienne que beaucoup veulent oublier. Elle pointe du doigt le problème de la cohésion nationale. Mais ce retour des personnes expulsées est également une condition *sine qua non* au pardon et à la construction d'une paix durable. Au niveau politique, il est évident que « les expulsions ont renforcé l'ethnisation du groupe hal'pulaar ». ³⁴ Dans les faits, l'éviction des Peul de l'armée, de l'appareil étatique, la traque des intellectuels ont eu des conséquences à long terme. En effet, une élite ne se reconstruit pas en quelques années. D'une façon générale, la domination maure est sans équivoque.

³³ C.Santoir fait une distinction entre Peul et Halpulaar, ce n'est pas notre cas. Cependant, reprenant les résultats de son étude nous nous conformons à ses dénominations.

³⁴ SANTOIR C., 1998, *op.cit.*, p.104

2.4.3 L'après 1991 : démocratisation, « retribalisation » et lutte anti-islamistes

Suite aux événements tragiques de 1989, Taya est totalement discrédité aux yeux de la communauté internationale. Il est incité à développer une politique plus démocratique. Il instaure donc le multipartisme et proclame une nouvelle constitution en 1991. Selon A. Choplin, ce mouvement démocratique s'accompagne d'un retour officiel et légitimé du fait tribal sur la scène politique.

Le « règne » de Taya inaugure de nouvelles pratiques : le gouvernement et l'État sont désormais identifiés au président, à son parti – le PRDS –, et à sa tribu : les Smâssid. (...) Dans cette « démocratie tribale » ou « État à mi-temps » (Ould Cheikh, 1999 a ; 1987 : 98), systèmes tribal et étatique sont fortement imbriqués. Il s'agit de faire participer toutes les régions, toutes les tribus, et dans une certaine mesure toutes les ethnies à tour de rôle afin de s'assurer un maintien.

A. Choplin, 2006 : 194

L'ouverture démocratique de façade bénéficie surtout aux Maures, qui confirment leur position dans les hautes sphères dirigeantes, laissant les Négro-mauritaniens à l'écart. Taya lutte contre l'islamisme, ce qui lui apporte la bénédiction de la communauté internationale, satisfaite du tournant démocratique amorcé. Dans ce contexte, les Négro-mauritaniens restent les parents pauvres, l'identité africaine de la Mauritanie n'est pas prise en compte.

En 1992, Taya est élu président, avec le concours de fraudes massives. L'opposition choisit donc de boycotter les élections suivantes (1997). Taya est réélu. Les arrestations arbitraires sont monnaie courante, l'opposition est muselée. Une tentative de coup d'État échoue en 2003. Le 3 août 2005, le colonel Taya est renversé par Ely Ould Mohamed Vall et un certain Mohamed Ould Abdel Aziz pour « mettre fin aux pratiques totalitaires du régime ». Ils se sont engagés à « créer les conditions favorables d'un jeu démocratique ouvert et transparent sur lequel la société civile et les acteurs politiques auront à se prononcer librement ». Conformément à ses engagements, le Colonel Ely Ould Mohamed Vall ne se présente pas à l'élection présidentielle de mars 2007. Sidi Ould Cheikh Abdallahi est élu « démocratiquement sans fraude électorale massive » (parle-t-on de démocratie quand il y a fraude électorale massive ?). Moins de 18 mois après son élection, il est renversé par un coup d'État mené par Mohamed Ould Abdel Aziz.

2.4.4 6 Août 2008 : encore et toujours les militaires !

Tôt dans la matinée du 6 août, un décret présidentiel annonçait le limogeage du chef d'état-major de l'armée, de la gendarmerie, de la garde nationale et de l'état-major particulier de la présidence. Quelques minutes plus tard, la radio et la télévision mauritaniennes cessent d'émettre, encerclées par les militaires. Le Président, son premier ministre ainsi que quelques ministres sont ensuite enlevés. Tout se passe sans effusion de sang puisque le coup d'État est mené par les hommes composant la garde présidentielle.

La transition démocratique n'aura pas duré longtemps : à peine 17 mois ! Période durant laquelle le président a été lourdement contesté pour sa gestion du risque terroriste. Le 24 décembre 2007, quatre touristes français sont assassinés dans le désert. Or, Sidi Ould Sidna, l'un des meurtriers, avait été acquitté lors d'un procès en juin 2007. Par ailleurs, à partir de l'été 2007, le parti Tawassoul (Rassemblement National pour la Réforme et le Développement), dirigé par le député Mohamed Jemil Ould Mansour, leader islamiste modéré, est reconnu et siège en plein centre de Nouakchott. Comme le souligne A. Choplin (2008), « cette nouvelle position envers les courants islamistes est taxée par certains de complaisante. »³⁵ Par ailleurs, le climat social est propice à la contestation. En effet, le potentiel d'exploitation de pétrole a suscité de nombreux espoirs de développement économique. Mais les rendements attendus ont été revus à la baisse. Dans le contexte de crise économique mondiale, les conditions de vie se sont dégradées au lieu de s'améliorer grâce au pétrole. Des émeutes éclatent à l'automne 2007, suite à une augmentation des prix des biens de consommation. Par ailleurs, au niveau politique, les Mauritaniens constatent que les personnes qui détiennent les postes clés au niveau de l'État sont toujours les mêmes. La « transition démocratique » n'est qu'une façade. Ce contexte social et politique difficile apporte des éléments d'explications au coup d'État de 2008. Par ailleurs, à la décharge du président Sidi Ould Cheikh Abdellahi, qui n'avait eu que 17 mois pour gouverner, il faut reconnaître que le pouvoir des militaires est extrêmement puissant en Mauritanie.

La présentation historique permet de saisir les difficultés rencontrées par la Mauritanie pour se construire en tant qu'État-nation et se forger une identité. Dans ce contexte, les langues ont été également des instruments de lutte pour le pouvoir, employés par les différents gouvernements, comme nous allons le montrer. Une précision sur le cadre théorique que nous retenons pour les concepts clés de diglossie et de politique linguistique pour cette présentation est néanmoins indispensable.

³⁵ CHOPLIN A., *La Mauritanie à l'épreuve de l'islamisme et des menaces terroristes*, disponible sur <http://echo.geo.revues.org/4363>, dernière consultation le 10 mars 2013.

3. Plurilinguisme et diglossie en Mauritanie

3.1 La diglossie : bases théoriques

3.1.1 Retour aux sources du concept : C. Ferguson

C. Ferguson se base sur l'observation de quatre cas bien distincts : l'arabe, le grec, le suisse allemand et le créole haïtien pour exposer, en 1959, une définition précise du terme « diglossie », qui devient alors un véritable concept. Son modèle s'applique aux situations où deux langues apparentées présentent une répartition fonctionnelle et complémentaire des usages, où l'une serait la variété « haute » tandis que l'autre serait la variété « basse ». Cela suppose que les deux langues soient reconnues comme légitimes, mais dans des domaines énonciatifs différents. Il aboutit à la définition suivante :

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

C. Ferguson, 1959, traduit par G. Lüdi, 1990 : 308

Il définit un certain nombre de critères linguistiques (grammatical, lexical, phonologique), et sociolinguistiques permettant de caractériser une situation de « diglossique ». Les critères linguistiques seront abandonnés par ses successeurs tandis que les critères sociolinguistiques perdureront. Parmi les critères sociolinguistiques, le critère fonctionnel est le plus important pour C. Ferguson. La variété « haute » est la forme prestigieuse, utilisée dans les situations formelles telles que la correspondance écrite, les discours politiques, la poésie, etc. En revanche, la variété « basse » est utilisée en famille, au marché, etc. Les autres critères sociolinguistiques concernent le prestige, l'héritage littéraire, l'acquisition, la standardisation et la stabilité. Ainsi, la variété « haute » bénéficie d'un héritage littéraire conséquent et respecté, elle est acquise dans un environnement formel, le plus souvent à l'école et se trouve bien codifiée. En revanche, la variété « basse » est jugée

inférieure à la variété « haute » par ses locuteurs, qui vont parfois jusqu'à nier son existence, elle est acquise naturellement, « normalement »³⁶, l'héritage littéraire est quasi-inexistant. Enfin la variété « basse » est peu décrite et peu codifiée. Le dernier critère sociolinguistique concerne la stabilité. Pour C. Ferguson, une situation peut être qualifiée de « diglossique » seulement si elle perdure plusieurs siècles.

*Diglossia typically persists for at least several centuries, and evidence in some cases seems to show that it can last well over a thousand years.*³⁷

C.A. Ferguson, 1972 [1959] : 240

C. Ferguson envisage donc la diglossie comme une situation très stable, critère qui a été largement remis en cause depuis. J. Gumperz (1971) propose d'élargir le concept de diglossie non seulement aux situations bilingues où les deux langues sont apparentées, mais aussi aux situations plurilingues ou unilingues qui se caractérisent toutes par une pluralité de langues ou de variétés de langues. Dans ce sens, il propose la notion de « répertoire verbal », envisagé comme l'ensemble des ressources langagières d'une personne et l'ensemble des langues présentes dans une société donnée.

De son côté, J.J. Fishman (1971) élabore un modèle mettant en lien les pratiques effectives des locuteurs et les statuts des langues dans une situation sociale donnée. Il aboutit à quatre cas de figure, qui sont en réalité quatre situations extrêmes : diglossie sans bilinguisme, diglossie et bilinguisme, ni diglossie ni bilinguisme, et enfin bilinguisme sans diglossie. Plutôt qu'une typologie des situations, il s'agit d'un modèle, c'est-à-dire une représentation simplifiée de la réalité permettant de mieux comprendre les forces en présence et leurs relations. Dans le cas de diglossie sans bilinguisme, plusieurs groupes se côtoient, parlent des langues différentes, mais ne parlent pas la langue de l'autre. Même si cette situation n'est pas la plus fréquente, elle existe en Mauritanie. En effet, parmi les populations rurales, certains petits villages isolés sont monolingues. En témoigne la carte des dominances linguistiques au Guidimakha en 1987, en annexe 2. Même si cette carte n'est pas récente, le phénomène existe toujours. Cependant, cette situation ne concerne que les très petits villages, éloignés des grandes villes.

³⁶ « the 'normal' way of learning one's mother tongue », C.A. FERGUSON, 1972 [1959] : 239

³⁷ « La diglossie persiste généralement pendant au moins plusieurs siècles, et dans certains cas, les éléments de preuve semblent montrer qu'elle peut durer bien plus de mille ans. »

La situation sans bilinguisme ni diglossie n'est pas attestée en Mauritanie. Les recherches sociolinguistiques laissent à penser que cette situation ne peut exister. Elle concernerait des groupes totalement isolés.

Le bilinguisme sans diglossie vu dans sa globalité est peu réaliste. En effet, il n'existe pas de situation plurilingue dans laquelle les langues sont équivalentes du point de vue des usages, de leur statut, de leur(s) mode(s) d'acquisition.

[...] la règle dans les situations de contact est plutôt l'émergence de conflits et de hiérarchisation des langues que la coexistence idyllique et égalitaire.

D. de Robillard, 1989 : 402

Même si, nous verrons plus loin que les linguistes suisses estiment qu'il peut y avoir un modèle consensuel de la diglossie, c'est-à-dire sans conflit. En Mauritanie, le bilinguisme sans diglossie peut être observé dans certaines situations ponctuelles. Ainsi, d'après nos observations, lors de certains échanges informels, au marché par exemple, ou bien lors d'une discussion entre jeunes, les locuteurs utilisent plusieurs langues entre eux, sans que cela corresponde à une répartition fonctionnelle. Nous avons beaucoup sympathisé et côtoyé une famille dans laquelle le père était wolof, la mère peul mais avait également de la famille soninké. Les enfants utilisaient, entre eux, de façon indifférente, les langues de leurs parents. Par ailleurs, lors de nos entretiens avec les jeunes, plusieurs d'entre eux nous expliquaient qu'ils utilisaient plusieurs langues pour le plaisir, parce que c'était plus joli. Mais le besoin de reconnaissance identitaire reste prépondérant et reprend rapidement ses droits lors des échanges entre pairs. Pour les nécessités de la communication, chaque locuteur a besoin, à un moment ou à un autre, d'affirmer son identité à travers la langue ou de reconnaître celle de son interlocuteur.

Enfin, la situation de bilinguisme avec diglossie est la plus répandue en Mauritanie. En effet, la plupart du temps, les Mauritaniens, selon leur répertoire langagier, utilisent différentes langues selon la situation dans laquelle ils se trouvent (contexte, interlocuteur, etc.). Une langue devient la variété « haute » tandis que l'autre est la variété « basse ». Ainsi, à Sélibaby, le français est une langue de travail ; le pulaar, le soninké et le hassanya sont utilisés au marché.

Aujourd'hui le travail de Charles Ferguson a été largement contesté, sa description de la diglossie remaniée, affinée, mais sa théorisation a eu le mérite de mettre en évidence le fait qu'une hiérarchisation sociale des langues émerge toujours des situations de contact de

langues. La principale critique adressée à son travail est le critère de stabilité et d'harmonie qu'il attribue à la diglossie. Plusieurs travaux ont montré que la diglossie pouvait être vue comme un processus dynamique, instable, susceptible d'évoluer, générateur d'insécurité linguistique. Parmi ces travaux, deux modèles de la diglossie ont vu le jour. Le modèle *consensuel*, de la sociolinguistique suisse, et le modèle de la diglossie *conflictuelle*, développé par les sociolinguistes catalans et occitans.

3.1.2 L'apport de la sociolinguistique catalane et occitane : la dimension dynamique et conflictuelle du concept

La notion de conflit linguistique émerge sous la plume des sociolinguistes catalans, L. Aracil et R. Ninyoles, dans le contexte d'opposition à la dictature franquiste. Accompagnés des sociolinguistes occitans (R. Lafont, 1971 ; P. Gardy et R. Lafont, 1981), ils remettent en cause la définition de la diglossie proposée par J.J. Fishman et notamment les critères de répartition fonctionnelle des langues et de stabilité. En effet, la répartition des langues n'étant pas équilibrée, elle entraîne forcément une situation de conflit.

[...] l'existence même d'une langue haute et d'une langue basse au sein d'une même communauté supposent nécessairement des rapports conflictuels.

J.-P. Jardel, 1982 : 12

Plutôt que de parler de langue « haute » et « basse », les sociolinguistes catalans et occitans raisonnent en termes de « langue dominée » et « langue dominante », et ce au niveau social, politique, démographique, économique, etc. Chercheurs « natifs », c'est-à-dire travaillant sur leur propre terrain, ils adoptent une démarche engagée. Selon Henri Boyer :

La compréhension de l'idéologisation de la diglossie et le diagnostic de substitution plus ou moins avancée ne sont pas pour la sociolinguistique catalano-occitane une fin en soi. Ils sont le point de départ d'une démarche militante, volontariste, de contestation collective du conflit diglossique.

H. Boyer, 2004 : [en ligne]

Lors du Congrès de Cultura Catalana, en 1978, le conflit linguistique est décrit de la façon suivante :

Il y a conflit linguistique quand deux langues clairement différenciées s'affrontent, l'une comme politiquement dominante (emploi officiel, emploi public) et l'autre comme politiquement dominée. Les formes de la domination

vont de celles qui sont clairement répressives [...] 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, selon les conditions sociales, culturelles et politiques de la société dans laquelle il se présente.

Congrès de cultura catalana, 1978, vol. I, 13³⁸

Les langues ne sont donc plus considérées comme complémentaires, mais en opposition. La langue « dominante » est la langue de prestige, la norme à atteindre, tandis que la langue « dominée » bénéficie d'une valeur sociale moindre. Elles existent et sont évaluées l'une par rapport à l'autre. Ainsi, l'usage de la langue « dominée » n'est jamais neutre. Il s'agit d'un choix marqué de la part du locuteur. Et cet usage est toujours évalué en fonction de la langue « dominante ». R. Ninyoles (1969) a montré que cet état de domination est intériorisé par les locuteurs et se traduit par un phénomène d'« auto-odi » c'est-à-dire « haine de soi ». Le locuteur rejette sa propre façon de parler. Parallèlement, la langue « dominée » est idéalisée. Selon R. Ninyoles, « dénigrement et idéalisation du "vernaculaire" (...) montrent la double face des préjugés dominants »³⁹.

Cette idéalisation de la langue dominée, paradoxalement, conforte la position de la langue dominante, l'usage dans cet univers linguistique renversé, n'étant plus considéré comme une valeur, mais comme un fait, devant lequel on s'incline.

P. Gardy et R. Lafont, 1981 : 76

Nous constatons donc le paradoxe selon lequel ce sont les locuteurs de la langue minorée eux-mêmes qui la stigmatisent le plus. L'étude de l'insécurité linguistique pourra, sur ce point, nous apporter des éléments d'explication. Dans une telle situation, le conflit linguistique ne peut avoir, à terme, que deux issues possibles : soit la normalisation, c'est-à-dire l'extension de la langue dominée à tous les domaines dont son usage avait été exclu, soit sa disparition au profit de la langue dominante, ce que L.-J. Calvet appelle la « glottophagie »⁴⁰.

³⁸ Traduit par KREMnitz G., 1981 : « Du "bilinguisme" au "conflit linguistique", cheminement de termes et de concepts », *Langages*, n°61, p.66

³⁹ NINYOLEs R., 1976, « Idéologies diglossiques et assimilation », dans Giordan H. et Ricard A., *Diglossie et Littérature*, Bordeaux-Talence, Maison des Sciences de l'Homme, p.158

⁴⁰ CALVET L.-J., 1974, *Linguistique et Colonialisme*, Paris, Payot

D'autre part, la diglossie a pour conséquence une minoration de la langue « dominée », minoration véhiculée par l'institution (la langue « dominante » est la norme de référence à atteindre) et par le discours à travers les représentations sociales des locuteurs. Si la langue « dominante » constitue la norme, l'école devient un vecteur de minoration important. L'école véhiculant les notions de « bien parler » et « mal parler », et mettant en relation la langue de référence (à maîtriser) et la/les langues dominées, peut être envisagée comme un lieu d'apparition de l'insécurité linguistique. Selon Jean-Marie Klinkenberg (1989), l'insécurité linguistique est étroitement liée à la scolarisation.

Dans beaucoup de cas, celle-ci [la scolarisation] introduit à la connaissance de la norme, mais sans pour autant donner la maîtrise pratique des registres. On arrive donc à ce résultat paradoxal que l'école augmente fréquemment l'insécurité linguistique. Plutôt que d'apprendre au scolarisé à parler, elle le condamne souvent à se taire.

J.-M. Klinkenberg, 1989 : 70

Mais, ce que les sociolinguistes catalans et occitans mettent en évidence c'est que l'affrontement entre les langues est avant tout le reflet de l'opposition entre des groupes politiquement et socialement « dominants » qui imposent la langue « dominante » à des groupes « dominés ».

Si la diglossie est définie comme l'expression et le moyen d'un conflit social, c'est qu'un postulat plus général est admis, ou du moins implicite et sous-jacent, à savoir que c'est la situation sociale, de manière générale, qui détermine la situation linguistique.

A. Tabouret-Keller, 1982 : 29

Nous rejoignons ici l'invitation de L.-J. Calvet qui propose d'analyser les situations « en partant des rapports sociaux et non pas des langues »⁴¹.

3.1.3 La sociolinguistique suisse : un modèle consensuel

Le modèle consensuel, proposé par les chercheurs suisses dans les années 1980, dont notamment G. Lüdi (1997), B. Py, M. Matthey et J.-F. De Pietro (dans H. Boyer, 1997), s'inscrit dans la vision stable et harmonieuse de la diglossie de C. Ferguson. Les sociolinguistes suisses ont montré que la différence de prestige entre la variété « haute » et la

⁴¹ CALVET L.-J., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon, p.48

variété « basse » peut ne pas exister. Se basant sur leurs observations du plurilinguisme en Suisse, ils concluent que :

(...) *il n'y a aucune différence de prestige entre les deux variétés concernées : toutes les couches sociales emploient sans exception, le dialecte dans leur vie familiale et professionnelle (...) : on ne choisit jamais le schriftdeutsh [allemand écrit] pour des raisons de prestige social.*

G. Lüdi, 1997 : 89

Par ailleurs, les chercheurs suisses reviennent sur la notion de complémentarité fonctionnelle entre les langues, balayée par les linguistes catalans et occitans. Ils expliquent que les Suisses allemands choisissent entre le *schwyzertütsh* et le *schriftdeutsch* selon le canal de communication utilisé. Ainsi, le *schwyzertütsh* sera systématiquement utilisé à l'oral tandis que le *schriftdeutsch* sera utilisé à l'écrit, sans que cette répartition génère de conflit. Si dans le modèle de C. Ferguson la diglossie était une situation stable et pérenne, les chercheurs suisses, de leur côté, n'excluent pas la possibilité de changement. En effet, G. Lüdi précise que l'absence de conflit « ne signifie pas, cependant, qu'on ne trouve pas de modifications dans la répartition des deux idiomes - en gros en faveur du *schwyzertütsh* - : consensualité et dynamisme ne s'excluent nullement »⁴².

3.1.4 Conflits linguistiques au pluriel

Ce modèle consensuel semble difficilement applicable en Mauritanie, comme nous le verrons dans la section suivante. En effet, le lien étroit qui unit la langue arabe et la religion musulmane confère à cette langue un prestige que le hassanya ou les autres langues nationales en Mauritanie ne peuvent égaler. Par ailleurs, nos observations, nos discussions avec des enseignants par exemple, nous ont montré que la minoration des langues nationales est souvent intériorisée par les Mauritaniens. Si le modèle conflictuel semble mieux correspondre à la situation mauritanienne, il peut cependant paraître excessif sur certains points, tel qu'il a été présenté par les chercheurs occitans et catalans. Par ailleurs, depuis la naissance du concept, la diglossie a été chargée d'une dimension conflictuelle de plus en plus importante. Partant d'une *superposition de langues* dans le modèle de C. Ferguson, elle devient un *rapport de force* chez P. Bourdieu, un *conflit* chez G. Kremnitz allant jusqu'à une *guerre des*

⁴² LÜDI G., cité par BOYER H., 2007, « Le stéréotypage ambivalent comme indicateur d'une situation conflictuelle de contact de langues », dans Boyer H. (Ed.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène : actes du colloque international de Montpellier, juin 2006*, Tome 4, Paris, L'Harmattan, pp. 39-48, ici p.45

langues chez L.-J. Calvet. Mais, les conflits naissent entre les hommes et non entre les langues. Elles ne sont que le révélateur des conflits. Nous partageons le point de vue de E. Le Pipec :

Le conflit linguistique n'est en effet que l'actualisation sur le plan linguistique d'un rapport de domination, ou de concurrence entre différents groupes au sein de la société considérée : en somme il décrit la façon dont les langues et leurs usages deviennent le terrain, les enjeux et les outils d'une confrontation plus vaste.

E. Le pipec, 2008 : 427-428

Pour notre étude de la situation mauritanienne, à la suite de E. Le Pipec, nous considérons que les conflits linguistiques peuvent prendre diverses formes. Le conflit peut ne pas être ouvertement exprimé, comme il peut être au cœur de toutes les discussions. Alors que les sociolinguistes catalans et occitans n'envisagent que deux issues au conflit linguistique (normalisation ou assimilation), nous pensons qu'il peut y avoir une grande variabilité dans l'intensité du conflit qui peut l'amener à perdurer très longtemps. C'est notamment ce qui s'observe au Québec où la francophonie reste très dynamique alors qu'elle se trouve minoritaire et dans un contexte défavorable ayant un imposant voisin anglophone.

L'opposition de deux groupes culturels est souvent la conséquence d'une inégalité socio-économico-politique. Comme le précisent S. Akin et M.A. Akinci,

Il existe dans chaque Etat une politique linguistique parfois acceptée par tous les locuteurs, parfois imposée, parfois stabilisée de longue date, parfois en pleine évolution. Tout pouvoir politique supporte mal ses minorités, en avançant la menace, réelle ou supposée, que peuvent présenter pour lui des individus qui ont par leur langue une façon de penser différente de celle d'un pouvoir établi.

S. Akin et M.A. Akinci, 2003 : 76

Le code de « bonne pratique linguistique » est imposé par les catégories dominantes. Mais cette opposition ne se solde pas toujours par l'acculturation du groupe le moins bien loti. En effet, d'autres facteurs, tels que le poids démographique, peuvent renforcer le groupe dominé et permettre à la langue dominée de perdurer.

3.1.5 Les diglossies mauritaniennes

Comme nous l'avons écrit plus haut, la diglossie au sens de C. Ferguson ou J.J. Fishman manque de vision dynamique. Nous conserverons néanmoins ce terme pour les commodités d'écriture, dans un sens plus large, celui de « relations fonctionnelles et sociales entre langues ou variétés de langues différentes ». ⁴³ Rappelons que les langues en contact en Mauritanie sont l'arabe et le français (les langues d'enseignement), le hassanya, le pulaar, le soninké et le wolof (les langues premières des Mauritaniens ⁴⁴). Ces langues, bénéficiant de statuts différents, entretiennent des rapports complexes, plus ou moins conflictuels.

Une première diglossie concerne l'arabe et le hassanya. Le modèle de C. Ferguson, mettant en relation des langues apparentées et étant issu de l'observation, entre autres, de l'arabe classique et dialectal en Égypte, a été le principal utilisé pour aborder les diglossies arabes au Maghreb. Nous pourrions être tentée d'opérer la même description avec l'arabe et le hassanya en Mauritanie, qui sont décrits par certains auteurs comme deux variétés d'une même langue. Dans les faits, l'arabe et le hassanya ont une distribution très complémentaire. L'arabe, langue de la religion, de l'éducation, seule langue officielle, est dominante. Le hassanya, en revanche, est utilisé dans les situations informelles et n'existe pas dans la constitution mauritanienne (contrairement au pulaar, au wolof et au soninké). L'arabe est incontestablement la variété prestigieuse tandis que le hassanya est minoré par ses locuteurs, qui le considèrent souvent comme un dialecte. De plus, le hassanya est, la plupart du temps, assimilé à l'arabe. F. Laroussi (1998 : 232-233) décrit un fonctionnement diglossique similaire en Tunisie. Lors de notre étude de Master 1, de nombreux élèves nous avaient répondu « langue arabe ou dialecte hassanya », ou « langue arabe/hassanya » lorsque nous leur avons demandé quelle(s) langue(s) ils parlaient à la maison.

Par ailleurs, si les Peul attribuent au pulaar des qualités de beauté, pureté, de tradition ; le hassanya ne porte pas ces valeurs. Il n'est pas idéalisé. Ces éléments pourraient laisser penser que progressivement l'arabe, langue prestigieuse et valorisée pourrait prendre la place du hassanya et entraîner sa disparition. Mais, dans les pratiques, c'est bien le hassanya qui est utilisé, qui bénéficie d'un corpus très important. Certains disent même qu'il commence à pénétrer l'enceinte scolaire (les professeurs l'utiliseraient pour mieux se faire comprendre...). Fantasme, réalité ou encore assimilation des deux langues ?

⁴³ CALVET L.-J., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon, p.49

⁴⁴ Nous ne parlons pas du bambara qui concerne un faible nombre de locuteurs en Mauritanie et qui n'est pas reconnu comme langue nationale.

Parallèlement à cette diglossie qui concerne principalement la société maure, la société négro-mauritanienne connaît elle aussi une diglossie mettant en scène le français et les langues nationales (pulaar, soninké et wolof). Contrairement à la diglossie arabe/hassanya, les langues nationales n'entretiennent aucun rapport de parenté avec le français, langue de la colonisation. Par ailleurs, comme l'expliquait R. Ninyoles à propos du catalan, ces langues sont à la fois dénigrées (souvent considérées comme incapables d'être des langues d'enseignement) et idéalisées (considérées comme belles, pures, garantes de la tradition). Nous avons pu observer ces deux phénomènes lors de nos échanges avec des enseignants notamment. De son côté, le français est la langue de prestige, véhicule des connaissances, langue de communication internationale. De nombreux Mauritaniens ne connaissent pas l'arabe ou le français, mais ils sont néanmoins pris dans l'idéologie diglossique.

S'il existe bien une langue dominée et une langue dominante, celles-ci n'interviennent pas en tant que telles, mais l'une relativement à l'autre, l'une face à l'autre. La langue subordonnée ne peut exister que dans et par la relation de subordination qui la lie à la langue dominante, alors même que cette dernière est absente ; et inversement, la langue dominante, quelle que soit la situation de parole, suppose la langue dominée.

P. Gardy et R. Lafont, 1981 : 75

C'est parce que le français et l'arabe existent dans les représentations des Mauritaniens, qu'ils les parlent ou non, et parce que ces langues sont considérées comme dominantes face aux langues nationales et au hassanya que ces dernières sont dominées. C'est pourquoi il ne suffit pas que le français ou l'arabe disparaissent pour que le conflit cesse. Pour cela, il faut que les représentations changent... Pour aller plus loin dans la description des diglossies mauritaniennes, nous aurons recours à l'expression proposée par L.-J. Calvet qui parle de « diglossies enchâssées » :

(...) c'est-à-dire des diglossies imbriquées les unes dans les autres, que l'on rencontre fréquemment dans les pays récemment décolonisés.

L.-J. Calvet, 1999 : 47

En effet, les sociétés maure et négro-mauritanienne entretiennent des relations qui génèrent indubitablement des rapports de pouvoir. Le hassanya est la langue parlée par la communauté la plus importante en Mauritanie en termes de nombre de locuteurs (Maure noirs et Maure blancs) et en termes de pouvoir puisque ce sont les Maure blancs qui le détiennent.

Il est donc en position dominante par rapport aux langues nationales. La question des langues premières des locuteurs touche directement au pouvoir de chaque ethnie sur le territoire. Ainsi, le rapport de domination existant entre le hassanya et les autres langues nationales engendre des conflits qui se laissent plus facilement entendre que ceux qui existent entre le français et les langues nationales par exemple. Certains Négro-mauritaniens sont parfois réticents à apprendre ou à utiliser le hassanya, même au marché, considérant que c'est « la langue des Maures ». Nous avons assisté à un échange entre une femme peul et une femme mauresque, discutant dans une boutique de tatouage au henné. La Mauresque ne connaissait que le hassanya tandis que la femme peul pouvait parler en pulaar et en hassanya (nous l'avions déjà entendue discuter dans cette langue). Mais, elle a refusé d'utiliser le hassanya, si bien qu'elles n'ont pas pu se comprendre. En partant, elle s'indignait sur le fait que les Mauresques ne connaissaient que leur langue, le hassanya !

Pour résumer ces diglossies enchâssées, l'arabe est en position de domination face au hassanya qui est lui-même en position « haute » par rapport aux langues nationales. Ces dernières sont en position « basse » par rapport au français qui est lui-même en conflit ouvert avec l'arabe. En effet, ce dernier conflit est le plus dense. La course pour le pouvoir entre le français et l'arabe est clairement exprimée. Nous devrions plutôt dire qu'il s'agit d'une lutte pour le pouvoir entre les défenseurs du français et les défenseurs de l'arabe. Car il est évident que ce ne sont pas les langues qui sont en conflit, mais ce qu'elles représentent socialement. Le français est soutenu par les Négro-mauritaniens tandis que les Maures défendent l'arabe. Nous détaillons ce conflit dans la partie suivante.

3.1.6 Conflits linguistiques en Mauritanie

La cohésion entre les différentes communautés du pays, baptisée « question nationale » a été une préoccupation majeure du premier Président de la République Islamique de Mauritanie, Moktar Ould Daddah.

« Une Mauritanie unie dans une Afrique unie » tel a été mon objectif constant de 1957 à 1978.

Moktar Ould Daddah, 2003 : 439

Mais les mesures prises par le gouvernement dès l'indépendance ont créé dans la communauté négro-mauritanienne un sentiment d'oppression et d'assimilation. À cette époque, la Mauritanie traverse une crise identitaire. À la fois pays d'Afrique de l'Ouest et du Maghreb, elle cherche à affirmer l'identité arabe du pays et prendre ses distances avec

l'ancien pouvoir colonial à travers plusieurs mesures (refus d'adhérer à l'Organisation commune africano-malgache en 1965, sortie de l'Union monétaire Ouest-Africaine et donc de la zone franc en 1973 et création d'une monnaie nationale, l'ouguiya, adhésion à la Ligue arabe en 1973). Mais la mesure la plus décriée fut l'instauration de la langue arabe obligatoire dans l'enseignement secondaire en février 1966. En réaction à cette loi, des émeutes à caractère racial éclatent à Nouakchott. Dans le même mouvement d'arabisation, en 1968, l'arabe devient langue officielle avec le français (qui était seule langue officielle jusqu'à cette date). Ainsi, la langue arabe est revalorisée dans l'enseignement, l'administration et les textes officiels. C'est également la langue de la religion. Selon la constitution mauritanienne, « l'Islam est la religion du peuple et de l'État. » Moktar Ould Daddah veut faire de la langue arabe le ciment de l'unité nationale, au détriment des populations négro-mauritaniennes qui ne se reconnaissent pas dans cette langue. Elles n'ont donc jamais accepté l'arabe comme langue d'unité. Le premier président s'inscrit dans une idéologie politique selon laquelle un état ne doit avoir qu'une langue, la diversité étant une source de conflits potentiels. F. Laroussi (2003) explique que « cette équation s'inscrit dans l'idéologie de la langue unique, fondement de l'unité nationale, idéologie clairement exprimée par la Révolution française. »⁴⁵

De leur côté, les Négro-mauritaniens ont toujours refusé l'arabe, vécue comme une langue d'oppression culturelle et de domination sociale. En réaction, les Peul, Soninké et Wolof se sont unis pour former le groupe négro-mauritanien et s'opposer aux Maure. Chaque communauté n'a pas cherché à imposer sa langue pour deux raisons. Prises isolément, les communautés peul, wolof ou soninké ne constituaient pas une force suffisamment importante pour contrer l'arabe. D'autre part, les locuteurs du pulaar, du soninké ou du wolof mineurent leur langue et ne considèrent pas qu'elles puissent être des véhicules d'enseignement, par exemple. Dans ce contexte, le français, déjà implanté en Mauritanie par la colonisation, mieux maîtrisé par les Négro-mauritaniens que par les Maure du fait d'une scolarisation à l'école française plus dense dans la communauté négro-mauritanienne, est apparu comme la langue permettant de faire face à l'arabe. Aujourd'hui, les Maure acceptent le français sans hésitation, comme le souligne C. Taine-Cheikh :

Si la première place est réservée à l'arabe, le français est accepté sans réticence comme langue de travail, d'ouverture et même de simple communication (notamment écrite) – donc comme un élément extérieur utile,

⁴⁵ LAROISSI F., 2003, « Glottopolitique, idéologies linguistiques et Etat-nation au Maghreb », *Glottopol*, n°1, en ligne sur http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_1.html, p.145

voire plaisant. Si le français menace l'arabe dans sa primauté, alors il devient un élément étranger menaçant, à combattre.

C. Taine-Cheikh, 1997 : 75

En effet, tant qu'il ne menace pas le statut et la place de l'arabe, le français est accepté. Inversement, l'arabe, en tant que langue de la religion est une langue hautement respectée. Mais lorsque l'on touche à la place de l'une ou l'autre langue sur la scène officielle, les Mauritaniens s'affrontent. En témoignent les manifestations qui ont eu lieu en mars 2010, suite aux propos tenus par la ministre de la Culture et de la Jeunesse le 1er mars 2010. Celle-ci annonçait d'une part que la langue arabe devait servir d'instrument d'échange et de travail au sein de l'administration mauritanienne et que « *Les langues nationales [faisaient] obstacles à l'émergence de la langue arabe* ». En réaction, les étudiants négro-mauritaniens ont manifesté et demandé des excuses publiques du premier ministre et la démission de la ministre de la Culture et de la Jeunesse. Lors de ces manifestations, on pouvait lire sur les pancartes : « La discrimination commence avec l'arabisation complète du pays ». C'est bien cette inquiétude qui animait les jeunes négro-mauritaniens. Kaaw Touré, le porte-parole des Forces de Libération Africaines de Mauritanie (FLAM) a averti : « *Il ne faudrait pas que l'arabe devienne un instrument d'oppression* »⁴⁶. Le lendemain, ce sont les étudiants maure qui descendaient dans la rue pour réclamer l'arabisation de l'administration. Les affrontements ont fait quelques blessés. Trois jours plus tard, le premier ministre refuse de traduire en français ce qu'il venait de dire en arabe, lors d'une conférence de presse et déclare :

« Nous sommes en Mauritanie, c'est un pays arabe. »

Ces quelques mots jugés maladroits par certains, provocateurs, voire dangereux par d'autres provoquent l'indignation de la communauté négro-mauritanienne. De nouvelles manifestations ont lieu le 24 mars devant l'université de Nouakchott. Cet épisode, qui a fait couler beaucoup d'encre sur les sites internet cridem et taqadoumy notamment, s'est terminé sans incident majeur. Mais il a réveillé de mauvais souvenirs, ceux des événements de 1989 en particulier. Les articles de « libre expression »⁴⁷ du site internet francophone CRIDEM qui sont parus à l'occasion de ces mots malheureux de la ministre de la Culture et du premier

⁴⁶ <http://www.jeunefrique.com/Article/ARTJAJA2570p042.xml0/identite-et-vieux-demons.html> daté du 21/04/2010

⁴⁷ "Libre Expression" est une rubrique du site internet francophone CRIDEM, où les lecteurs peuvent s'exprimer en toute liberté.

ministre concernaient autant la place de l'arabe, du français, des langues nationales en Mauritanie que les questions d'identité, de cohésion nationale, de diversité culturelle, de racisme et de discrimination. Cet épisode montre que la question nationale est plus que jamais sensible, alourdie par le poids du passif humanitaire. Il illustre aussi la sensibilité de la question des langues, et l'opposition entre arabe et français, Maure et Négro-mauritaniens. Car les tensions entre ces deux langues sont bien le reflet des tensions sociales existant entre les deux communautés. Ces deux communautés s'affrontent pour le pouvoir, les Maure (et en particulier les Maure blancs) étant ceux qui le détiennent depuis l'indépendance. Dans un contexte d'arabisation progressive du système éducatif, le conflit entre les deux communautés s'est cristallisé sur la question des langues et des langues d'enseignement en particulier. Ce conflit a entraîné par moments de violentes révoltes. C'est avec la réforme de 1979 que le conflit social/linguistique atteint son paroxysme dans le système éducatif puisque les enfants maure sont séparés des enfants négro-mauritaniens pour suivre deux scolarités différentes. Nous présentons en détail dans la partie *Glottopolitique mauritanienne* cette réforme du système éducatif, ainsi que toutes les politiques et planifications linguistiques qui ont été menées depuis l'indépendance. Ce sera l'occasion pour nous de revenir sur ces deux concepts et de les définir.

3.2 Politiques et planification linguistiques : quelle(s) définition(s) ?

La question de l'action humaine sur les langues est certainement aussi ancienne que le multilinguisme lui-même. Mais le concept de « langage planning » n'a été théorisé que depuis 1959, sous la plume du norvégien Einar Haugen, dans son article intitulé « Planning for a Standard Language in Modern Norway ». En 1971, J.J. Fishman propose l'expression « language policy ». Ces termes, traduits en français par planification linguistique et politique linguistique, ont des acceptions différentes selon les auteurs. Nous ne passerons pas en revue toutes les théories développées dans ce domaine et nous limiterons à exposer le cadre conceptuel que nous retenons pour cette recherche, celui de L.-J. Calvet. Nous présenterons également le concept de glottopolitique qui a l'avantage d'englober les pratiques micro et macro-sociolinguistiques.

L.-J. Calvet distingue clairement la politique politique linguistique et la planification linguistique.

*Nous considérons la **politique linguistique** comme l'ensemble de choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et la **planification linguistique** comme la recherche et la mise en œuvre des moyens nécessaires à l'application d'une politique linguistique.*

L.-J. Calvet, 1999 [1987] : 154-155

La planification linguistique résulte toujours d'une politique linguistique. En revanche, la politique linguistique peut se passer de planification linguistique. C'est ce qui permet à L.-J. Calvet de distinguer politique linguistique à fonction symbolique ou à fonction pratique. La première qualifie une politique linguistique qui ne s'accompagne pas de planification linguistique. En ce sens elle est purement symbolique. La seconde qualifie une politique linguistique mise en œuvre à travers une planification linguistique. Pour cela, il faut que l'État ait les moyens de sa politique. Il ne suffit pas de décider, il faut vouloir et pouvoir réaliser ensuite. La planification peut porter sur le corpus et/ou sur le statut des langues en présence. Il distingue ainsi l'action sur la langue (qui touche au corpus) de l'action sur les langues (qui concerne le statut des langues). L'action sur la langue concerne la forme de la langue : réforme de l'orthographe, ajout de nouveaux mots ou emprunts, choix d'une forme régionale ou création d'une nouvelle forme empruntant aux formes régionales quand « une langue récemment promue au rang de langue nationale existe sous plusieurs formes régionales »⁴⁸. L'action sur les langues a pour objectif de modifier le rapport entre les langues dans une situation de plurilinguisme.

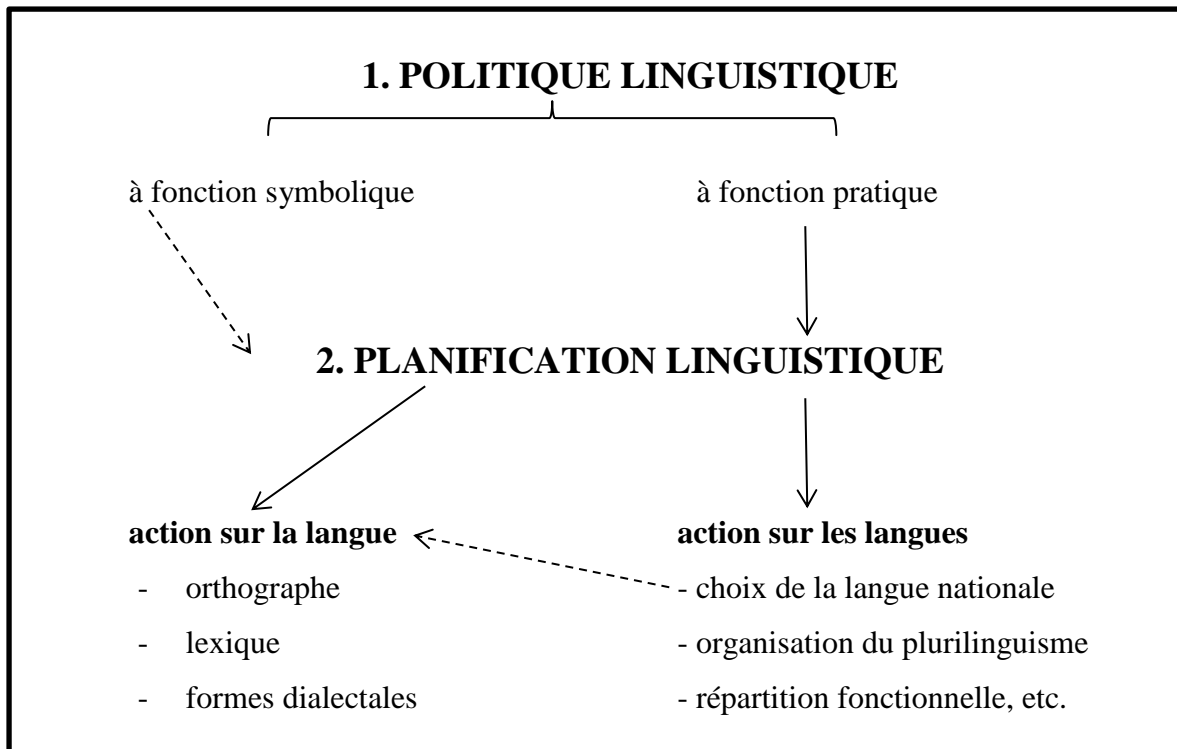
(...) lorsqu'il faut choisir une langue nationale parmi plusieurs langues en présence, aménager un plurilinguisme régional, décider des langues d'enseignement, de communication médiatique.

L.-J. Calvet, 1999 [1987] : 157

L.-J. Calvet propose un schéma illustrant les relations entre politique et planification linguistique.

⁴⁸ CALVET L.-J., 1999 [1987], *La guerre des langues et des politiques linguistiques*, Paris, Hachette, pp.156-157

Figure 8 : Relations entre politique linguistique et planification linguistique (L.-J. Calvet)



Source : L.-J. Calvet, 1999 [1987] : 157

Les flèches pleines indiquent l'enchaînement logique entre une politique linguistique à fonction pratique et la planification linguistique qui la met en œuvre, tandis que les flèches en pointillé indiquent une solution alternative. La politique linguistique telle que nous l'avons présentée ci-dessus concerne la gestion *in vitro* du plurilinguisme, c'est-à-dire « l'intervention directe et volontaire du pouvoir politique dans le domaine linguistique. »⁴⁹ Selon L.-J. Calvet, il existe aussi une gestion *in vivo* « qui concerne la façon dont les gens, confrontés quotidiennement à des problèmes de communication les résolvent. »⁵⁰ Le terme de « glottopolitique » est proposé par L. Guespin et J.-B. Marcellesi, dans les années 1980. Ils définissent la glottopolitique comme :

les diverses approches qu'une société a de l'action sur le langage, qu'elle en soit consciente ou non consciente : aussi bien la langue, quand la société légifère sur les statuts réciproques du français et des langues minoritaires par exemple ; la parole, quand elle réprime tel emploi chez tel ou tel ; le discours, quand l'école fait de la production de tel type de texte matière

⁴⁹ CALVET L.-J., 1999 [1987], *La guerre des langues et des politiques linguistiques*, Paris, Hachette, p.153

⁵⁰ CALVET L.-J., 2002 [1993], *La sociolinguistique*, Paris, PUF, Que sais-je ?, p.111

à examen : Glottopolitique est nécessaire pour englober tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique.

L. Guespin et J.-B. Marcellesi, 1986 : 5

Selon les chercheurs rouennais, il est impossible de ne pas agir sur la/les langues. La glottopolitique est partout. Il n'est pas pertinent de distinguer les actes des usagers, in vivo (un père qui reprend son fils sur sa façon de parler, un individu qui prétend parler la « vraie » langue, etc.), des décisions politiques d'interventions sur la langue. Tout est glottopolitique.

La glottopolitique est donc (...) une pratique sociale, à laquelle nul n'échappe (on « fait de la glottopolitique sans le savoir », qu'on soit simple citoyen ou ministre de l'Économie).

L. Guespin et J.-B. Marcellesi, 1986 : 16

Les deux chercheurs définissent trois types de pratiques glottopolitiques. Le libéralisme linguistique correspond à la non-intervention de l'État, il s'agit d'une politique du laisser-faire qui en réalité avantage les couches ayant intérêt à voir la situation perdurer. À l'opposé, le dirigisme linguistique peut s'avérer néfaste lorsqu'il devient excessif. La Mauritanie, avec cinq réformes du système éducatif touchant à la place des langues d'enseignement en 60 ans a plutôt connu un dirigisme linguistique qu'une politique du laisser-faire. Enfin, la glottopolitique autogestionnaire suppose un processus démocratique permettant aux locuteurs eux-mêmes de décider après avoir été sensibilisés et informés.

3.3 Glottopolitique mauritanienne

3.3.1 Les lois relatives au statut des langues

De par sa situation géographique particulière, et sa double appartenance culturelle, la Mauritanie a une glottopolitique spécifique, empruntant à la fois aux glottopolitiques maghrébine et d'Afrique noire. Comme en Algérie, au Maroc ou en Tunisie, l'arabe est la seule langue officielle de la Mauritanie. De plus, comme ces trois États, l'Islam est religion d'État.

Article 5.

L'Islam est la religion du peuple et de l'État.

Article 6.

Les langues nationales sont l'arabe, le poular, le soninké et le wolof ; la langue officielle est l'arabe.

Constitution de la République Islamique de Mauritanie, 1991

Mais, contrairement aux trois grands États du Maghreb, la constitution mauritanienne reconnaît, en plus de l'arabe, trois langues nationales : le pulaar, le soninké et le wolof. Ces langues ont été promues au rang de langues nationales lorsqu'elles sont devenues langues d'enseignement en 1979, par décision du comité Militaire du Salut National puis dans l'article 7 de la constitution de 1991. Cette politique linguistique de promotion des langues nationales a une dimension pratique puisqu'elle a été mise en œuvre à travers une planification linguistique. Le décret N° 81 072/PG/MEN (octobre 1979) définit que la transcription des langues nationales pulaar, soninké et wolof se fera en caractères latins. L'alphabet choisi procède des décisions de la conférence de Bamako (du 28 février au 5 mars 1966) sur l'unification des alphabets des langues africaines. Ce décret est le seul qui correspond, dans la typologie de L.-J. Calvet, à « l'action sur la langue ». D'autre part, le décret N° 79 348/PG/MEFS du 10 décembre 1979 ordonne la création de l'Institut des Langues Nationales qui a pour mission de préparer l'introduction des langues nationales pulaar, soninké et wolof dans le système éducatif. Ce décret confère donc à ces langues le statut de langues nationales. Le Comité Militaire de Salut National, définit un délai de 6 ans dont l'aboutissement est la généralisation de l'enseignement en langues nationales. Avant ces décrets, les langues négro-africaines commencent à être reconnues dès 1976, avec l'arrêté N°R542 MINT de juin 1976 qui reconnaît l'Association pour la Reconnaissance du Pulaar en Mauritanie et l'arrêté N° R009 du MINT de mars 1978, qui reconnaît l'Association pour la promotion de la langue et de la culture soninké. Après l'échec de la réforme du système éducatif de 1979, qui visait, entre autres, à faire du pulaar, du soninké et du wolof des médiums d'enseignement, les langues nationales ont perdu leur statut de langues d'enseignement et sont restées des langues nationales, statut purement symbolique aujourd'hui.

Dans une perspective historique, depuis l'indépendance, concernant le statut des langues, nous observons un mouvement de bascule entre l'arabe et le français, où l'arabe prend de plus en plus de place, tandis que le français s'efface progressivement. À la veille de l'indépendance, l'arabe est langue nationale et le français langue officielle (Article 3 de la

constitution de 1959). Il a donc une place plus importante que l'arabe. Dans la constitution de 1961 (grâce à la loi du 4 mars 1968), le français et l'arabe sont les deux langues co-officielles. L'arabe devient progressivement langue d'administration en concurrence avec le français. Enfin, dans la Constitution de 1991, le français disparaît. La seule langue officielle du pays est l'arabe, les langues nationales sont l'arabe, le pulaar, le soninké et le wolof.

Depuis l'Indépendance, la politique linguistique d'arabisation de la Mauritanie, comme celle de ses voisins du Nord a été « d'inspiration jacobine »⁵¹, c'est-à-dire centralisatrice et homogénéisante, cherchant à nier l'existence et la vitalité des langues nationales. Elle avait, dans un premier temps, l'objectif d'éloigner le français, la langue du colonisateur, de la scène officielle. Mais, face à l'échec des politiques d'arabisation, notamment dans le système scolaire, le français a retrouvé sa place comme langue d'enseignement grâce à la réforme du système éducatif de 1999, statut qu'il avait perdu sous le coup de la réforme de 1979. En revanche, il n'est ni langue officielle, ni langue nationale.

En Mauritanie, l'échec des politiques d'arabisation de plus en plus fermes menées depuis l'indépendance montre bien qu'une planification linguistique doit tenir compte des représentations des locuteurs pour réussir. H. Boyer et X. Lamuela (linguistes catalans) rappellent ainsi :

Les représentations qu'ont les usagers de leur langue et de la langue avec laquelle celle-ci est en concurrence/conflit et les attitudes ainsi générées sont autant d'éléments déterminants dans l'évolution de la concurrence/du conflit et la réussite ou l'échec d'une politique linguistique même très offensive.

H. Boyer et X. Lamuela, 1996 : 152

Enfin, le grand absent des politiques linguistiques est le hassanya, qui n'a aucune reconnaissance officielle en Mauritanie et n'en a jamais eu (tout comme l'arabe tunisien, marocain, algérien). Minoré par ses locuteurs, il n'a jamais fait l'objet de revendications (contrairement au pulaar, soninké et wolof) pour obtenir une reconnaissance officielle. Ce rôle étant rempli par l'arabe. De son côté, le bambara, qui n'a pas pu faire l'objet de pressions suffisamment importantes auprès du pouvoir, n'a pas de reconnaissance officielle.

⁵¹ LAROUCSI F., *Minoration linguistique au Maghreb : langues, nations et identités*, disponible sur <http://www.telug.quebec.ca/diverscite/SecArtic/Arts/2002/laroussi/ftxt.htm>, dernière consultation le 10 février 2013.

3.3.2 Les lois relatives aux langues d'enseignement

Dans le cas de l'éducation, on pourrait dire que nous avons jusque-là continué à casser des œufs, mais sans faire d'omelette. Des générations ont été sacrifiées depuis 79 et, chose plus grave, pendant 20 ans elles furent formées parallèlement.

4 octobre 2011, Vu de Mauritanie, « Revisiter la réforme de 1999 »⁵²

La Mauritanie a connu cinq réformes de son système éducatif en moins de cinquante ans. Triste performance d'une école qui n'a pas réussi à former correctement la jeunesse mauritanienne. Ces réformes ont touché à la fois à la place du français, de l'arabe et des langues nationales. La défense de l'arabe ou du français revêtant un caractère politique, l'école est progressivement devenue un lieu symbolique, théâtre des déchirements de la population, les Négro-mauritaniens refusant l'arabisation perçue comme une tentative d'assimilation culturelle, les Maures rejetant le français. La tentative d'arabisation de l'école et de la société tout entière jusqu'aux années 1990, s'est soldée par un échec. Échec à la fois éducatif et social puisqu'avec la réforme de 1979, les enfants ont été formés dans deux systèmes distincts : les enfants maures d'un côté et les enfants négro-mauritaniens de l'autre.

Francisation partielle et inégale sous la colonisation

L'enseignement colonial a contribué, très tôt, à exacerber les différences entre Maures et populations du fleuve. Dès 1932, l'Inspecteur général de l'enseignement André Charton préconise d'appliquer une école différenciée pour les enfants maures et les enfants négro-mauritaniens. Cette ségrégation conduit à l'instauration de deux systèmes éducatifs séparés. Les Maures bénéficient des « médersas », interdites aux Négro-mauritaniens et des écoles de campement tandis que les Négro-mauritaniens sont éduqués dans les écoles françaises « classiques », comme celles du Sénégal. Comme l'explique P. Marchesin :

Durant la période coloniale, les Maures, très attachés à leur culture arabe et menant une vie nomade, n'avaient que très peu fréquenté les quelques écoles françaises installées dans le pays. Les Noirs par contre avaient été plus nombreux à suivre une scolarité en français, bénéficiant des infrastructures proches du Sénégal. L'indépendance venue, ces derniers ont, de ce fait, occupé dans l'administration une place prépondérante.

P. Marchesin, 1992 : 132

⁵² Disponible sur <http://oumeir.blogspot.fr/2011/10/revisiter-la-reforme-de-1999.html>

En conséquence, dès l'indépendance, « les Maures de culture arabe, qui constituent la majorité de la population, écartés de la fonction publique [...] se sentirent frustrés et réclamèrent avec insistance la réhabilitation de la langue arabe. »⁵³ Ainsi, la politique linguistique de francisation partielle et inégale a révélé les tensions entre les communautés maure et négro-mauritanienne du futur État indépendant. Tensions qui se sont cristallisées depuis l'indépendance sur la question des langues et des langues d'enseignement en particulier.

La réforme le 1959 : le « réajustement »

La première réforme du système éducatif intervient dans un contexte d'instabilité politique. La Mauritanie vient de proclamer son indépendance, elle cherche à affirmer son identité. Après avoir conféré à l'arabe une place plus importante au niveau constitutionnel (cette langue devient langue nationale en 1959), il en est de même dans le système éducatif. Ainsi, l'arabe passe de six heures à dix heures par semaine sur trente heures au total, ce qui reste bien inférieur au français. Mais cette première réforme est la première étape d'un long processus d'arabisation que les Négro-mauritaniens refusent et que les Maure, à ce moment-là, jugent trop timide.

La réforme de 1967 : le bilinguisme arabe-français

Comme nous l'expliquions plus haut, le système colonial, à travers sa politique linguistique, mais aussi à travers sa transmission du pouvoir au moment de l'indépendance, a révélé les tensions entre Maure et Négro-mauritaniens. P.R. Baduel (1989) souligne que, si les Négro-mauritaniens obtenaient plus facilement des postes de cadre, du fait de leur francisation, ce sont les Maure qui détenaient le pouvoir politique. Situation qui ne satisfaisait aucune des communautés.

Si à l'époque coloniale, en partie du fait de la résistance culturelle maure, les Négro-africains conquièrent effectivement quelques qualifications (notamment une meilleure formation en français) qui les mirent en position favorable face aux Maures quand il s'agit de fournir des cadres à la jeune République, au moment de choisir un partenaire pour la dévolution du pouvoir, le gouvernement français, assuré par ailleurs de solides relais en Afrique noire, prenant en compte – selon les découpages territoriaux retenus – les rapports de forces intercommunautaires qui en ressortaient (on peut dire aussi bien qu'il établissait), semble avoir pensé que la Mauritanie ne pouvait rester

⁵³ OULD CHEIKH M.V., 1996, *Le français en Mauritanie : bilan et perspectives*, Thèse de doctorat, Paris, p.107

dans sa zone d'influence que pour autant qu'il favoriserait l'hégémonie de l'ethnie majoritaire, les Maures.

P.R. Baduel, 1989 : 26

En 1965, les Négro-mauritaniens perdent le seul poste clé qu'ils détenaient au gouvernement (les finances) et les Maures obtiennent l'instauration de la langue arabe obligatoire au secondaire. En janvier 1966, la crise éclate. Les élèves noirs des lycées de Rosso et de Nouakchott manifestent contre cette mesure. Ils sont soutenus par 19 hauts fonctionnaires Négro-mauritaniens qui publient « le manifeste des 19 », accusant le régime de vouloir arabiser la Mauritanie.

Suspendus aussitôt de leurs fonctions, ils [les 19 signataires du manifeste] sont soutenus par une extension de la grève scolaire à une bonne partie de la fonction publique noire. Mi-février, la situation se détériore. De violentes échauffourées interethniques ensanglantent la capitale. Le bilan officiel est de 6 morts et 70 blessés.

P. Marchesin 1992 : 133

Suite à ces incidents, les établissements scolaires restent fermés le reste de l'année. Dans ce contexte, le président Moktar Ould Daddah cherche à résoudre rapidement la crise. Habilement, il rejette la faute sur le colonisateur, responsable d'avoir accentué le racisme. Il se pose en rassembleur et cherche à fédérer les Mauritaniens autour de l'Islam, facteur de légitimité indiscutable. Lors du 2^{ème} congrès du P.P.M. tenu à Aioun en juin 1966, il décide de promouvoir le bilinguisme arabe-français à l'école. Ainsi, la réforme de 1967 se caractérise par une intensification de l'arabisation. L'enseignement primaire est rebaptisé enseignement fondamental. Il compte une année de plus, la première, durant laquelle les élèves n'apprennent que l'arabe.

Tableau 1 : Réforme de 1967, répartition des horaires de français et d'arabe dans l'enseignement primaire

| Année / Langue | Initiation arabe | Initiation français | CP | CE1 | CE2 | CM1 | CM2 |
|-----------------|------------------|---------------------|----|-----|-----|-----|-----|
| Arabe | 30 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |
| Français | 0 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| Total | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

Source : A. Ould Youra, 1997 : 100

Les horaires de l'enseignement secondaire sont définis comme suit :

Tableau 2 : Réforme de 1967, répartition des horaires de français et d'arabe au collège

| Année \ Langue | 6 ^{ème} | 5 ^{ème} | 4 ^{ème} | 3 ^{ème} |
|-----------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Arabe | 9 | 9 | 5 | 5 |
| Français | 21 | 21 | 25 | 2 |
| Total | 30 | 30 | 30 | 30 |

Source : A. Ould Youra, 1997 : 100

Pour le second cycle, l'enseignement de l'arabe est fixé à 4 heures, le français continuant à occuper le reste de l'emploi du temps hebdomadaire fixé à 30 heures. Par ailleurs, l'arabe devient langue co-officielle avec le français et devient seule langue nationale en 1968 (article 3 de la Constitution révisée le 4 mars 1968). Parallèlement, l'administration subit aussi une vague d'arabisation. Ces politiques et planifications linguistiques attisent les tensions entre communautés. Les Négro-mauritaniens craignent pour leur intégrité culturelle.

La réforme de 1973 : l'unilinguisme arabe

La réforme de 1973 marque un rythme nouveau dans l'arabisation. Elle intervient dans un contexte de nationalisme exacerbé où tous les efforts visent à rompre les liens avec l'ancienne puissance coloniale (1972 : révision des accords de coopération avec la France ; juin 1973 : création d'une monnaie nationale, l'ouguiya ; novembre 1974 : nationalisation de la Miferma, la grande société d'exploitation du minerai de fer de Mauritanie). L'objectif de cette réforme est bel et bien l'arabisation en profondeur de la société mauritanienne, grâce, notamment, à l'arabisation du système éducatif. L'arabe et la culture islamique deviennent alors le ciment de la nation et le dénominateur commun qui doit unir les Mauritaniens. À terme, l'enseignement des langues étrangères ne devait intervenir qu'au secondaire. La réforme réduit la durée du fondamental à 6 années, avec la répartition suivante :

Tableau 3 : Réforme de 1973, répartition des horaires de français et d'arabe au fondamental

| Année \ Langue | Année 1 | Année 2 | Année 3 | Année 4 | Année 5 | Année 6 |
|-----------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Arabe | 30 | 30 | 20 | 15 | 15 | 10 |
| Français | 0 | 0 | 10 | 15 | 15 | 20 |
| Total | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

Source : A. Ould Youra, 1997 : 101

Le second degré est lui aussi réduit à six années organisées en deux cycles de trois années chacun. Mais la caractéristique majeure de cette réforme est l’instauration de deux filières : une arabe (appelée aussi arabisante) et l’autre bilingue (appelée aussi francisante), conçue comme une étape transitoire dans le processus d’arabisation.

- Dans la filière arabe (appelée à rester à moyen terme la seule filière du secondaire), tous les enseignements se font en arabe ; le français a le statut de première langue étrangère obligatoire.

Tableau 4 : Réforme de 1973, répartition des horaires de français et d’arabe dans la filière arabe

| Année Langue | Année 1 | Année 2 | Année 3 | Année 4 | Année 5 | Année 6 |
|-----------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Arabe | 25 | 25 | 25 | 27 | 27 | 28 |
| Français | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 2 |
| Total | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

Source : A. Ould Youra, 1997 : 102

- Dans la filière bilingue (normalement provisoire), tous les enseignements se font en français sauf l’enseignement de l’arabe, l’instruction civique et religieuse.

Tableau 5 : Réforme de 1973, répartition des horaires de français et d’arabe dans la filière bilingue

| Année Langue | Année 1 | Année 2 | Année 3 | Année 4 | Année 5 | Année 6 |
|-----------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Arabe | 11 | 11 | 11 | 6 | 6 | 6 |
| Français | 19 | 19 | 19 | 24 | 24 | 24 |
| Total | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

Source : A. Ould Youra, 1997 : 102

La réforme précise que le français est une langue d’ouverture sur l’univers scientifique et technique. Le baccalauréat jusqu’ici conçu à Dakar est mauritanisé. Pour poursuivre l’arabisation de l’administration, des stages d’initiation et de perfectionnement en arabe sont offerts aux fonctionnaires qui ne connaissent pas ou ne maîtrisent pas cette langue.

La réforme de 1979 : l’unilinguisme officiel et les langues nationales

Les tensions politiques ont eu raison de la réforme de 1973 qui est détrônée en 1979. La guerre du Sahara occidental, déclenchée en 1975 affaiblit le pays, aboutissant à la prise du pouvoir par les militaires lors d’un coup d’État du 10 juillet 1978. De 1978 à 1992 (date des premières élections multipartites en Mauritanie) trois coups d’État font alterner les militaires

au pouvoir. Période d'instabilité concernant la politique intérieure et extérieure qui plonge le pays dans de graves difficultés. En 1978, le Comité Militaire de Salut National (C.M.S.N.) accentue la politique d'arabisation amorcée, agissant à la fois sur le terrain de l'officialité (l'arabe devient seule langue officielle du pays en décembre 1980) et celui de l'enseignement. Dans un premier temps, le Ministère de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire décide de l'augmentation du coefficient de l'arabe et des matières en arabe avec la circulaire N° 02 du 20 avril 1979. Face à cette mesure, les Négro-mauritaniens en colère provoquent des émeutes. En signe d'apaisement, les dirigeants du pays mettent en place une quatrième réforme du système éducatif. Originale dans son contenu, puisque, pour la première fois, le pular, le soninké et le wolof sont promus au rang de langues nationales pour devenir ensuite des langues d'enseignement. En ce sens, elle était censée rassurer les populations négro-mauritaniennes. L'Institut des Langues Nationales est créé la même année pour transcrire ces langues en caractères latins et leur permettre d'assumer leur nouvelle fonction. Parallèlement, l'arabe est envisagé comme langue unitaire de la Mauritanie, maîtrisée par tous les Mauritaniens, éventuellement en plus d'une autre langue. Le paysage linguistique du système éducatif est totalement remodelé. Le français n'est plus qu'une langue d'ouverture, enseignée uniquement au second degré, tandis que les langues nationales entrent en jeu. L'arabe renforce sa place, y compris au niveau institutionnel puisqu'elle est désormais seule langue officielle.

Le système provisoire qui dure...

Un double cursus provisoire est mis en place, en attendant la réalisation de cette quatrième réforme qui aurait dû être effective en 1985. D'un côté, les enfants maure ont l'obligation de suivre la filière « arabe » où l'arabe est, de loin, la principale langue d'enseignement (25 heures sur 30 en moyenne au fondamental).

Tableau 6 : Réforme de 1979, répartition des horaires de français et d'arabe au fondamental dans la filière arabe

| Année \ Langue | Année 1 | Année 2 | Année 3 | Année 4 | Année 5 | Année 6 |
|----------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Arabe | 30 | 30 | 25 | 25 | 25 | 25 |
| Français | 0 | 0 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Total | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

Source : A. Quéffélec et B. Ould Zein, 1998

De l'autre côté, les enfants négro-mauritaniens, ont le choix entre la filière « arabe » et la filière «bilingue», où la tendance est inversée puisque c'est le français qui est le principal médium d'enseignement.

Tableau 7 : Réforme de 1979, répartition des horaires de français et d'arabe au fondamental dans la filière bilingue

| Année / Langue | Année 1 | Année 2 | Année 3 | Année 4 | Année 5 | Année 6 |
|----------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Arabe | 30 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Français | 0 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 |
| Total | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

Source : A. Quéffélec et B. Ould Zein, 1998

Mais ce double cursus ne sera jamais remplacé par la réforme officielle. L'expérimentation en langues nationales a été partiellement un échec. La transition entre le fondamental et le secondaire n'avait pas été prévue. Les élèves ayant appris en soninké ou en pulaar devaient passer l'examen d'entrée au secondaire en arabe ou en français. Évidemment, les échecs étaient nombreux. En conséquence, beaucoup de Négro-mauritaniens se sont sentis pris au piège avec cette réforme. Ils avaient abandonné le français au profit des langues nationales et se retrouvaient sans rien à l'entrée du secondaire, les classes fermant les unes après les autres. Cependant, lors de discussions avec des Négro-mauritaniens, enseignants ou parents d'élèves, nombreux sont ceux qui affirment aujourd'hui que le niveau des élèves était meilleur quand ils avaient suivi un enseignement dans leur langue première. Cette réforme ambitieuse s'est soldée par un échec à la fois de l'institution scolaire, et un échec au niveau social. Une génération d'enfants mauritaniens qui n'ont ni grandi ni joué ensemble, qui n'ont pas de langue commune. Les élèves que nous avons rencontrés dans le cadre de nos enquêtes sont en partie issus de cette réforme.

La réforme de 1999 : le bilinguisme

Cette dernière réforme en date marque le retour du bilinguisme arabe-français et signe l'échec de la politique d'arabisation menée depuis l'indépendance. Elle a surtout l'atout majeur de réunifier le système éducatif afin de rassembler tous les enfants mauritaniens. Elle a été motivée notamment par les coûts trop élevés d'un double cursus, la persistance d'un faible niveau scolaire, et au niveau social, le fossé qui s'est creusé entre les communautés du pays. Dans ce nouveau système, le français est la langue d'enseignement des matières scientifiques

tandis que l'arabe est la langue d'enseignement des matières littéraires. Les autres modifications concernent :

- le prolongement de la durée de l'enseignement du premier cycle du secondaire, de trois à quatre ans ;
- le renforcement de l'enseignement des sciences et l'introduction de la physique et de l'informatique dans le premier cycle du secondaire ;
- le renforcement de l'enseignement des langues étrangères (français et anglais) ;
- la création du Département des Langues Nationales et de Linguistique, rattaché à la faculté des Lettres et de Sciences Humaines de l'Université de Nouakchott, qui prend le relai de l'Institut des Langues Nationales. Cette réforme met donc fin à l'Institut des Langues Nationales et à l'expérimentation de l'enseignement des langues nationales dont il avait la charge.

Au fondamental, la première année est entièrement consacrée à l'arabe. Progressivement le nombre d'heures en arabe et en français s'équilibre (de 20% en français la 2^{ème} année à 50% les 5^{ème} et 6^{ème} années). Dans le secondaire, le français est utilisé pour les matières scientifiques et l'arabe pour les matières littéraires, l'instruction civique et religieuse. La polarisation filière bilingue et arabisante se retrouve, dans une certaine mesure dans les filières scientifique et littéraire, aux différences près (et elles sont de taille) que la filière suivie ne repose pas sur un critère ethnique, mais constitue un choix, que ce choix n'intervient qu'au lycée. Cependant, nos visites au lycée de Sélibaby nous ont permis de constater que les terminales littéraires étaient suivies en grande majorité par des Maures tandis que les classes scientifiques étaient plutôt fréquentées par des Négro-mauritaniens. Répartition qui ne semble pas due au hasard...

3.3.3 Analyse du système éducatif mauritanien aujourd'hui

La dernière réforme du système éducatif ou réforme de 1999 s'inscrit dans un plan global du secteur éducatif, le P.N.D.S.E. 1 (Plan National de Développement du Secteur Éducatif) financé par la remise de dette pour la période 2001-2010. Le P.N.D.S.E. 2 a débuté en 2011 pour poursuivre les efforts engagés par le premier. Les moyens financiers mobilisés pour cette réforme n'ont pas fait défaut. Et pourtant les résultats douze ans après sont plutôt mitigés.

La fin de « l'apartheid éducatif »

Le principal atout de cette réforme est sans conteste la fin d'un double système séparant les enfants selon leur origine ethnique. Dans les années 1980, la Mauritanie a connu une ascension du racisme qui a trouvé son point culminant lors des événements de 1989. Suite à cet épisode historique douloureux, la réforme de 1999, qui se proposait de réunir les enfants de toutes les composantes du pays a été accueillie favorablement dans l'ensemble. Évidemment, comme le soulignent B. Ould Zein et A. Queffélec,

Cette réforme qui se veut équilibrée et réaliste ne rencontre cependant l'adhésion ni des tenants de l'arabisation intégrale ni des Négro-mauritaniens extrémistes. Les premiers lui reprochent d'imposer une « francisation du système éducatif » et de marquer « un retour à l'oppression culturelle » : pour les seconds « cette apparente unification se fait à nouveau au détriment du Négro-africain ; en effet, l'enseignement de six matières définies comme « matières culturelles » (philosophie, langue, histoire, géographie, instruction civique, morale et religieuse, droit, etc.) dispensé en arabe reste imposé aux Négro-africains.

B. Ould Zein et A. Queffélec, 2001 : 37-38

Lors de nos enquêtes, nous avons remarqué qu'une partie des jeunes négro-mauritaniens était opposée à la réforme et préférait un enseignement en français uniquement. Pour ces jeunes, l'arabe doit seulement être appris dans les cours d'instruction civique et religieuse. Pour les autres, la réforme est une bonne chose, car elle permet une meilleure ouverture sur le monde et donne plus de chances à chacun de trouver un travail par la suite. Nous avons pu observer dans les cours d'école ou lors de nos échanges avec des familles que les élèves jouent ensemble, quelle que soit leur appartenance ethnique. Ils apprennent la langue de leurs camarades. Ainsi, des ponts se construisent entre communautés. Toutefois, toutes les tensions communautaires et les conflits linguistiques ne sont pas résolus pour autant par cette réforme.

La question des langues

La question des langues reste sensible et n'est pas réglée par cette réforme. Le conflit linguistique qui oppose l'arabe au français dans l'école, ou plutôt qui oppose les partisans de l'une ou l'autre langue, est partiellement évacué grâce à une répartition des langues selon la nature de la discipline. Les matières scientifiques sont enseignées en français tandis que les matières littéraires sont enseignées en arabe. Mais s'il est évacué, le conflit n'en est pas moins

présent. En effet, les représentations vis-à-vis des langues ne semblent pas avoir fondamentalement changé. Parmi les élèves issus de la dernière réforme que nous avons rencontrés, rares sont les Négro-mauritaniens qui affirmaient suivre les cours dispensés en arabe et les Maure ceux dispensés en français. Même s'il leur arrivait de reconnaître l'intérêt et l'importance de l'apprentissage des deux langues, dans la pratique, ils délaissaient l'une des deux langues. En Mauritanie, les réformes du système éducatif sont souvent menées sans concertations ni sensibilisations de la population. Celle-ci subit les réformes, croyant être lésée dans le nouveau système.

Si le dispositif scolaire a changé, les représentations sont toujours les mêmes. Les enfants désinvestissant la langue de l'autre agissent en fonction de leurs représentations, de celles de leurs parents et de leur communauté. Rares sont les Mauritaniens qui croient réellement à la possibilité d'un bilinguisme arabe-français à l'école, car tout le monde sait que le conflit est ailleurs, les langues n'en sont que le symbole. Symbole de la lutte pour le pouvoir entre les Maure et les Négro-Mauritaniens. Il ne suffit pas de mettre les langues sur un même pied d'égalité dans l'enceinte scolaire pour apaiser du même coup toutes les tensions sociales liées à la question du pouvoir. Cette réforme prend donc plus la forme d'un compromis que d'un partenariat entre les langues ; plutôt un compromis entre les aspirations des deux communautés qu'un partenariat entre elles.

Les difficultés pratiques

La réforme a rencontré des difficultés dans sa mise en œuvre, en plus de celles liées à la question linguistique. En effet, selon l'étude menée par la Direction des Projets Education Formation, en 2008, *Dix ans d'évaluation de la qualité de l'éducation en Mauritanie : que savons-nous ?*, seule une petite part de la non-qualité de l'enseignement en Mauritanie est imputable à des questions linguistiques. Parmi ces difficultés de mise en œuvre, la répartition des langues selon les matières (scientifiques ou littéraires) a posé problème. En effet, les professeurs de mathématiques arabisants étaient censés enseigner en français et les professeurs de philosophie francisants devaient désormais enseigner en arabe, langue qu'ils ne maîtrisaient pas forcément. Le système bilingue s'est donc avéré très couteux, car de nombreux enseignants ont eu besoin d'une reconversion linguistique. Les manuels devaient être changés également pour être édités dans la langue adéquate. Par ailleurs, une prime de bilinguisme a été instaurée pour inciter les professeurs à se former dans les deux langues. Mais cet avantage financier a conduit un certain nombre d'enseignants à se déclarer bilingue sans l'être réellement.

Le Programme National de Développement Du Secteur Educatif 2011-2020 (PNDSE II) plan d'action triennal (2012-2014) met en avant les défis et contraintes que rencontre le secteur éducatif, en analysant le premier PNDSE qui couvrait la période 2001-2010. Il relève notamment le manque ou la mauvaise qualité des outils pédagogiques et l'environnement scolaire (salles des classes, tables, bancs, la quasi-totalité des écoles n'est pas alimentée en eau potable, ne dispose pas de latrines). Le rapport d'évaluation technique du PNDSE II constate que la carte scolaire est mal gérée puisque 70% des écoles sont incomplètes dont 10% à classe unique, les enseignants sont mal répartis entre les wilayas et entre les écoles au sein d'une même wilaya. Par ailleurs, le temps scolaire n'est pas respecté. L'année scolaire est toujours incomplète, débutant avec deux à trois semaines de retard, se terminant prématurément. Comme le souligne le rapport national sur le développement de l'éducation :

Le désengagement de la profession enseignante mis en évidence par toutes les études sectorielles pénalise gravement l'image de l'école et hypothèque les rendements attendus des investissements.

Rapport national sur le développement de l'éducation, 2004 : 8

À cela s'ajoute l'absentéisme important des élèves. Par ailleurs, l'école mauritanienne rencontre des problèmes liés à la formation initiale et continue des enseignants. Enfin, B. Ould Zein et A. Queffélec reprochent un manque de prise en compte de la pédagogie des langues secondes.

On aurait aimé aussi des observations sur la pédagogie du français désormais seule langue seconde dans la filière unifiée mise en place fin 1999. Une réforme des méthodes d'enseignement du français semble indispensable quand on connaît les déconvenues résultant des méthodologies et des programmes développés à la fin des années 80 et qui font que les apprenants de la filière arabe débarquent à l'Université avec un très faible niveau pour les meilleurs d'entre eux.

B. Ould Zein et A. Queffélec, 2001 : 38

En conclusion, l'école mauritanienne a encore de nombreux défis à relever en termes de qualité de l'enseignement. Sur le terrain, des difficultés techniques et pratiques entravent la réussite de la réforme de 1999. Au niveau des élèves, des parents d'élèves, et des enseignants, nombreux sont ceux qui considèrent que cette réforme ne permet pas de former des enfants

bilingues. Arrivés au collège voire au lycée, ils ne maîtrisent ni l'arabe ni le français. C'est pourquoi cette réforme est parfois jugée pire que la précédente.

Cet éclairage du cadre sociolinguistique dans lequel vivent les jeunes mauritaniens montre à quel point la question linguistique est complexe en Mauritanie, liée à son histoire, à la dimension identitaire des langues, aux rapports de pouvoirs qui existent dans la société. Par ailleurs, l'étude des politiques linguistiques et de leur échec a démontré l'importance de la prise en compte des représentations des locuteurs lorsque l'on touche à la place et au rôle de leur(s) langue(s). Nous convoquerons donc ce concept issu de la psychologie sociale, dans la partie suivante et expliquerons notre posture de recherche, la méthodologie de recueil des données que nous avons élaborée *ad hoc*, en tenant compte de la dimension plurilingue de notre terrain, mais aussi des enjeux identitaires liés à la question des langues. Enfin, nous proposerons une description détaillée de notre corpus.

Deuxième partie.

**Méthodologie de la recherche : une approche
ethno-sociolinguistique**

SOMMAIRE DE LA DEUXIEME PARTIE

DEUXIEME PARTIE. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE : UNE APPROCHE ETHNO-SOCIOLINGUISTIQUE..... 117

| | | |
|------------|--|-----|
| CHAPITRE 5 | METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE..... | 119 |
| 1. | Une posture ethno-sociolinguistique..... | 120 |
| 2. | L'observation participante | 124 |
| 3. | Les entretiens semi-directifs | 128 |
| 4. | Les représentations..... | 153 |
| 5. | Analyse des données par synthèse interprétative..... | 175 |
| 6. | L'observation filmée | 179 |
| CHAPITRE 6 | LE CORPUS D'ENTRETIENS | 187 |
| 1. | Aperçu général | 187 |
| 2. | Les Soninké..... | 189 |
| 3. | Les Maure | 192 |
| 4. | Les Peul..... | 196 |
| 5. | Le répertoire langagier | 199 |
| CHAPITRE 7 | LE CORPUS DE FILMS | 209 |

CHAPITRE 5

Méthodologie de la recherche

« Ici j'ai la claire sensation d'une vie foisonnante. Ici je vais pouvoir m'arrêter et planter ma tente. »

B. Malinowski, 1985 : 148

Nous adoptons pour cette recherche une posture interdisciplinaire et interprétative. En effet, elle s'appuie sur la linguistique, bien sûr, mais aussi la sociologie et l'ethnographie. Cette posture est qualifiée par P. Blanchet (2000) d'« ethno-sociolinguistique ». Dans le cadre de notre recherche en Mauritanie, « l'interdisciplinarité (ou transdisciplinarité, synonymes ici) constitue (...) une option méthodologique, théorique et épistémologique indispensable. »⁵⁴ Ces choix méthodologiques ont guidé notre entrée et notre intégration sur le terrain, dans un premier temps. Toute enquête de type ethnographique demande du temps et de l'énergie pour créer des relations, apprendre une langue et s'insérer progressivement dans la société que l'on veut étudier. Nous considérons, à la suite de M. Heller (2003) que toute recherche a des implications épistémologiques qui nécessitent une activité réflexive sur son activité propre :

Le point de vue interprétiviste (...) prend comme point de départ l'idée que toute réalité sociale est construction sociale. Ceci est valable autant pour le savoir construit par la recherche que pour n'importe quelle autre forme de savoir. La recherche doit donc comprendre sa propre action et son propre positionnement vis-à-vis de la question posée et des gens concernés, c'est-à-dire qu'elle doit adopter un point de vue critique face à elle-même. À mon avis, en révélant la façon dont le savoir se construit, on en augmente la valeur.

M. Heller, 2003 : 10

⁵⁴ BLANCHET P., 2000, *La linguistique de terrain : Méthode et théorie : Une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes, PUR, p.71

Nous présentons donc, dans la partie qui suit, le cadre théorique retenu pour le recueil et la construction de données. Pour répondre aux besoins de notre recherche, nous avons eu recours à une méthodologie plurielle, alliant observation directe, entretiens semi-directifs et observation filmée.

1. Une posture ethno-sociolinguistique

Le champ théorique de l'ethno-sociolinguistique se trouve au carrefour de plusieurs disciplines habituellement différenciées : l'ethnologie, l'anthropologie, la sociologie et la linguistique. Il s'agit non pas de collectionner les points de vue sur un objet, mais bien de synthétiser les apports de chaque discipline sur cet objet, l'abordant d'un angle différent et permettant ainsi de saisir la complexité. La posture adoptée est donc clairement interdisciplinaire et interprétative.

L'étiquette ethno-sociolinguistique, malgré sa longueur, présente l'avantage majeur de signifier ouvertement le double aspect ethnologique (incluant les questions de communauté ethnoculturelle, d'identité, de représentation du monde par le langage, de micro-interactions) et sociologique (incluant les questions de stratifications sociales, de conflits sociaux, de politiques linguistiques et éducatives, de micro-variations), recouvrant de la sorte l'ensemble du champ des usages des langages humains (notamment des langues).

P. Blanchet, 2000 : 76-77

Cette posture théorique nous semble pertinente dans le cas de l'étude de l'insécurité linguistique en Mauritanie. En effet, l'aspect ethnologique est prégnant avec les questions d'identité, de groupe ethnique. Les questions sociologiques ont également une place évidente puisque les problématiques linguistiques reflètent avant tout des conflits politiques et sociaux.

1.1 Sociologie et linguistique

Les liens entre sociologie et linguistique ont été sensibles et ont fait couler beaucoup d'encre. Rappelons que le débat est engagé dès 1976 avec la question posée par J. Boutet, P. Fiala et J. Simonin dans leur article intitulé « Sociolinguistique ou sociologie du langage ? ». La dénomination « sociologie du langage » est apparue en France, tandis que « sociolinguistique » a été importé, dans un premier temps, des États-Unis. Malgré cette distinction et cette concurrence, les usages de ces deux expressions restent flous, notamment

chez D.H. Hymes et J. Fishman. C. Canut (2000), dans son article intitulé « De la sociolinguistique à la sociologie du langage : de l'usage des frontières » tente de comprendre le débat et les enjeux qui le sous-tendent en analysant les points de vue de G. Varro et L.-J. Calvet notamment. Ce qui semble distinguer ces deux dénominations est la perspective théorique et méthodologique qui les sous-tend. Ainsi, la sociologie du langage étudie en priorité la société et les usages qu'elle fait d'une langue tandis que la sociolinguistique étudie la langue elle-même et l'usage qu'en font les locuteurs. Pour L.-J. Calvet (Canut, 2000 : 90), les différences tiennent plus du rattachement à des disciplines différentes (sociologie pour la sociologie du langage et linguistique pour la sociolinguistique), même s'il faut bien reconnaître qu'aujourd'hui, « les deux champs recouvrent des perspectives (...) différentes ». Selon L.-J. Calvet, la sociologie englobe la sociologie du langage qui inclurait la sociolinguistique qui elle-même engloberait la linguistique, sous forme d'enchâssements successifs. L.-J. Calvet réaffirme par là une position clairement exprimée en 1993 :

La seule façon d'aller jusqu'au bout de la conception de la langue comme fait social n'est donc pas de se demander quels sont les effets de la société sur la langue, ou de la langue sur la société, ce qui une fois de plus consiste à poser le problème sociolinguistique en aval du problème linguistique, comme un problème différent, successif ou ultérieur. Il s'agit au contraire de dire que l'objet d'étude de la linguistique n'est pas seulement la langue ou les langues, mais la communauté sociale sous son aspect linguistique.

L.-J. Calvet, 1993 : 90

P. Achard, dans son « Que sais-je », intitulé *Sociologie du Langage*, affirme, lui aussi, que la sociolinguistique est incluse dans la sociologie du langage. Mais il insiste sur l'orientation plus spécifique de cette dernière concernant l'analyse discursive. Le discours est considéré comme un « usage du langage en situation pratique, envisagé comme acte effectif, et en relation avec l'ensemble des actes (langagiers ou non) dont il fait partie »⁵⁵. Cette discipline s'intéressant à la parole vivante des acteurs sociaux, et leurs stratégies de communication serait donc nettement interprétative. Par ailleurs, sa prise en compte des théories de l'ethnométhodologie, de l'ethnographie de la communication, de l'interactionnisme symbolique, de la pragmatique et de l'énonciation, en fait une matière interdisciplinaire.

⁵⁵ ACHARD P., 1993, *La sociologie du langage*, Paris, PUF, Que sais-je ?, p.10

Pour conclure, nous pouvons constater de ces débats enrichissants, que sociolinguistique et sociologie du langage peuvent être considérées comme des disciplines voisines et complémentaires, plutôt que concurrentes, mais elles ne se confondent pas. Comme le souligne C. Canut :

De la SL [sociolinguistique] à la SDL [sociologie du langage], il n'y a qu'un pas, mais ce pas est loin d'être seulement un revirement méthodologique, il nécessite un virage où l'approche du langage est tout autre.

C. Canut, 2000 : 94

Ainsi, sociolinguistique et sociologie divergent sur plusieurs points. Alors que les sociolinguistes s'accordent à reconnaître la primauté du terrain, la contextualisation, les sociologues peuvent étudier à distance, sur des données macro-statistiques. C'est notamment le cas de la sociologie d'inspiration durkheimienne, comme le rappelle P. Blanchet (2000 : 75).

1.2 Sociologie, linguistique et sociolinguistique

J. Boutet et M. Heller (2007), s'interrogent sur le sens de « socio » dans sociolinguistique et présentent trois positionnements différents. Le premier positionnement s'appuie sur la nature sociale du langage, qui suffirait en elle-même. Dans cette perspective, il serait inutile de problématiser la question du social. Il suffirait de poser l'existence de liens entre certaines caractéristiques sociales (la provenance géographique par exemple), et certains traits du discours. Le deuxième positionnement envisage la construction d'une interdisciplinarité entre sociologie et linguistique, où « socio » renvoie à « sociologie ». La sociolinguistique deviendrait donc une discipline à l'interface entre sociologie et linguistique. Cependant, cette discipline n'existe pas actuellement en France. Les sociolinguistes sont tous issus des sciences du langage. Enfin, le troisième positionnement renvoie à la nécessité de penser la relation théorique entre langage et société. Pour E. Benveniste (1974), c'est la langue qui interprète la société. La langue fonde les rapports entre les hommes et les hommes fondent la société. L'inconvénient de cette approche est de considérer la langue comme autonome par rapport à la société alors que la sociolinguistique cherche justement à les mettre en lien. J. Boutet et *alii* (1976) proposent de ne plus considérer le rapport entre langage et société comme une lutte de pouvoir, mais comme une pratique sociale et d'analyser les « pratiques langagières ». En ce sens, l'action propre du langage a été étudiée notamment par la programmation, la praxématique et l'ethnométhodologie. Dans ce débat sur la relation

entre sociologie, linguistique et sociolinguistique, J. Boutet et M. Heller (2007), montrent que la sociolinguistique est tiraillée entre deux pôles : l'un qui considère langue et société de façon liée, mais dont le fonctionnement serait autonome ; et l'autre pôle qui envisage la langue comme une pratique sociale, à la fois pratique sociologique et pratique langagière.

La sociolinguistique ne se situe pas entre la linguistique et la sociologie, mais a plutôt vocation de source de théorisation et de découvertes empiriques sur la façon dont la pratique sociale qu'est le langage nous renseigne sur nos manières de nous organiser, de faire sens, de produire et distribuer les ressources essentielles à la vie.

J. Boutet et M. Heller, 2007 : 315

1.3 Ethnographie et linguistique

Avant d'analyser les relations entre ethnographie et linguistique, il convient de nous situer dans le flou terminologique entre anthropologie, ethnologie et ethnographie. Plusieurs auteurs neutralisent cette fluctuation en déclarant qu'il s'agit uniquement de nuances (P. Laburthe-Tolra et J.-P. Warnier, 1993 : 50-51 ; F. Laplantine, 1987 : 21). De son côté, C. Lévi-Strauss (1958 : 411-413) considère ces trois syntagmes comme correspondant à trois étapes distinctes d'une même démarche de recherche. E. Le Pipec synthétise clairement la définition de C. Lévi-Strauss :

(..) l'ethnographie se consacrant à la collecte des faits (à un niveau étique) ; l'ethnologie les interprétant (à un niveau émique) ; l'anthropologie les intégrant à une théorie générale de l'Homme (...)

E. Le Pipec, 2008 : 48

Nous choisissons donc le terme ethnographique pour rendre compte du travail de description et de collecte des faits concernant la société étudiée.

Du côté de la linguistique, cette influence ethnographique a donné naissance à l'ethnographie de la communication ou sociolinguistique interactionnelle, notamment dans les travaux de J. Gumperz et D.H. Hymes (1972). Plus tard, M. Heller (1998) parlera d'ethnographie sociolinguistique. Pour ces auteurs, il s'agit de prendre en compte dans l'analyse, non seulement les différents paramètres entrant en jeu dans le processus d'interaction, mais aussi le contexte culturel en présence (des locuteurs et de la situation de communication) pour comprendre les enjeux sociaux des usages et pratiques des langues. Les deux domaines sociolinguistique et ethnolinguistique semblent avoir émergé à la même

époque, dans les années 1960. Les points communs entre les deux disciplines sont nombreux et certains auteurs les distinguent difficilement. Ainsi, B. Pottier (1970 : 3) affirme que la sociolinguistique fait partie de l'ethnolinguistique, tandis que J. Dubois, M. Giacomo, L. Guespin, et *alii* (1994 : 186) incluent l'ethnolinguistique dans leur domaine de recherche. J.B. Marcellesi et B. Gardin (1974 : 14) ajoutent que les deux termes sont presque synonymes. P. Blanchet (2000 : 77) rappelle à juste titre que le mariage entre ethnographie et linguistique n'est pas récent puisqu'il remonte aux travaux de F. Boas, B. Malinowski et E. Sapir. D'ailleurs, la linguistique a emprunté de nombreuses méthodes d'enquêtes de terrain aux ethnologues, notamment l'observation participante.

2. L'observation participante

La posture ethno-sociolinguistique que nous avons adoptée pour cette recherche nous a conduite à opérer certains choix concernant le recueil et la construction des données. Le premier outil utilisé pour recueillir les données fut le plus couteux en temps : l'observation directe ou observation participante. Comme le souligne Heller :

La distinction traditionnelle entre observation participante et non participante me semble hors propos, dans la mesure où je prends pour acquis que toute chercheuse participe à sa propre collecte de données (...).

M. Heller, 2002 : 32

Issue principalement de l'ethnologie, cette méthode d'enquête sous-entend la participation active du chercheur à la vie sociale, culturelle, qu'il étudie. En ce sens, son observation ne peut être que participante.

On ne peut étudier les hommes qu'en communiquant avec eux, ce qui suppose que l'on partage leur existence d'une manière durable (Griaule, Leenhardt) ou passagère (Lévi-Strauss). L'observation participante consiste à participer réellement à la vie et aux activités des sujets observés, selon la catégorie d'âge, de sexe ou de statut dans laquelle le chercheur parvient à se situer par négociation avec ses hôtes en fonction de ses propres desiderata ou de la place que ceux-ci consentent à lui faire.

P. Laburthe-Tolra, cité dans A. Mucchielli (dir.), 1996 : 146

Le chercheur investit donc un terrain pour y mener son observation. Ce terrain comporte plusieurs facettes. C'est évidemment un lieu, mais aussi une pratique, une expérience. Comme l'explique J. Copans :

C'est la création artificielle d'une situation sociale à priori temporaire, même si elle doit être de longue durée, où l'on fréquente des gens avec lesquels on n'a aucune relation préétablie et qui n'ont pas demandé qu'on vienne s'intéresser à eux et encore moins qu'on s'installe à demeure.

J. Copans, 2005 : 13

Sur ce terrain, l'observation devient une pratique sociale quotidienne, mêlant vie sociale et vie scientifique. Le chercheur doit subir une sorte d'« acculturation à l'envers » (F. Laplantine, 1996 : 20). Il doit de cette façon intérioriser et comprendre les valeurs des hommes avec qui il partage son quotidien. P. Paillé (2006) propose une typologie des différents degrés d'engagements dans une enquête ethnographique. Pour lui, il s'agit de trouver le bon dosage entre observation et participation. Le niveau d'engagement le plus important est celui du pur participant. Le chercheur devient un membre à part entière du groupe qu'il veut étudier, sans que les autres membres du groupe connaissent ses activités d'ethnologue. Dans cette situation, le risque est grand de perdre de vue l'objet de la mission. À un niveau d'engagement moindre, nous trouvons le participant comme observateur. Le chercheur alterne des phases d'enquête avec des phases de participation à la vie de la société qu'il étudie. Il peut risquer d'en oublier le but de sa mission. Mais il peut avoir accès à certaines informations grâce à ses informateurs qui, connaissant sa mission, peuvent se transformer en ethnographes potentiels. Ensuite, nous trouvons l'observateur comme participant. L'engagement est bien moins important. Le chercheur ne rencontre ses informateurs que dans le cadre de l'enquête formelle. Le risque de perdre de vue l'objet de l'enquête est moindre, mais le risque d'incompréhension et de quiproquos est beaucoup plus important. Les risques de projection et de surinterprétation sont réels. Enfin, le pur observateur est presque invisible, distant. Il reste l'étranger. Il se prive de nombreuses clés de compréhension du phénomène qu'il étudie.

Habitant à Sélibaby entre mai 2007 et décembre 2010, nous avons pu y rester suffisamment longtemps pour partager le quotidien des habitants de cette ville, pour devenir petit à petit moins « étrangère » à ce terrain et nous intégrer progressivement pour construire ce que Marcel Mauss (1989) a appelé le « phénomène social total ». Notre engagement était de type « participant comme observateur ». Par ailleurs, nous avons fait le choix de ne pas

enseigner le français. En effet, nous voulions nous intégrer le plus naturellement. Or, la position la plus commune d'une femme à Sélibaby n'est pas de travailler, mais de s'occuper de son foyer. Nous avons donc uniquement exercé quelques activités bénévoles dans des ONG, ce qui nous permettait de densifier notre réseau social. Les autres espaces de rencontres étaient bien entendu le marché, chaque jour, où les femmes se retrouvent, et les nombreuses heures à boire le thé dans différentes familles. J. Copans (2005 : 26) souligne l'importance du respect des hiérarchies et des valeurs locales, de l'étiquette sociale et sexuelle dans l'enquête de type ethnologique, pour s'intégrer au mieux au terrain. En effet, s'il était connu que nous réalisions une recherche sur les langues en Mauritanie, l'important était que nous ne bousculions pas les codes sociaux locaux. Ainsi, faire le marché et nous occuper du foyer étaient perçus comme des aspects fondamentaux de notre vie de femme. Grâce à ces quelques aménagements de notre quotidien, nous avons pu observer relativement librement les interactions familiales, et entre jeunes. Évidemment, comme le souligne F. Laplantine (1996 : 21), nous avons conscience que « nous ne sommes jamais des témoins objectifs observant des objets, mais des sujets observant d'autres sujets au sein d'une expérience dans laquelle l'observateur est lui-même observé ». Expérience professionnelle, mais surtout expérience personnelle exceptionnelle, faite de nombreuses rencontres. Cette recherche a été bien entendu l'occasion de construire de nombreuses relations amicales, qui perdurent même après notre départ du terrain. Comme le souligne E. Morin (1967 : 223), tisser des liens d'affectivité avec ses interlocuteurs, loin d'être un obstacle à la connaissance est une condition nécessaire.

Enfin, comme le rappellent de nombreux chercheurs (R. Cresswell et M. Godelier, 1976 ; F. Laplantine, 1996 ; J. Copans, 2005 ; A.-M. Arborio et P. Fournier, 2005 ; P. Blanchet 2000), l'apprentissage de la langue est un élément indispensable à l'observation et à la compréhension de la société dans laquelle le chercheur cherche à s'intégrer. Pour notre part, nous avons appris l'une des langues en présence à Sélibaby, le pulaar. La connaissance d'une langue, même limitée, a été, bien entendu, une porte d'entrée considérable pour de nombreuses rencontres. Nous n'étions plus limitée, dans nos échanges, à la communauté francophone, donc scolarisée la plupart du temps. Et surtout, nous avons pu observer et analyser de nombreuses interactions familiales ou informelles qui se déroulent rarement en français. En revanche, si la connaissance du pulaar nous a permis une compréhension plus fine de la société peul, cela n'a pas été possible pour les sociétés maure et soninké que nous connaissons beaucoup moins bien. Enfin, dans un pays où les langues sont des symboles politiques et de pouvoir, choisir une langue c'est choisir un camp. Mais, à la neutralité

ignorante, nous avons préféré le positionnement éclairé. Consciente de cette limite, nous en tenons compte lors de nos analyses.

Les intérêts de l'enquête de type « observation directe » sont multiples. En effet, la présence continue et répétée sur une période relativement longue de l'observateur permet de limiter le fameux « paradoxe de l'observateur ». Dans notre cas, n'étant pas concrètement en situation d'enquête lorsque nous observions les pratiques, nous pouvons considérer que ce paradoxe était atténué. Dans un premier temps, les gens modifiaient leurs pratiques langagières, ne serait-ce que pour nous permettre de comprendre ce qu'il se passait, en traduisant. Mais au fur et à mesure de notre apprentissage du pulaar et de notre immersion en Mauritanie, les pratiques se normalisaient. En tout état de cause, nous restons une Française, blanche, francophone, en Mauritanie. Si le paradoxe de l'observateur est réduit, il n'en n'est pas moins présent.

Le but de la recherche linguistique au sein de la communauté est de découvrir comment les gens parlent quand on ne les observe pas systématiquement ; mais la seule façon d'y parvenir est de les observer systématiquement.

W. Labov, 1976 : 290

W. Labov, ayant mis en évidence ce phénomène, a cherché à le neutraliser en demandant à un membre de la communauté étudiée d'en observer les pratiques, notamment à Harlem⁵⁶. Plutôt que d'avoir recours à cette solution qui nous aurait privée d'une grande richesse et d'une clé de compréhension du monde que nous voulions étudier, nous avons préféré observer nous-même. En effet, au-delà de l'observation des interactions, nous avons pu comprendre les relations sociales entre les différentes communautés présentes en Mauritanie, mais aussi la hiérarchie qui existe à l'intérieur d'une même communauté. Notre connaissance relativement approfondie du terrain nous permet de donner plus de sens à nos entretiens que si nous n'avions réalisé que quelques séjours de quelques mois. Mais, elle est également bien moindre que celle d'un Mauritanien qui a une compréhension très fine de sa société. Un autre avantage de l'observation longue et répétée est qu'elle permet de saisir des situations « authentiques », impossibles à obtenir sur commande. Enfin, P. Blanchet (2000 : 42) souligne que ce type d'enquête permet de comparer les pratiques par rapport au discours sur les pratiques. En effet, notre deuxième outil de recueil des données étant l'entretien, nous

⁵⁶ LABOV W., 1978, *Le parler Ordinaire*, Paris, Editions de Minuit.

pouvons, lors de l'analyse, mesurer la distance entre ce que les jeunes disent qu'ils font et ce qu'ils font réellement, car nous les avons (eux ou leurs pairs) longuement observés.

3. Les entretiens semi-directifs

Comme le souligne P. Blanchet (2000), le choix des méthodes de recueil et construction des données est intimement lié au type de recherche. Notre choix concernant la méthodologie d'enquête, en plus de l'observation participante, a donc été guidé par la volonté de correspondre au mieux à l'objet de notre recherche : les représentations linguistiques, et le phénomène d'insécurité linguistique en particulier. Notre recherche étant de nature empirique et fondamentalement qualitative, nous avons opté pour l'entretien semi-directif compréhensif (J.-C. Kaufmann, 2004.a). Les sociologues et les sociolinguistes s'accordent à reconnaître l'intérêt majeur de l'entretien dans l'étude des représentations sociales. Ainsi, selon S. Moscovici (1961, 1986), l'étude des représentations sociales peut porter sur leur contenu et sur leur structure interne. Pour lui, l'entretien est un outil essentiel pour analyser le contenu des représentations sociales. Les sociolinguistes partagent le même point de vue, notamment A. Blanchet et A. Gotman (1992 : 25) qui précisent :

L'enquête par entretien est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal. Ces faits concernent les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expérimentés).

A. Blanchet et A. Gotman, 1992 : 25

Toutefois, les psychologues sociaux contestent l'usage de l'entretien pour diverses raisons. C'est notamment le fait que l'analyse de contenu soit sujette à l'interprétation subjective de l'analyste qui semble poser problème (J.-M. Léger et M.-F. Florand, 1985). Or, toute recherche, toute analyse, est orientée. Le chercheur qui recueille ses données et construit son corpus est le seul à connaître son terrain, ses informateurs, le contexte dans lequel les données sont élaborées.

Par ailleurs, les représentations s'élaborent dans et par la communication, il paraît donc pertinent de les étudier dans le cadre d'une interaction. D. Jodelet (1989 : 36) précise que les représentations sociales, « en tant que système d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales ». L'entretien apparaît donc comme l'outil privilégié pour observer la mise en œuvre des

fonctionnements discursifs participant à l'élaboration de la représentation. Selon B. Maurer (1999.a : 183), l'entretien est une véritable situation d'échange où les interactants co-agissent. Dans ce contexte, l'enquêteur, « loin de s'effacer derrière un questionnaire, se pose en véritable interactant dont la présence est à prendre en considération par l'informateur qui trouve alors matière à co-construire ses représentations. »

3.1 Caractéristiques de l'entretien

L'entretien semi-directif fait partie des méthodologies empiriques et qualitatives dans le sens où les données ne reposent que sur un nombre limité d'entretiens. Par ailleurs, il est qualifié de compréhensif, car, contrairement à un entretien semi-directif « classique », l'enquêteur ne s'adresse pas à un enquêté mais à un informateur. Il cherche à comprendre ses représentations. L'entretien compréhensif demande un engagement et un investissement réel de l'enquêteur. Une trop grande réserve ou neutralité empêche l'informateur de se livrer.

Pour atteindre les informations essentielles, l'enquêteur doit en effet s'approcher du style de la conversation sans se laisser aller à une vraie conversation : l'entretien est un travail, réclamant un effort de tous les instants. (...) [L'informateur] doit sentir que ce qu'il dit est parole en or pour l'enquêteur, que ce dernier le suit avec sincérité, n'hésitant pas à abandonner sa grille pour lui faire commenter l'information majeure qu'il vient de livrer trop brièvement. L'informateur est surpris de se sentir écouté en profondeur et il se sent glisser, non sans plaisir, vers un rôle central : il n'est pas interrogé sur son opinion, mais parce qu'il possède un savoir, précieux, que l'enquêteur n'a pas, tout maître du jeu qu'il soit. Ainsi l'échange parvient à trouver son équilibre, entre deux rôles forts et contrastés.

J.-C. Kaufmann, 2004.a : 48

Dans ce cadre, l'engagement de l'enquêteur peut prendre diverses formes. Sur le plan du contenu, il peut prendre le parti de l'informateur, il peut soulever les incohérences de son discours en lui demandant de préciser, lui suggérer des pistes de réflexion, etc. Son retour et ses relances aident l'informateur à « accoucher de sa parole » (J. Bres, 1999 : 65). L'engagement concerne aussi le décentrement socioculturel dont le chercheur doit faire preuve pour réduire la distance avec son informateur. Il peut porter également sur la forme de l'entretien à travers le rire ou l'humour par exemple. Ainsi, la réussite de la conduite de l'entretien compréhensif tient en la capacité de l'enquêteur à effectuer des va-et-vient

constants « entre compréhension, écoute attentive, et prise de distance, analyse critique »⁵⁷. Au-delà de l'engagement de l'enquêteur dans l'entretien, c'est la mise en confiance de l'informateur qui est essentielle. Ce dernier doit se sentir écouté et respecté dans le savoir qu'il détient, mais surtout dans son identité et son rôle dans cette interaction particulière que constitue l'entretien. E. Goffman (1974) parle de préservation de la « face », *face-work*⁵⁸, de la part des interactants. Il explique que cela « renvoie au travail que fait le participant d'un échange pour protéger sa face de l'éventuelle menace que représente l'autre, tout en préservant la face de son interlocuteur »⁵⁹.

L'entretien est un moment particulier permettant l'élaboration d'une pensée. L'informateur relate son expérience telle qu'il l'a vécue, ressentie, interprétée. Il réécrit le réel. Concernant les récits de vie, D. Bertaux (1997) parle d'« idéologie biographique », tandis que P. Bourdieu (1986) préfère le terme d'« illusion biographique » pour évoquer le phénomène de reconstruction à posteriori d'une cohérence biographique. Nous retrouvons, lors des entretiens, cette recherche de cohérence qui conduit parfois les informateurs à se contredire. Recherche de cohérence dans le discours, dans les choix de vie, dans le lien entre pratiques et représentations. La subjectivité est donc l'une des propriétés essentielles des entretiens. Enfin, l'entretien est semi-directif puisqu'un thème et une série de questions ouvertes l'orientent. Ainsi, pour la réalisation de nos entretiens, nous avons établi et mémorisé notre guide d'entretien. Nous le présentons dans la partie 3.4 *Le guide d'entretien*.

3.2 Limites de l'entretien

En dépit de ses qualités, l'entretien semi-directif présente un certain nombre d'inconvénients. Tout d'abord, nous pouvons observer que l'enquêteur influe sur la construction discursive de l'informateur, car il est lui-même un interactant. Le discours est construit en fonction de l'enquêteur, de son identité, de son statut, de ses connaissances linguistiques, etc. Il y a donc potentiellement autant de discours différents avec un même informateur que d'enquêteurs différents. Comme le soulignent A. Blanchet et A. Gotman :

Tout discours produit par entretien est co-construit par les partenaires du dialogue, en fonction des enjeux de la communication à l'œuvre dans l'interlocution.

A. Blanchet et A. Gotman, 1992 : 117

⁵⁷ KAUFMANN J.-C., 2004.a, *L'entretien compréhensif*, Paris, Colin, p.22

⁵⁸ Terme traduit en français par « travail de figuration » (C.Kerbrat-Orecchioni, 2002 : 259-261)

⁵⁹ GOFFMAN E., 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Editions de Minuit, p. 147

Par ailleurs, la difficulté de l'entretien réside parfois dans l'aspect artificiel du dispositif lui-même, qui peut s'avérer gênant pour certains informateurs :

(...) devoir parler à quelqu'un sans que celui-ci réponde apparait artificiel, au plus loin de l'authenticité recherchée qui présuppose la réciprocité de la parole adressée : que je te parle et que tu me parles.

J. Bres, 1999 : 67

Enfin, dans cette situation particulière, asymétrique, certains informateurs sont tentés de « faire plaisir » à l'enquêteur en lui répondant ce qu'il pense que ce dernier veut entendre. Selon l'identité ou le statut de son interlocuteur, l'informateur aura tendance à cacher certaines pratiques ou certaines représentations.

3.3 Intérêt du débat

Face aux limites de l'entretien semi-directif exposées plus haut, le débat semble plus intéressant. Dans cette situation d'échange, l'enquêteur devient non plus expert, mais simplement animateur du débat. Les interactants ne cherchent plus à « donner la bonne réponse », mais négocient entre eux leurs représentations sociales, ils sont encouragés à prendre position. Par ailleurs, les intervenants au débat étant des pairs, la relation asymétrique enquêteur/informateur est amoindrie, la situation devient moins anxiogène.

En dépit des nombreux avantages du débat, nous n'avons pas retenu ce mode de recueil de données, car il présente une difficulté de transcription majeure. Par ailleurs, la mise en place des débats ainsi que l'échantillonnage est plus difficile. Il faut rassembler au même moment plusieurs personnes, trouver un lieu adéquat et trouver l'équilibre nécessaire entre les convergences et divergences des interactants pour qu'ils ne soient pas impressionnés par la situation et par les autres intervenants. Enfin, et c'est le point le plus rédhibitoire pour nous, nous souhaitons que les informateurs puissent s'exprimer dans la langue de leur choix. Or, ne maîtrisant pas les différentes langues parlées à Sélibaby, il nous aurait été impossible de comprendre le débat et de l'animer, et nous ne voulions pas déléguer cette partie de notre travail. Pour toutes ces raisons, nous avons préféré l'entretien semi-directif au débat.

3.4 Le guide d'entretien

Comme nous l'avons expliqué précédemment, lors d'un entretien semi-directif, l'enquêteur suscite la parole de l'informateur sur des thèmes prédéfinis, mais l'ordre et la forme de présentation des thèmes sont libres. C'est la forme qui est la plus utilisée dans les

recherches en sciences humaines et sociales (R. Quivy et L. Van Campenhoudt, 1995). B. Maurer (1999.a) ajoute que c'est le type d'entretien le plus employé par les sociolinguistes. L'enquêteur prépare donc, avant son entretien, un guide, une liste de questions qu'il souhaite soumettre à son informateur. L'idéal étant de mémoriser ces questions afin de ne pas troubler l'interaction. Par ailleurs, l'ordre des questions tente de respecter le déroulement logique du discours de l'informateur pour préserver au mieux la spontanéité de l'entretien. Nous avons essayé de suivre au mieux ces quelques principes dans les entretiens que nous avons menés. Enfin, toutes les questions n'ont pas été posées à tous les informateurs puisque nous n'avons pas une exigence d'exhaustivité.

Le guide d'entretien utilisé dans cette recherche est inspiré de celui de F. Leconte (1996), après un travail d'adaptation à la situation mauritanienne et de façon à répondre à nos hypothèses de recherche. Nous avons déjà testé et utilisé ce guide d'entretien lors de notre recherche de Master 2 auprès de jeunes peul étudiant à Sélilaby. Il comprend quatre rubriques ayant trait aux langues :

- Biographie langagière de l'informateur précisant les conditions d'acquisition des langues du répertoire ;
- Pratiques langagières déclarées selon les différents réseaux de socialisation (famille, marché, école, travail, etc.) ;
- Représentations vis-à-vis des différentes langues en présence sur le marché linguistique mauritanien ;
- Langue et enseignement.

La consigne inaugurale des entretiens est la suivante :

« Peux-tu me parler des langues que tu connais et comment tu les as apprises ? »

3.4.1 Biographie langagière de l'informateur

À travers cette partie de l'entretien, nous voulions connaître l'étendue du répertoire langagier de l'informateur afin de croiser ensuite ces données avec celles concernant les pratiques langagières déclarées. En effet, un jeune qui ne connaît que deux langues ne parlera pas toujours la langue de son interlocuteur non pas par choix, mais parce qu'il ne la connaît pas, par exemple. L'idée principale n'est pas d'étudier l'utilisation de telle ou telle langue, mais le fonctionnement du répertoire langagier dans sa globalité et repérer ainsi les stratégies langagières mises en place selon l'interlocuteur, le contexte et le sujet de la conversation.

Cette partie de l'entretien nous permet également de savoir comment l'informateur a construit son répertoire langagier, auprès de quelles instances, au cours de quelles expériences de vie. Tous ces éléments sont précieux pour saisir la construction des représentations langagières de l'informateur dans son ensemble. Ainsi, un jeune soninké qui a fréquenté une école soninké, qui a appris à lire et à écrire le soninké aura certainement une sensibilité et des représentations différentes de sa langue, par rapport à un camarade ou à un frère qui ne sait que la parler. Autant que possible, nous avons tenté de respecter la dénomination de nos informateurs concernant les langues. Ainsi, lorsqu'un jeune dénommait le soninké « sa langue » ou « la langue de la famille », nous reprenions sa dénomination.

3.4.2 Pratiques langagières déclarées

Cette deuxième partie de l'entretien a pour objectif de nous renseigner sur l'utilisation du répertoire langagier de l'informateur dans divers contextes : en famille, au marché, à l'école, au travail, lors des rencontres entre amis, etc. Ce n'est pas tant l'usage de telle ou telle langue qui nous intéresse, mais le choix que va opérer l'informateur dans son répertoire. Ces éléments nous permettent d'analyser les stratégies de marquage identitaire liées au choix de langue réalisé dans une situation donnée. Par ailleurs, les informations concernant les langues parlées en famille nous renseignent sur le degré de maintien de la langue familiale dans chaque groupe ethnique. Enfin, cet échange sur les pratiques langagières permet d'analyser dans quelle mesure les jeunes mélangent les langues ou du moins, dans quelle mesure ils ont conscience de le faire. Nous cherchons à comprendre dans quelles situations ce mélange s'opère et quelles sont les langues concernées.

3.4.3 Représentations vis-à-vis des différentes langues

Grâce aux informations obtenues sur les représentations vis-à-vis des différentes langues, nous pouvons tester nos hypothèses. Toutefois les rubriques précédentes sont tout aussi indispensables pour amener progressivement la conversation à ces questions plus sensibles, mais aussi pour comprendre le fondement de ces représentations dans leur globalité. Les questions abordées dans cette section de l'entretien visent donc à comprendre et connaître le jugement de l'informateur sur ses langues et sur les autres langues présentes sur le marché linguistique mauritanien. Jugement ayant trait à la valeur de la langue, à sa beauté, à son utilité, à son expansion, etc. Nous nous intéressons aussi à l'auto-évaluation des compétences dans la/les langue(s) première(s), et dans les langues d'enseignement (arabe et français).

3.4.4 Langues et enseignement

Nous terminons généralement l'entretien sur cette partie qui a trait aux questions des langues d'enseignement. Nous cherchons à évaluer le sentiment d'insécurité linguistique statutaire en langue première de l'informateur à travers son opinion concernant l'introduction de sa langue dans l'enseignement. Nous analysons également son point de vue concernant la dernière réforme du système éducatif datant de 1999, instaurant le bilinguisme scolaire arabe-français.

3.5 Toute traduction est-elle trahison ?

Comme le souligne P. Blanchet (2000 : 31), dans le cadre d'une recherche de type qualitative, « le chercheur crée lui-même sa propre méthodologie en fonction de son terrain d'observation ». En effet, l'une des particularités de la sociolinguistique, et ce qui pour certains la distingue fondamentalement de la linguistique, est d'être une science de terrain. Or, ces terrains sont très divers, donc les approches méthodologiques du chercheur pour construire son corpus diffèrent selon le terrain étudié. Elles dépendent également des objectifs de la recherche. Après avoir choisi le type d'enquête que nous allions mener pour recueillir nos données, s'est posée la question de la langue qui serait utilisée lors de nos entretiens. Lors de notre recherche de Master 2, nous avons choisi (en partie pour des raisons de facilité) de réaliser nos entretiens en français uniquement, auprès de jeunes lycéens peul. En revanche, pour la présente recherche, nous voulions non seulement nous intéresser aux trois principaux groupes ethniques présents à Sélibaby (Peul, Maure, Soninké), mais aussi aux jeunes non scolarisés, afin de toucher une plus grande diversité de la population des jeunes. Or, la plupart des jeunes qui maîtrisent suffisamment le français pour réaliser un entretien dans cette langue sont les Peul et les Soninké, scolarisés. Les Maure et les jeunes non scolarisés se trouvaient exclus. Nous devons donc adapter notre dispositif d'entretien à la population que nous avons ciblée. Par ailleurs, étudiant le phénomène d'insécurité linguistique, il nous semblait indispensable de laisser le choix à l'informateur de répondre dans la langue qu'il désirait. Certains ont choisi la langue dans laquelle ils se sentaient le plus à l'aise tandis que d'autres ont absolument voulu répondre en français. Nous avons proposé systématiquement à chaque informateur, lors de la prise de rendez-vous, la présence d'un traducteur à l'entretien. Parfois, c'est même le traducteur qui a pris rendez-vous avec l'informateur, notamment si le premier contact était téléphonique. Par ailleurs, comme nous l'avons exposé dans la partie *Conflits linguistiques en Mauritanie*, les tensions linguistiques en Mauritanie sont le reflet des tensions sociales qui existent dans le pays entre les différentes ethnies. Nous avons donc jugé

préférable de choisir un traducteur ayant des origines peul et soninké et comme langues premières le pulaar et le soninké pour ces deux groupes ethniques ; et un traducteur maure pour les informateurs maure. Il a été particulièrement difficile de trouver un traducteur maure francophone, à Sélibaby, qui ne soit pas déjà employé dans une ONG ou dans une administration. Heureusement, nous avons finalement pu travailler avec Mahmoud qui a pour langue première le hassanya et maîtrise très bien le français. Houleye, la traductrice pulaar-soninké, a une parfaite maîtrise de ces deux langues, ce sont ses langues premières. De plus, elle a appris à les lire et à les écrire. Suite à la réalisation des entretiens, nous avons transcrit tous les énoncés français des entretiens afin de faciliter leur analyse ultérieure. Dans un deuxième temps, nous avons réécouté intégralement tous les entretiens avec le traducteur concerné pour vérifier que la traduction effectuée en temps réel était bien la plus adaptée, et surtout afin de savoir s'il y avait un décalage important entre notre énoncé et ce qui avait été traduit (oubli, déformation, etc.). D'autre part, cette réécoute nous a permis de reprendre, avec le traducteur, les termes importants pour notre analyse, tels que : *langue maternelle, langue pure, langue originale, dialecte, etc.* Nous voulions vérifier que la traduction avait été la plus fidèle possible et s'il existait les mêmes nuances qu'en français. Enfin, lors de ce travail, nous avons repris avec le traducteur, les passages où le traducteur et l'informateur se parlent directement en soninké, en pulaar ou en hassanya, sans traduction, et sans que nous ayons pu comprendre en temps réel. Il s'agit d'apartés, de demandes de reformulation de la question, de précisions, etc. Ainsi que le souligne J. Copans :

Le couple à trois (chercheur-interprète-informateur) ne transforme pas la situation ethnologique en vaudeville, mais en une source possible de compromis, de cachotteries, ou évidemment de quiproquos.

J. Copans, 2005 : 67

Nous n'irons pas jusqu'à parler de cachotteries, mais les sources de compromis et de quiproquos sont possibles et présentes lors de nos entretiens. Nous reprenons à notre compte le vieil adage italien « Traduttore, traditore »⁶⁰. C'est pourquoi nous avons pris soin de retravailler chaque entretien avec le traducteur. Nous avons pris le temps de lui expliquer notre enquête et les questions que nous allions poser, auparavant. Nous avons également précisé notre posture : aucune réponse ne pouvait être considérée comme bonne ou mauvaise, nous voulions laisser le plus de liberté possible à l'informateur dans ses réponses, c'est

⁶⁰ « Traduire, c'est trahir. »

pourquoi certaines questions ouvertes pouvaient laisser place à certaines interprétations et donc à des réponses différentes. Nous précisons le sens ou les sens possibles de notre question si l'informateur le demandait. Il nous est apparu au cours de l'enquête, notamment avec Mahmoud, le traducteur maure, que ses représentations influent sur sa traduction de nos questions. Par exemple, dans l'extrait suivant, notre question :

E : est-ce qu'y a un lieu un endroit/ où on parle très bien le hassanya/ ou bien c'est pareil partout ?

est déformée par le traducteur en :

Traducteur : est-ce qu'il existe des lieux où on parle hassanya pur ou il existe seulement des places où on parle hassanya mélangé avec d'autres langues ?⁶¹

Voici l'extrait avec la réponse de l'informateur :

E : d'accord/ et est-ce que: est-ce qu'y a un lieu un endroit/ où on parle très bien le hassanya/ ou bien c'est pareil partout ⁶²?

*Ahmed : *ye kanaf?*

*tu dis quoi ?

Traducteur : *xalge balasa iud la yukelem vihe la keleme hassaniye/ te-ud mowjude walla zad/ balayss kamlin li gatte fivte kamlin xileyta beyn luwax kamlin*⁶³

*Ahmed : *ane ba-ad bleyd libleydate kamlin li gatte jeyt'he nelhag vihe la xileyta beyne louwax kamlin/ wa gatte jeyte libleyd wo l'hagte vihe/ la louxa wahide tista-amel/ la ima ila-adou saviyin la hassaniyin laboude min nejbar vihoun wahid walla ðak ya-arav louxa xra ba-ad*⁶⁴

Traducteur : *yayayr ma yista-amlhuhe* ?⁶⁵

*Ahmed : *yayayr ma yista-amlhuhe*⁶⁶

⁶¹ En hassanya : « ye kanak alem ebmantira tu kelem vihe elhassaniye saviye walla la xuleyta beyne luwax kamlat »

⁶² en réalité le traduction qui a été faite est la suivante : « ye kanak alem ebmantira tu kelem vihe elhassaniye saviye walla la xuleyta beyne louwax kamlat » qui signifie : « est-ce qu'il existe des lieux où on parle hassanya pur ou il existe seulement des places où on parle hassanya mélangé avec d'autres langues ? »

⁶³ Traduction : « est-ce qu'il existe des lieux où on parle hassanya pur ou bien une place où on parle toutes les autres langues ? »

⁶⁴ Traduction : « tous les milieux que j'ai fréquentés en général ce sont des milieux qui utilisent plusieurs langues au moins deux langues donc dans des milieux par exemple où tu trouves une seule communauté beydane y a tout le temps quelqu'un qui parle quand même une autre langue »

⁶⁵ Traduction : « mais il ne l'utilise pas »

⁶⁶ Traduction : « mais il ne l'utilise pas »

*Traducteur : il dit que lui tous les milieux qu'il a eu à fréquenter/ en général c'est des milieux qui utilisent plusieurs langues/ au moins deux langues/ donc dans des milieux par exemple comme il l'a dit/ où tu trouves une seule communauté beydane y a tout le temps quelqu'un qui parle quand même une autre langue même s'il l'utilise pas/ il parle quand même une autre langue/ avec les voyages les échanges

E : d'accord/ donc y a pas/ y a pas un lieu en particulier où les gens! il connaît pas un lieu en particulier où les gens parlent très bien hassanya ?

Traducteur : non ça il dit qu'il connaît pas/ il connaît pas un lieu où les gens ne parlent que hassanya

E : mmh/, mais euh/ même si les gens/ connaissent plusieurs langues/ est-ce que y a un lieu qui est réputé/ où on peut dire là-bas/ les gens/ parlent un très bon hassanya ?

*Ahmed : *ehe-e ma na-arav'he*

*Traducteur : il dit qu'il connaît pas

Cet extrait illustre bien l'influence des représentations du traducteur sur son travail de traduction. Malgré notre préparation des entretiens avec le traducteur et nos multiples échanges avec lui, nous n'avons pas pu supprimer ces interférences. Il y en a et il y en aurait eu d'autres, de toute façon. Nous pouvons seulement les repérer grâce à une réécoute attentive avec le traducteur, les analyser et les prendre en compte dans notre analyse de ces entretiens. Par ailleurs, l'extrait ci-dessous illustre le changement de rôle du traducteur. Il devient un interactant à part entière, en demandant directement une précision à l'informateur avant de nous traduire sa réponse complète.

E : d'accord// et: et donc euh tu disais tes parents eux ils euh ils parlent le hassanya sans mélanger ?

*Ahmed : *binesbe lilwalde mat wassihe bad/ ya yayr l'walid sa bihli ta-arav ðak// gatte mife vil'xarej fiwey*⁶⁷

➡ Traducteur : *tintlass minu kelemat*⁶⁸

*Ahmed : *tintlass minu keleme fiwey*⁶⁹

*Traducteur : il dit que pour ce qui est de sa maman/ en général quand elle parle hassanya c'est le hassanya pur elle n'utilise aucune autre langue/ mais son papa comme il a eu à faire l'aventure un peu des voyages à l'étranger/ des fois quand il parle il a des exclamations dans d'autres langues quoi

⁶⁷ Traduction : « pour ma mère il n'y a pas de problèmes mais mon père il a beaucoup voyagé donc son hassanya est mélangé avec d'autres mots »

⁶⁸ Traduction : « des mots lui échappent ? »

⁶⁹ Traduction : « des mots lui échappent un peu »

La présence d'un traducteur modifie donc radicalement la relation duelle et asymétrique enquêteur-informateur. Elle introduit une troisième personne qui s'efface quand elle traduit, réapparaît quand ses représentations font surface dans la traduction, se pose parfois comme interlocuteur à part entière, reléguant l'enquêteur au second plan. De par ce jeu d'acteurs-interlocuteurs, la présence du traducteur brise la configuration duelle et asymétrique de l'entretien « classique ». En effet, l'enquêteur n'a plus la seule place d'expert puisqu'il ne maîtrise pas la langue utilisée. L'informateur et le traducteur détiennent le pouvoir de la langue. L'enquêteur reste expert dans son domaine, mais le traducteur prend parfois sa place pour obtenir directement des informations. Enfin, dans cette situation, l'informateur est le seul à détenir à la fois le savoir de la langue et le savoir informatif concernant les questions que se pose l'enquêteur. Cependant, force est de reconnaître que la présence du traducteur présente l'inconvénient d'alourdir la conversation, avec un temps de traduction entre les questions de l'enquêteur (posées en français), et les réponses de l'informateur, qui sont ensuite traduites. Mais ce temps constitue également un moment de réflexion pour l'enquêteur qui peut dérouler plus sereinement l'entretien. J. Copans met en garde l'ethnologue contre le recours à un traducteur :

(...) toutes les approches par procuration handicapent doublement l'ethnologue au niveau de la compréhension directe, de la maîtrise totale de la stratégie d'enquête et enfin de la discrétion. L'ethnologue suivi de son double traducteur, n'est plus un ami discret, c'est un couple ou un groupe qui doit perpétuellement justifier sa double présence sans que, par ailleurs, l'intrusion du second remette en cause les relations confidentielles des informateurs avec le chercheur.

J. Copans, 2005 : 53-54

Personnellement, il nous semble que la présence du traducteur n'a pas été perçue comme une intrusion supplémentaire, mais comme une marque de respect du plurilinguisme mauritanien. Pour nous, cela semblait indispensable : comment prétendre étudier la dynamique des langues et le plurilinguisme en menant toute notre recherche en français ?

3.6 Le déroulement des entretiens

Étant présente depuis plus de deux ans sur le terrain au moment de l'enquête, nous avons pu solliciter sans difficulté nos informateurs. Nous avons donc commencé nos entretiens avec des personnes de notre entourage, puis nous avons fait fonctionner le principe

d'arborescence (S. Beaud et F. Weber, 2003 : 185). Nous avons ainsi demandé à chaque informateur, à la fin de l'entretien, s'il connaissait quelqu'un avec lequel nous pourrions échanger sur les mêmes questions. De cette façon, nous avons trouvé facilement suffisamment d'informateurs. P. Bourdieu préconise de :

(...) laisser aux enquêteurs la liberté de choisir les enquêtés parmi des gens de connaissance ou de gens auprès de qui ils pouvaient être introduits par des gens de connaissance. La proximité sociale et la familiarité assurent en effet deux des conditions principales d'une communication « non violente ».

P. Bourdieu, 1993 : 907

F. Leconte (2011) évoque et revendique une certaine familiarité avec ses informateurs lors de son enquête auprès d'adolescents de classes d'accueil rouennais originaires d'Afrique noire et des anciennes républiques soviétiques. Selon elle, « la familiarité avec les adolescents est un élément qui a influé sur la qualité des entretiens. »⁷⁰ Nous pensons également qu'une certaine familiarité avec les informateurs permet de réduire la violence symbolique de l'entretien. Même si nous n'avons appris qu'une des langues parlées à Sélibaby, le pulaar, en plus du français, cette connaissance a été un véritable passeport dans nos rencontres avec nos informateurs. Elle signifiait que nous nous étions investie sur ce terrain, que nous avons fait un effort pour comprendre les gens.

Afin de favoriser une atmosphère détendue et informelle, le choix du lieu de l'entretien a toujours été laissé à l'informateur. Les entretiens se sont déroulés soit chez lui, soit chez la personne nous ayant mis en contact, soit chez le traducteur. Avant de commencer l'entretien, nous nous sommes présentée, ainsi que le traducteur. Celui-ci était présent si l'informateur l'avait souhaité lors de la prise de rendez-vous. Quelques précisions ont précédé l'entretien : ce dernier se déroulerait dans la langue souhaitée par l'informateur. Il était convenu que nous poserions nos questions en français, mais que la traduction des questions et des réponses était possible, de façon systématique ou pas. Certains répondaient directement à nos questions, sans attendre la traduction, mais ne répondaient pas en français. Le traducteur intervenait alors uniquement pour les réponses de l'informateur. D'autres ont demandé la présence du traducteur sans le solliciter durant l'entretien. Ensuite, nous avons expliqué à chaque informateur le contexte de cette enquête (dans le cadre d'une recherche de thèse, qui permettait l'obtention du diplôme de doctorat, non commandée par le ministère français, nous

⁷⁰ LECONTE F., 2011, *Appropriation des langues et construction des identités en contextes plurilingues et pluriculturels*, Dossier présenté pour l'habilitation à diriger des recherches, Université de Rouen, p.44

expliquions les raisons du choix de ce terrain, etc.) Nous avons précisé que toutes les données ne seraient utilisées qu'aux fins de notre recherche. Enfin, nous avons demandé à chaque personne l'autorisation d'enregistrer l'entretien avec un petit dictaphone numérique. Une seule personne a refusé d'être enregistrée. Nous avons néanmoins réalisé l'entretien, mais n'avons pu le retenir. L'ensemble de notre corpus est détaillé dans le chapitre 6.

3.7 Caractéristiques de l'enquêtrice

Comme le souligne M. Heller (2002), la recherche sociolinguistique de type ethnographique doit être réflexive, ce qui signifie que l'étude des pratiques et représentations linguistiques d'un milieu donné à partir d'enquêtes de terrain rigoureuses ne peut se suffire à elle-même et doit être accompagnée d'une réflexion concernant les implications de la présence de l'enquêteur, les conditions de recueil des données, etc.

Si l'on considère que l'interaction est le lieu où s'élaborent les représentations linguistiques, la prise en compte des caractéristiques sociales, culturelles et linguistiques des interactants est indispensable. Or, si les chercheurs le font systématiquement pour leurs informateurs, c'est moins évident pour l'enquêteur lui-même. Pourtant, la co-construction de l'interaction est basée en partie sur la perception, par l'informateur, de l'identité du chercheur et vice-versa. Sensibilisée sur ce point, lors des entretiens, nous nous sommes présentée, en français, comme une étudiante qui réalisait une recherche sur les langues en Mauritanie. Notre informateur pouvait donc identifier notre origine occidentale, voire française, grâce à notre couleur de peau et la langue utilisée. À travers les salutations auprès des différents membres de la famille présents dans la maison au moment de l'entretien et d'après notre tenue⁷¹, nos informateurs pouvaient deviner que nous connaissions le pulaar, et seulement les formules de salutations dans les autres langues. Enfin, Sélibaby étant une petite ville où tout se sait, où le bouche-à-oreille fonctionne très rapidement, la plupart de nos informateurs savaient que nous habitions dans cette ville depuis quelque temps au moment de l'enquête. Concernant la classe d'âge, dans les représentations de nos informateurs, le fait de vivre en couple, mais sans enfant nous situait à la limite entre les « jeunes » et les personnes « responsables ». À cette période, nous sommes un peu plus âgée que nos informateurs, mais un individu peut être considéré comme « jeune » jusqu'à 40 ans en Mauritanie, selon son statut marital et professionnel. De plus, notre statut d'étudiante nous plaçait plutôt dans cette catégorie.

⁷¹ Depuis notre arrivée en Mauritanie, nous avons adopté la tenue vestimentaire des Peul.

Durant l'interaction, le phénomène de désirabilité sociale conduit l'informateur à mettre en avant un discours socialement valorisant en fonction de ce qu'il perçoit chez l'enquêteur. L'idéal pour ce dernier est d'adopter une posture la plus neutre possible pour limiter le désir de l'informateur de faire plaisir. Mais comment être neutre quand on est une Française en Mauritanie ? C'est évidemment impossible ! Ainsi, nous pensons que le fait d'être française a pu favoriser l'expression de représentations positives du français, pour nous satisfaire. Par ailleurs, la situation d'enquête introduit un paradoxe. D'un côté, la consigne : « j'aimerais que tu me parles des langues que tu connais et comment tu les as apprises », confère le statut d'expert à l'informateur, puisqu'il est détenteur du savoir. D'un autre côté, l'informateur accepte de participer à un entretien sans en connaître le déroulement précis, ni les finalités, ni les conditions d'utilisation de ces informations ultérieurement (R. Vion, 1992). De ce point de vue, c'est donc l'enquêteur qui est en position haute, qui a le statut d'expert, puisqu'il détient des informations que l'informateur n'a pas. Ce double paradoxe va conduire l'informateur à présenter dans son discours la meilleure image de lui-même, tout en préservant la « face » de son interlocuteur. Toutefois, comme le souligne C. Petitjean :

C'est précisément parce que la situation d'entretien et le statut, réel ou imaginaire, de l'enquêtrice placent l'informateur dans une réflexion relative à son identité linguistique que celui-ci mobilise et met en discours le semblable et le différent dans la perception qu'il a de son paysage linguistique. Le rôle de l'enquêtrice dans la co-construction discursive des RL [représentations linguistiques] est donc double : de par son statut interactionnel, elle encourage l'enquêté à mobiliser ce qu'il pense être des savoirs socialement désirables ; de par son activité d'intervieweuse, elle l'amène à élaborer discursivement ce qu'il pense être ses pratiques et ce qu'il pense être les pratiques des groupes exogènes.

C. Petitjean, 2009 : 116

L'informateur va construire et partager, durant l'entretien, avec l'enquêteur, des représentations linguistiques qui ne seront valables que dans le cadre de cette interaction. Étant donné qu'il n'existe pas de représentations préalables définies, hors de tout contexte, l'objectif de notre analyse ne sera pas de dévoiler *la* représentation, mais *une* représentation linguistique, élaborée dans un contexte particulier.

3.8 Le support numérique

Rédiger une thèse sur la dynamique linguistique en Mauritanie, sur un support papier uniquement, signifiait pour nous sacrifier des éléments de corpus et sacrifier notamment les langues premières des locuteurs, puisqu'il nous aurait été impossible de transcrire l'intégralité des entretiens en version originale. Or, comment respecter la parole des informateurs sans la laisser vivre ? D'autre part, ces sacrifices auraient rendu difficile une étude ultérieure par d'autres chercheurs, pour lesquels ce corpus peut s'avérer très utile. En effet, la possibilité d'écouter l'intégralité des entretiens rend possibles d'autres alternatives d'analyses. Nous sommes consciente que l'exhaustivité ne peut être atteinte. Même avec ce corpus enregistré, seul l'enquêteur connaît ses informateurs et lui seul sait dans quelles conditions précises il a recueilli ce corpus. Par ailleurs, quel que soit le support, il ne peut pas refléter la connaissance du terrain, l'observation participante, etc. Mais, nous pensons néanmoins qu'à l'ère du numérique, la possibilité de mettre à disposition un corpus le plus complet possible sur un support numérique apparaît comme une richesse pour ces langues africaines, de tradition orale. Ni original, ni novateur, le support numérique est devenu un élément incontournable, si l'on veut aller plus loin dans la recherche et dans le partage des connaissances. Donner voix au plurilinguisme mauritanien implique aussi de respecter la parole de chacun. Chacun des informateurs a donc été informé, avant le début de l'entretien, de l'enregistrement de l'entretien et a signé, à la fin de celui-ci, une autorisation permettant d'inscrire leur discours sur un support numérique. Parallèlement, et pour des raisons méthodologiques que nous expliquons dans la partie *3.10 La transcription des entretiens*, nous avons transcrit quelques entretiens intégralement et pour tous les autres nous avons transcrit le discours en français.

3.9 La propriété intellectuelle

Avant de mettre à disposition les discours de nos informateurs, nous devons nous assurer que leurs propos soient utilisés dans de bonnes conditions et avec une certaine protection. Nous devons trouver un compromis entre partage des informations et protection de ces informations. Nous avons donc choisi d'utiliser une licence de propriété intellectuelle « libre » et gratuite.

On peut définir le Libre par le principe de libre reproduction, diffusion et éventuellement modification d'une réalisation intellectuelle, par opposition à une logique de Copyright qui restreint fortement la diffusion et la reproduction d'une création et en interdit la modification.

<http://gilde.jeunes-chercheurs.org/Reflexions/Libre/>⁷²

Pour ce travail, nous avons choisi la licence Creative Commons Paternité – Partage des conditions initiales à l'identique 2.0 France⁷³. Grâce à cette licence, l'utilisateur est libre :

- de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public ;
- de modifier cette création ;
- d'utiliser cette création à des fins commerciales.

Mais il doit respecter certaines obligations.

- L'utilisateur doit toujours citer le nom de l'auteur original.
- Si l'utilisateur apporte des modifications à la création, il ne peut la distribuer ensuite que sous une licence identique.
- À chaque réutilisation ou distribution, l'utilisateur doit faire apparaître clairement les conditions contractuelles de mise à disposition de cette création.

Le support numérique et le contrat « libre » sont avant tout une disposition permettant une diffusion et un partage des connaissances plus aisés. La modification étant possible, tous ceux qui souhaitent améliorer ce travail le peuvent avec peu de contraintes.

3.10 La transcription des entretiens

3.10.1 Conventions de transcription

« Dis-moi pourquoi tu transcris, je te dirai comment le faire »⁷⁴

Effectivement, les choix en matière de transcription dépendent étroitement des objectifs de la recherche. Ainsi, pour la transcription de nos entretiens, dans la mesure où la présence d'un traducteur complique toute analyse du discours, nous visons une analyse thématique des pratiques et des représentations linguistiques. Le premier objectif de notre transcription est de stocker l'information sonore sous une autre forme, en l'occurrence écrite,

⁷² <http://gilde.jeunes-chercheurs.org/Reflexions/Libre/>, page consultée le 19 janvier 2012

⁷³ La version intégrale du contrat est disponible à l'adresse suivante : <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/fr/legalcode>

⁷⁴ MAURER B., 1999.b, « Retour à Babel : les systèmes de transcription », dans Calvet L.-J. et Dumont P., *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, p.158

pour pouvoir l'analyser et la manipuler plus aisément. En effet, la transcription est l'une des premières étapes de l'interprétation et de l'analyse. Seules des écoutes et des lectures successives permettent de s'imprégner du discours de l'informateur et de le comprendre, d'en saisir la logique interne, de repérer les contradictions. Comme le souligne B. Maurer :

La fidélité absolue étant de l'ordre de l'improbable, il convient d'adopter une position pratique et de se contenter d'une fidélité relative, conçue non plus par rapport au document de départ, à l'amont de la recherche, mais en tenant compte de la nature des faits recherchés, de l'aval en quelque sorte ; selon les objectifs poursuivis, l'accent en termes de fidélité devra être mis sur telle ou telle composante de la communication, plus ou moins importante selon les cas.

B. Maurer, 1999.b : 158

Dans cette perspective, la transcription avait pour objectif d'être la plus lisible possible pour le chercheur et le lecteur, tout en conservant les traces de l'oralité. Ainsi, les hésitations, pauses, chevauchements, etc. de l'enquêteur et de l'informateur ont été retranscrits. Les structures syntaxiques propres à l'oral ou celles qui sont erronées ont été transcrites en l'état puisqu'elles reflètent la co-construction du discours, la réflexion en cours. Par ailleurs, toutes les maladroites langagières ont été conservées, comme autant de témoins de la compétence de nos informateurs francophones au moment de l'enquête. À ce propos, il est intéressant de constater que ce ne sont pas toujours ceux qui parlent le mieux le français qui ont choisi de réaliser l'entretien sans traducteur. Notre volonté étant de laisser voir et entendre toute manifestation du plurilinguisme dans nos entretiens, la présence des autres langues que le français sous forme de code-switching, a été mise en valeur par une police différente. Mettant en avant la dimension orale et interactive de l'échange, cette transcription ne respecte pas les règles de ponctuation écrite. Les points, virgules, majuscules (sauf pour les noms propres) n'ont pas été utilisés. En ce qui concerne le marquage des différents interlocuteurs, nous avons choisi la lettre « E », pour l'enquêteur et un prénom anonyme pour identifier l'informateur. Nous avons donc adopté les conventions de transcription suivantes :

Conventions de transcription

| | |
|---------------------|--|
| / | pause brève |
| // | pause moyenne |
| /// | pause longue |
| (...) | interruption momentanée de l'enregistrement |
| X | symbole pour une syllabe incompréhensible |
| XXX | suite de syllabes incompréhensibles |
| <u>Oui</u> | énoncés qui se chevauchent, chaque énoncé est souligné |
| <u>Mais</u> | |
| \qu'elle, quelle\ | multitranscription |
| Quelle(s) langue(s) | les multitranscriptions relatives au pluriel sont notées entre parenthèses. |
| ! | symbole pour une interruption de l'énoncé par le locuteur lui-même, qui commence un nouvel énoncé sans faire de pause |
| D'acc- | mot tronqué |
| D'acc-{d'accord} | mot tronqué, le mot entier est indiqué entre accolades s'il n'est pas reformulé dans son intégralité |
| ?surtout? | transcription possible, mais incertaine (hésitation sur le mot) |
| fewi | Les interventions en pulaar sont transcrites en gras. |
| wahid | Les interventions en hassanya sont transcrites en italique et en gras. |
| MACHALLAH | Les interventions en arabe sont transcrites en petites majuscules et en gras. |
| FONNE | Les interventions en soninké sont transcrites en petites majuscules |
| <i>bitik</i> | Les emprunts au français sont transcrits en italique. |
| YES | Les interventions dans une autre langue sont transcrites en petites majuscules, en gras et en italique. La langue est précisée en note de bas de page, avec la traduction. |
| [ga] | transcription phonétique |
| (A : rires) | manifestation extralinguistique |
| a: | allongement anormal d'une voyelle |
| euh | « euh » d'hésitation |

Note sur la transcription du pulaar

La transcription des termes en pulaar respecte les règles du système international de Bamako, dans sa version officielle sénégalaise (qui utilise le symbole ñ à la place de ny).

Les voyelles

Le pulaar distingue voyelles longues et voyelles courtes. Les sons des voyelles courtes ont été transcrits avec les simples voyelles (a, e, i, o, u). Les sons des voyelles longues ont été transcrits avec le doublement des voyelles (aa, ee, ii, oo, uu).

| Transcription | Prononciation |
|---------------|---------------|
| a | [a] |
| e | [e] |
| i | [i] |
| o | [o] |
| u | [u] |

Les consonnes

| Transcription | Prononciation |
|---------------|---------------|
| b | [b] |
| ḅ | [ḅ] |
| c | [tʃ] |
| d | [d] |
| ḍ | [ḍ] |
| f | [f] |
| g | [g] |
| h | [h] |
| j | [dj] |
| k | [k] |
| l | [l] |

| Transcription | Prononciation |
|---------------|---------------|
| m | [m] |
| n | [n] |
| ñ | [ɲ] |
| n̄ | [ŋ] |
| p | [p] |
| r | [ʀ] |
| s | [s] |
| t | [t] |
| w | [w] |
| ỵ | [ʔ] |
| y | [j] |

Par ailleurs, quelques signes sont utilisés pour transcrire des mots empruntés à d'autres langues, notamment l'arabe.

| Transcription | Prononciation |
|---------------|---------------|
| ch | [ʃ] |
| z | [z] |

Note sur la transcription du hassanya

Le hassanya n'étant pas une langue écrite, nous nous sommes largement inspirée des conventions de transcription adoptées par C. Taine-Cheikh (2004 [1990], 13-16), dans son ouvrage intitulé *Lexique français – hassâniyya*.

Les consonnes

| Transcription | Prononciation | Lettre arabe correspondante |
|---------------|---------------|-----------------------------|
| b | [b] | ب |
| ð | [ð] | ذ |
| d | [d] | د |
| j | [ʒ] | ج |
| f | [f] | ف |
| v | [v] | ف |
| g | [g] | [aucune] |
| h | [h] | ح |
| k | [k] | ك |
| l | [l] | ل |

| Transcription | Prononciation | Lettre arabe correspondante |
|---------------|---------------|-----------------------------|
| m | [m] | م |
| n | [n] | ن |
| z | [z] | ز |
| y | [y] | غ |
| r | [r] | ر |
| s | [s] | س |
| t | [t] | ت |
| θ | [θ] | ث |
| ʃ | [ʃ] | ش |
| y | [j] | ي |

Les voyelles

| Transcription | Prononciation |
|---------------|---------------|
| a | [a:] |
| e | [e] |
| i | [i] |
| o | [o] |
| u | [u] |

Note sur la transcription du soninké

Nous avons retenu la transcription standard universelle élaborée à Bakel du 27 au 30 novembre 1995, pour le soninké.

Les consonnes

| Transcription | Prononciation |
|---------------|---------------|
| b | [b] |
| c | [tʃ] |
| d | [d] |
| f | [f] |
| g | [g] |
| h | [h] |
| j | [dʒ] |
| k | [k] |
| l | [l] |
| m | [m] |

| Transcription | Prononciation |
|---------------|---------------|
| ñ | [ɲ] |
| ŋ | [ŋ] |
| p | [p] |
| q | [ʔ] |
| r | [r] |
| s | [s] |
| t | [t] |
| w | [w] |
| x | [χ] |
| y | [j] |

Les voyelles

| Transcription | Prononciation |
|---------------|---------------|
| a | [a] |
| e | [e] |
| i | [i] |
| o | [o] |
| u | [u] |

3.10.2 Choix des entretiens transcrits

Parmi l'intégralité de nos entretiens, en plus du support numérique, nous avons choisi de transcrire intégralement deux entretiens de jeunes soninké, deux entretiens de jeunes peul et deux entretiens de jeunes maure. Pour chacun des groupes ethniques, l'un des entretiens choisi est intégralement réalisé en français, l'autre a nécessité la présence du traducteur. Notre

choix des entretiens à transcrire a été guidé par plusieurs motivations. L'entretien en français nous semblait pertinent, car il permet au lecteur de se faire une idée de la façon dont les jeunes parlent français en fonction du groupe ethnique auquel ils appartiennent. En effet, la façon de parler français d'une jeune maure n'est pas la même que celle d'une jeune soninké. Le vocabulaire employé, la syntaxe, etc. sont différents.

Concernant l'entretien réalisé en langue première avec le traducteur, nous avons choisi des jeunes qui avaient été les plus explicites quant à leur insécurité linguistique. Bien sûr ces choix sont très subjectifs, mais l'intégralité des entretiens se trouvant sur support numérique, il est très facile de consulter les autres entretiens. Le travail de transcription en pulaar, soninké et hassanya a été très fastidieux et complexe. Pour ce travail, n'ayant pas nous-même la compétence requise, nous avons dû trouver des personnes disponibles, sachant écrire leur langue et ayant une bonne connaissance du français pour que l'on puisse travailler ensemble. Or, ce travail étant peu stimulant, et demandant beaucoup de temps et de concentration, la ressource humaine a été difficile à trouver et à motiver.

Les entretiens transcrits intégralement

Concernant la transcription des entretiens en langue première, avec traducteur, nous avons opéré certains choix méthodologiques. Nous les expliquons en nous appuyant sur des extraits de l'entretien de Modibo, un jeune soninké, scolarisé. « E » représente l'enquêtrice. Pour ne pas alourdir la lecture du texte, nous avons transcrit notre discours en français, mais n'avons jamais transcrit la traduction de ce discours en soninké. Nous avons privilégié le discours de notre informateur, qui est transcrit en soninké et sa traduction en français. Pour donner une visibilité aux besoins de traduction de l'informateur, nous avons indiqué, par un astérisque, devant son nom, les fois où l'informateur répond après traduction de la question. Ainsi, dans l'extrait ci-dessous, Modibo a attendu la traduction de notre question avant de répondre :

E : et avec les/ les Peul et les Bambara tu vas leur parler en quelles langues ?

➡ *Modibo : parce que I KUN WA SOONINKE KE MUKKU/ I WA FULLEN MUKKU/ I WA SURAUQU EH BANBARAN MUKKU/ XA IN KE GA NA ÑI SEFENE I DA/ SEFENE I DA SOONINKE/ BANBARA KE YANI NO/ parfois O GA NA SEFE A DA SOONINKE A GA NTA A MUKKU SIRI/ O NA A traduit FARENSE/ A KE A WA FARENSEN MUKKU très bien

*Traductrice : avec les familles peul/ je parle en soninké parce que c'est des gens qui maîtrisent bien la langue soninké/ avec la famille bambara/ si on parle souvent en soninké, mais s'il ya des mots qu'ils ne comprennent pas on leur parle en français parce qu'ils comprennent français

Tandis que dans cette situation, il n'a pas eu besoin de la traductrice et a répondu directement :

E : d'accord et est-ce que tu connais un peu l'arabe ?

➡ Modibo : arabe// oui/ IN WA FO MUKKU quoi

*Traductrice : oui je connais un peu

Par ailleurs, parfois, lorsque Modibo n'a pas compris la question ou demande une précision, Houleye, la traductrice, reformule ou précise directement le sens de notre question, en soninké. Parfois c'est Houleye elle-même qui demande une précision concernant l'information fournie par Modibo, avant de nous traduire sa réponse. Dans ce cas, nous avons fait apparaître à l'écrit le discours de Houleye comme celui d'une tierce personne participant à l'interaction. Car dans ces situations elle n'intervient plus seulement en tant que traductrice, mais en tant que participante à l'interaction. Pour symboliser ce changement de place du traducteur durant l'entretien, nous avons utilisé un retrait du texte. Ainsi, lorsque le traducteur reste un « double », qui traduit uniquement le discours, la transcription de ce qu'il dit est en retrait. En revanche, lorsque le traducteur change de rôle et prend celui d'un interactant à part entière, la transcription de ce qu'il dit est au même niveau que les transcriptions des discours de l'informateur et de l'enquêteur. Par exemple, dans cet extrait, la traductrice est en position d'interactant lors de sa première intervention alors qu'elle est traductrice dans sa deuxième intervention :

E : d'accord/ et: à chaque euh/ fin d'année/ scolaire/ tu! là tu repars à Diaguily/ pendant les vacances ?

Modibo : oui/ IN TELLE DOONON YA⁷⁵

➡ Traductrice : vacances GANA RI AN TELLE DIAGUILY MA AN TELLE DIOGOUN-
{DIOGOUNTOURO} SOLLU ?⁷⁶

*Modibo : vacances GANA RI/ AWA XO IN GA TELLE SOLLU/ NA TEŊA TI DIAGUILY YA/ j'ai fait quelques mois là quelques jours là quelques semaines comme ça après IN NA DAGA ÑA SOLLU FONNE quoi

➡ *Traductrice : donc à la à la fin de l'année scolaire/ je passe par Diaguily parce que je connais des gens je fais là-bas quelques semaines/ et après je continue pour aller à Sollou/ pour faire le reste des vacances

⁷⁵ Traduction : « oui je pars là-bas »

⁷⁶ Traduction : « si les vacances arrivent tu pars à Diaguily ou tu pars à Sollou ? »

La traductrice n'ayant pas compris le sens de la réponse de Modibo, demande directement une précision, avant de nous traduire la réponse. Par ailleurs, nous avons retravaillé avec Houleye sur les entretiens pour que nous comprenions, après coup, ces échanges qui ont eu lieu entre elle et Modibo directement en soninké, et qui n'ont pas été traduits en temps réel. Ils ont donc été transcrits et leur traduction apparaît en note de bas de page, comme c'est le cas dans l'extrait ci-dessus. À la réécoute, le traducteur nous a avoué que parfois, la traduction aurait pu être plus fidèle ou plus adaptée. Dans la mesure où l'entretien a été basé sur ce qui a été dit en temps réel, il nous a semblé plus judicieux de transcrire la traduction qui a été faite pendant l'entretien et indiquer en note de bas de page la « meilleure » traduction.

En plus du support numérique, et de ces six entretiens intégralement transcrits, pour les besoins de l'analyse, nous avons transcrit tous les autres entretiens en français. C'est-à-dire que tout ce qui a été dit par l'informateur, le traducteur et l'enquêteur en langue française a été transcrit. En revanche, ce qui a été dit en pulaar, soninké, hassanya ou arabe n'a pas été transcrit.

Les entretiens transcrits en français

Les entretiens transcrits uniquement en français n'apparaissent pas en annexe, mais nous insérons des extraits dans notre analyse. Pour ces entretiens, il nous a semblé important de faire apparaître la gestion de la traduction dans l'entretien. Cette traduction étant invisible à travers la langue, nous avons adopté un code pour fournir le plus d'indications possible au lecteur sur les besoins de traduction de l'informateur. Plusieurs cas de figure sont possibles :

| Si la question de l'enquêteur est : | |
|---|---|
| ➤ Traduite | Un astérisque est situé avant le nom et la réponse de l'informateur. |
| ➤ Non traduite | |
| Si la réponse de l'informateur est : | |
| ➤ Traduite | Le texte est en retrait. Le texte transcrit est celui du traducteur, en temps réel. Mais l'informateur, en tant que source du discours, est identifié par son prénom. |
| ➤ Non traduite | Le texte n'est pas en retrait. |

Par exemple, dans l'extrait ci-dessous, le traducteur traduit notre question en français (d'où la présence de l'astérisque) puis Mariam répond en français.

E : et ça t'arrive de lui parler en arabe ou jamais ?

➡ *Mariam : jamais

Dans l'extrait suivant, Mokhtar répond directement, en hassanya, à notre question sans attendre la traduction (pas d'astérisque). Ensuite, le traducteur traduit sa réponse en français, c'est pourquoi elle est en retrait.

E : d'accord/ et actuellement tu es à l'école ou bien tu as laissé ça ?

➡ Mokhtar : j'étais à l'école, mais actuellement j'ai laissé ça

Enfin, dans l'extrait ci-dessous, l'astérisque indique que notre question a été traduite avant que Moustapha ne réponde. Le retrait de texte pour le discours de Moustapha, signifie qu'il n'a pas répondu en français et que sa réponse a été traduite.

E : donc Moustapha j'aimerais bien que tu me parles des langues que tu connais et comment tu les as apprises

➡ *Moustapha : je parle exclusivement le hassanya et l'arabe et je me débrouille un peu en pulaar/ et un peu en soninké

La transcription constitue donc une étape importante de la construction des données, tout comme le choix du mode de recueil des données. Parmi les différentes possibilités, l'entretien s'est avéré être l'outil le plus pertinent pour l'étude des représentations des jeunes de Sélibaby. En effet, comme le note Jacqueline Billiez (2004 : 256), « l'entretien de recherche (...) apparaît comme le cadre discursif le plus approprié pour ce type d'étude [les représentations sociales de l'objet "langue"] ». Concept central dans notre travail, une réflexion théorique sur les représentations sociales, leurs caractéristiques, leurs fonctions, leur fonctionnement semble indispensable. Nous montrerons que ce concept dynamique est lié dans le domaine de la linguistique aux questions de normes, d'imaginaire linguistique et que les représentations ont la capacité d'agir sur les pratiques langagières.

4. Les représentations

La notion de représentation a rencontré un certain succès dans les recherches en sociolinguistique depuis les années 1970. P. Trudgill (1974), étudie notamment la façon dont les locuteurs pensent leurs pratiques, la stratification sociale de ces pratiques. Plus tard, dans les années 1980, la question des représentations linguistiques est abordée avec plus de précisions par des auteurs tels que N. Gueunier (1978) ou L. Milroy (1980). Le concept se voit doté d'une dénomination et d'une approche plus spécifique avec les recherches menées dans les années 1990, notamment par H. Boyer et J. Peytard (1990) et B. Py (2000). Si, aujourd'hui, la question des représentations linguistiques est centrale en sociolinguistique, les recherches s'y intéressant pâtissent souvent d'un manque de définition de cette notion.

(...) certains auteurs restent ainsi méfiants à l'égard de la notion de représentation, trop usitée, invoquée de manière différente à l'intérieur des champs disciplinaires voisins, mais décalés, qui brouillent la transparence définitoire attachée à la notion (...)

D. Moore, 2001 : 9

L'une des difficultés liées à la définition et à l'utilisation du concept de représentations linguistiques tient au fait qu'elles ne sont pas accessibles directement, elles ne sont pas palpables. Qualifiée de multiforme, hétérogène, complexe, la difficulté de définition vient également du fait qu'elle n'est pas originaire des sciences du langage, mais de la psychologie sociale, notamment à travers les travaux de S. Moscovici (1961). Notre démarche a pour objectif de définir et de comprendre, à partir des données disponibles en psychologie sociale, le concept de représentations, pour ensuite retenir les spécificités de ce concept dans sa dimension linguistique.

4.1 La notion de représentation dans le domaine de la psychologie sociale

Dans son article intitulé « Des représentations collectives aux représentations sociales »⁷⁷, S. Moscovici reconnaît E. Durkheim comme le père fondateur du concept de représentations. Ce dernier étudie, dès 1898, les « représentations collectives ». Pour lui, les représentations sont stables, partagées par toute la société et transmises d'une génération à

⁷⁷ MOSCOVICI S., 1989, « Des représentations collectives aux représentations sociales », dans Jodelet D., *Les représentations sociales*, Paris, P.U.F, pp : 62-86

l'autre. S. Moscovici s'oppose à cette vision statique des représentations dans son étude sur la psychanalyse, en 1961. Il montre alors qu'il existe autant de représentations que de groupes sociaux spécifiques. À la suite de ces travaux, d'autres sociologues (notamment C. Herzlich, 1969 ; J.-C. Abric, 1987 et W. Doise, 1989), ont proposé des définitions de ce concept. Aujourd'hui, il est transdisciplinaire, partagé par de nombreux domaines des sciences humaines et sociales (sociologie, anthropologie, histoire, linguistique, etc.). En dépit de cette extension et de la pluralité de définitions qui en découle, la communauté scientifique parvient à un consensus sur ce qu'est une représentation sociale :

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.

D. Jodelet, 1989 : 53

4.1.1 Caractéristiques des représentations sociales

S. Moscovici définit la représentation sociale comme :

(...) un système de valeurs, de notions et de pratiques relatives à des objets, des aspects ou des dimensions du milieu social, qui permet non seulement la stabilisation du cadre de vie des individus et des groupes, mais qui constitue également un instrument d'orientation de la perception des situations et d'élaboration des réponses.

S. Moscovici, cité par G.-N. Fischer, 1996 : 125

En tant que système de valeurs, et de pratiques, la représentation sociale est un processus de reconstruction du réel. Processus par lequel, les objets sociaux sont transformés en catégories symboliques. Ces catégories ne vont pas être choisies au hasard, mais définies selon des facteurs sociaux (place de l'individu dans la société, enjeux sociaux, histoire de l'individu et de son groupe, etc.) C'est pourquoi la base de toute représentation est sociale. Par ailleurs, les représentations sociales ont pour caractéristiques d'être élaborées dans et par la communication. Selon P. Moliner,

La représentation est alors sociale parce que son élaboration repose sur des processus d'échange et d'interaction qui aboutissent à la construction d'un savoir commun, propre à une collectivité, à un groupe social ou à une société tout entière.

P. Moliner, 2001 : 8

Les représentations sont générées grâce aux échanges, aux interactions entre les individus d'un groupe. Par la suite, elles sont véhiculées par les discours, les messages. La communication est donc au centre de la création et de la diffusion des représentations. Les représentations sociales constituent un élément charnière, une interface entre le sujet et son groupe et entre le groupe et son environnement. En ce sens, elles sont à la fois individuelles et collectives. Comme le souligne D. Jodelet (1984 : 362), toute représentation sociale représente quelque chose pour quelqu'un. Elle établit donc un lien entre le sujet et l'objet. Mais les représentations sociales participent aussi à la dynamique sociale puisqu'elles sont partagées par un même groupe. De ce fait, elles situent ce groupe dans le champ social par rapport aux autres groupes, qui auront élaboré une représentation différente à partir du même objet.

(...) à la différence d'une théorie scientifique ou d'un système idéologique, une représentation sociale n'est pas le fruit d'une minorité d'individus proposant leur propre vision de certains aspects du monde. Il s'agit bien d'une élaboration collective qui, d'une certaine manière, va définir un consensus au sein d'un groupe social.

P. Moliner, 1996 : 10

En tant que connaissance naïve, la représentation s'oppose au savoir scientifique. Les sujets reprennent les discours de spécialistes, les rendent familiers en sélectionnant les données et en les simplifiant pour élaborer la représentation sociale. Elle apparaît ensuite avec un sentiment d'évidence, faisant référence à une connaissance du sens commun. Partagée par le groupe, elle bénéficie d'un consensus qui lui assure une certaine légitimité. Enfin, les représentations ont la caractéristique d'être à la fois stables et dynamiques. Elles font preuve d'une certaine stabilité pour répondre à leur fonction de guide de l'action, de cadre de référence pour gérer et justifier les conduites. Mais elles sont également capables d'évoluer pour faire face aux changements sociaux et à l'apparition d'objets nouveaux dans la société.

4.1.2 Fonctions des représentations sociales

J.-C. Abric (1994) définit quatre fonctions fondamentales des représentations sociales qui précisent leur rôle dans la dynamique des rapports entre les individus d'un groupe social et entre les différents groupes.

Les fonctions de savoir

Selon D. Jodelet (1984), C. Guimelli (1994) et J.-C. Abric (1994), la première fonction cognitive des représentations sociales est la construction d'un savoir commun. En effet, elles permettent à l'individu de comprendre et d'expliquer la réalité. Les représentations constituent donc un ensemble de connaissances acquises, intégrées et partagées par un groupe (C. Guimelli, 1994). Connaissances qui, selon D. Jodelet (1989), dépendent à la fois de la culture, de l'idéologie, des connaissances scientifiques du groupe, mais aussi de l'expérience personnelle et affective des individus qui le composent.

Les fonctions identitaires

Les représentations sociales, en assurant la cohésion du groupe, lui confèrent son identité. Elles assurent la définition de l'identité de l'individu et du groupe en organisant les conduites sociales, permettant aux individus de s'exprimer et d'agir (D. Jodelet, 1984, 1989). Par ailleurs, elles identifient le groupe dans sa spécificité et le situent dans le champ social, par rapport aux autres groupes (D. Jodelet, 1984, 1989). La représentation permet donc « l'élaboration d'une identité sociale et personnelle gratifiante, c'est-à-dire compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés »⁷⁸.

Les fonctions d'orientation

Les représentations sociales ont une fonction d'orientation dans le sens où elles guident les comportements, et ce, de trois façons. Premièrement, elles fonctionnent comme un « système de précodage de la réalité » (J.-C. Abric, 1994 : 16). Elles déterminent a priori, le type de relation pertinente pour le sujet dans une situation où une tâche doit être réalisée. Ainsi, que ce soit les études portant sur les situations d'interactions conflictuelles (Apfelbaum, 1967, cité par J.-C. Abric 1987, J.-C. Abric, 1987), celles étudiant les relations intergroupes (W. Doise, 1973), ou celles analysant les relations pédagogiques (M. Gilly, 1980), les résultats montrent tous que les comportements des individus ou des groupes sont directement déterminés par les représentations de la situation. J.-C. Abric montre que :

(...) des différences de comportements (coopératifs ou défensifs) sont observées suivant que la tâche est présentée comme un « jeu » ou une « résolution de problème » et que l'adversaire est présenté comme une

⁷⁸ MUGNY G., CURAGATI F., 1985, *L'intelligence au pluriel*, Cousset, Del Val, p.183

«machine» ou comme un «homme» (étudiant de la même discipline et de même niveau que le sujet).

J.-C. Abric, 1976, cité par S. Pfeuti, 1996 : 11

Par ailleurs, les représentations sociales produisent un système d'anticipations et d'attentes qui consiste en un filtrage des informations, une interprétation de la réalité la rendant conforme aux représentations. Enfin, les représentations sont prescriptives des comportements. Elles dictent les conduites à tenir dans une situation donnée. W. Doise (1969, citée par W. Doise, 1973) étudie les représentations que les membres d'un groupe se font d'eux-mêmes et de leurs partenaires. Dans une expérience particulière, elle met en situation de jeu deux groupes qui peuvent soit coopérer soit exploiter l'autre groupe pour gagner. Avant le début du jeu, elle demande à chaque participant de se décrire, décrire ses partenaires et l'autre groupe sur une échelle de motivations. De cette façon, elle parvient à montrer qu'avant même le début du jeu, « le groupe adverse est déjà investi des caractéristiques qui devaient justifier un comportement compétitif à son égard »⁷⁹. En effet, les sujets déclarent que le groupe adverse semble moins coopératif qu'eux-mêmes ou leurs partenaires. Ainsi, la représentation oriente l'adoption d'un comportement hostile vis-à-vis de l'autre groupe et cela, quel que soit le comportement effectif du groupe adverse.

Les fonctions justificatrices

Les représentations sociales ont une fonction justificatrice qui permet, a posteriori, de justifier des prises de position et comportements. Comme nous l'avons vu dans l'expérience précédente, elles permettent également a priori, avant l'action, d'expliquer et de justifier les conduites. Les représentations sociales sont donc un outil de légitimation des comportements adoptés permettant de justifier des conflits sociaux plus ou moins graves, ayant plus ou moins de conséquences.

4.1.3 Émergence et évolution des représentations sociales

Les représentations sont sociales, avant tout, mais elles disposent d'une dimension individuelle. En effet, chaque individu garde un rôle actif dans la genèse et la transformation des représentations. Si elles constituent un héritage de la communauté, elles ne sont pas pour autant immuables. Des changements sont possibles.

⁷⁹ DOISE W., 1973, « Relations et représentations intergroupes », dans Moscovici S., *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Larousse, p.210

Comment s'élaborent les représentations sociales ?

Selon F. Elejabarrieta (1996), l'élaboration des représentations sociales suit un cheminement précis. Tout d'abord, pour qu'il y ait création d'une nouvelle représentation, il faut qu'un objet inconnu, prégnant, c'est-à-dire possédant une dimension sociale de tension ou de conflit (S. Moscovici, 1961), apparaisse dans l'environnement social. En effet, tout nouvel objet n'entraîne pas la construction d'une représentation. Plus l'objet sera prégnant, complexe, plus le groupe ressentira le besoin de le comprendre et de le maîtriser. Les représentations fonctionneront alors comme des grilles de compréhension du monde. Cette prégnance de l'objet va entraîner une communication collective à son sujet. Les individus vont commencer à élaborer et échanger leurs connaissances communes le concernant. La création d'une représentation sociale apparaît comme un outil permettant de combler une lacune de savoir concernant un objet nouveau.

(...) nous avons tous besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations.

D. Jodelet, 1989 : 31

Objectivation et ancrage

S. Moscovici met en évidence deux processus à l'œuvre dans la construction des représentations sociales, l'ancrage et l'objectivation. L'objectivation est le processus par lequel un élément abstrait théorique devient concret.

C'est l'objectivation qui, par une mise en images des notions abstraites, donne une texture matérielle aux idées, fait correspondre des choses aux mots, donne corps à des schémas conceptuels.

D. Jodelet, 1984 : 367

Le processus d'objectivation suit plusieurs étapes. Dans un premier temps, les éléments d'information relatifs à l'objet nouveau sont simplifiés, seule une partie sera sélectionnée puis décontextualisée. Ensuite, le noyau dur de la représentation est formé (schématisation structurante). Enfin, ces éléments deviennent concrets lors de l'étape de naturalisation. C'est le processus de transformation des éléments de la pensée en de « véritables catégories du langage et de l'entendement – des catégories collectives certes –

propres à découper les faits et à diriger l'observation des événements concrets.»⁸⁰ Ce processus d'objectivation conduit J.-C. Abric à affirmer que la représentation est une organisation qui prend sens pour le groupe qui la construit, elle n'est pas un simple reflet de la réalité :

Il n'existe pas a priori de réalité objective, mais (...) toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs [...]

J.-C. Abric, 1994 : 12

Le processus d'ancrage permet d'intégrer l'objet représenté dans un système de pensée préexistant. Il facilite ainsi l'appréhension d'une représentation sociale en l'insérant dans un cadre de référence connu et maîtrisé. Il est aussi un moteur de changement puisque l'insertion d'éléments nouveaux implique le remaniement du cadre existant. Enfin, l'ancrage rend compte de l'enracinement social de la représentation.

Le système de représentation fournit les cadres, les repères par lesquels l'ancrage va classer dans le familier et expliquer d'une façon familière. Faire sien quelque chose de nouveau, c'est le rapprocher de ce que nous connaissons, en le qualifiant avec les mots de notre langage. Mais nommer, comparer, assimiler, classer suppose toujours un jugement qui révèle quelque chose de la théorie que l'on se fait de l'objet classé.

D. Jodelet, 1984 : 276

Les processus d'objectivation et d'ancrage fonctionnent en parallèle et entretiennent une relation dialectique. Pour J.-M. Séca :

(...) l'objectivation décrit comment se forme une représentation, et l'ancrage comment elle est modulée, pratiquée en fonction des groupes, des systèmes de pensée et des cadres interprétatifs préexistants.

J.-M. Séca, 2002 : 66

Ces deux processus montrent les rapports qu'entretiennent social et représentation. Par l'objectivation, le social transforme un objet en représentation. Par l'ancrage, la représentation change le social en modifiant les rapports sociaux entre les individus.

⁸⁰ MOSCOVICI S., 1961, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, p.240

Stabilité et instabilité des représentations

Pour assurer leurs fonctions identitaires, d'orientation des conduites et de justification, les représentations sociales doivent être à la fois suffisamment stables, mais posséder aussi la capacité d'évoluer pour s'adapter aux changements sociaux. Elles doivent donc répondre au double défi de stabilité et de possibilité de mutation. Pour expliquer la capacité des représentations sociales à faire face à ce paradoxe apparent, J.-C. Abric (1994) a développé sa théorie du noyau central et des éléments périphériques.

La théorie du noyau central

Selon J.-C. Abric, l'organisation interne d'une représentation sociale repose sur :

l'hypothèse dite du noyau central qui peut être formulée en ces termes : l'organisation d'une représentation présente une modalité particulière, spécifique : non seulement les éléments de la représentation sont hiérarchisés, mais par ailleurs toute représentation est organisée autour d'un noyau central constitué d'un ou de quelques éléments qui donnent à la représentation sa signification.

J.-C. Abric, 1994 : 19

Il existe donc une hiérarchisation entre les éléments constitutifs d'une représentation sociale : le noyau central et les éléments périphériques. Le noyau central est l'élément essentiel de la représentation sociale, il détermine à la fois le contenu et la structure de la représentation sociale. Autour de ce noyau gravitent les éléments périphériques. C. Petitjean (2009 : 24) identifie deux types de relations : les relations paradigmatiques (entre les éléments périphériques) et les relations syntagmatiques (entre les éléments périphériques et l'élément central). Selon J.-C. Abric (1994 : 22), le noyau « constitue l'élément le plus stable de la représentation, celui qui en assure la pérennité dans des contextes mouvants et évolutifs ». Il a la capacité de résister au changement. Tout changement du noyau entraîne forcément la refonte de la représentation sociale. C'est pourquoi celle-ci peut être identifiée grâce à son noyau. De leur côté, les éléments périphériques sont les composants les plus visibles d'une représentation sociale. Ils entretiennent une relation de plus ou moins grande proximité avec le noyau central. Selon J.-C. Abric (1994 : 25), ils constituent « l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation ». C. Flament (1994) identifie trois fonctions des éléments périphériques. Premièrement, ils ont une fonction de personnalisation des représentations. Étant plus souples que le noyau, ils permettent à la représentation sociale de s'adapter en fonction du contexte. J.-C. Abric

nomme cette fonction « régulation ». Deuxièmement, ils ont une fonction prescriptive. En effet, ce sont eux qui permettent de déterminer les conduites à tenir selon la situation particulière. Enfin, ils ont une fonction de protection du noyau central (ou fonction de défense chez J.-C. Abric) en le protégeant des éléments extérieurs qui pourraient déstabiliser le noyau. Ce qui fait dire à C. Flament (1987) que les éléments périphériques sont en quelque sorte les pare-chocs de la représentation. J.-C. Abric (1994) propose en plus une fonction de concrétisation, qui permet l'habillage de la représentation en termes concrets et compréhensibles. Ainsi, le noyau central, collectivement partagé, cohérent, assure la stabilité de la représentation qui lui permet de résister au changement, tandis que les éléments périphériques susceptibles de variations assurent la dimension réformatrice des représentations.

Beaucoup plus souple que le système central, il [le système périphérique] le protège en quelque sorte en lui permettant d'intégrer des informations, voire des pratiques différenciées.

J.-C. Abric, 1994 : 28

Les représentations sociales sont donc « à la fois stables et mouvantes, rigides et souples »⁸¹.

La stabilité des représentations

Comme nous l'avons montré, les représentations sont de véritables dispositifs collectifs de compréhension et d'interprétation de l'environnement social. Elles ont pour objectif de transformer l'inconnu en familier, de rendre concret ce qui est abstrait. Lorsqu'un objet social prégnant et nouveau apparaît, les individus élaborent une représentation sociale qui répond à leurs attentes et à leurs craintes, qui les aide à gérer les relations avec les autres groupes. Les représentations ont également une fonction identitaire et une fonction d'orientation des conduites, pour permettre à l'individu d'adopter le comportement le plus adapté dans une situation donnée. Elles n'existent que dans et pour les groupes sociaux. Toute déviation d'un individu provoque une réaction des autres membres du groupe.

Un individu qui serait en désaccord avec ce consensus se trouverait donc en désaccord avec l'évidence sociale définie par la représentation. On

⁸¹ ABRIC J.-C., 1994, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, p.29

peut alors supposer qu'il serait rapidement soumis aux pressions conformistes de son groupe social.

P. Moliner, 2001 : 33-34

De par le rôle essentiel des représentations dans la gestion des relations intergroupes et intragroupes, un changement dans les représentations pour avoir de lourdes conséquences. C'est pourquoi il est nécessaire qu'elles fassent preuve d'une inertie importante. En plus de cette inertie, les individus utilisent deux stratégies de défense pour se protéger d'une modification de la représentation : la rationalisation et la réfutation. Face à l'apparition d'un élément nouveau, grâce au processus de rationalisation, les individus vont minimiser la portée de cet élément ou le transformer pour qu'il s'intègre à la représentation sociale. Avec le processus de réfutation, les individus nient l'élément nouveau qui, n'ayant pas d'existence reconnue, ne peut pas appartenir à la représentation. Malgré tout, une évolution des représentations sociales, pour s'adapter à la mouvance des relations intergroupes et à l'apparition d'objets nouveaux est nécessaire. Des changements sont donc possibles. Mais la stabilité se vérifie sur une échelle de temps relativement courte.

Comment évoluent les représentations ?

(...) la représentation est à la fois un produit du devenir et un produit en devenir ; le changement n'est pas pour elle un accident, il appartient à son essence.

M.-L. Rouquette, 1994 : 179

Pour continuer à remplir leurs rôles, les représentations sociales doivent évoluer. On parle de transformation de la représentation lorsque le noyau est modifié. Mais lorsque ce sont seulement les éléments périphériques qui sont touchés, il s'agira d'une adaptation. Une représentation peut donc être, sans crainte, enrichie d'un élément nouveau. Selon P. Moliner (2001 : 36) les groupes préfèrent préserver leurs représentations plutôt qu'en changer.

Face à une information ou à un événement contredisant leurs croyances, ils vont donc adopter des stratégies que l'on peut comprendre comme autant de mécanismes de défense. Mais en théorie, ces mécanismes de défense ne seront mobilisés que dans le cas où la contradiction porte sur le noyau de la représentation.

P. Moliner, 2001 : 36

J.-C. Abric questionne à juste titre :

(...) que se passe-t-il lorsque les acteurs sociaux sont engagés dans des pratiques qui vont à l'encontre de celles que leur dicterait leur système de normes et de valeurs, ou qui sont en contradiction avec leurs pratiques antérieures ?

J.-C. Abric, 1994 : 234

Selon C. Flament (1994), tout dépend du caractère réversible ou non de la situation. Si la situation est jugée réversible, c'est-à-dire si un retour aux pratiques antérieures est possible, la transformation sera progressive. Les pratiques jugées discordantes seront vues comme provisoires, et les éléments périphériques assumeront progressivement le changement. En revanche, lorsque le groupe estime que la situation est irréversible, il fera d'abord preuve de résistance grâce à la réfutation et à la rationalisation. Mais, dans ce cas, la rationalisation ne sera pas efficace et ne supportera pas la contradiction entre la pratique nouvelle et la représentation. On observera alors une transformation brutale de la représentation.

Les représentations sociales en diachronie

La dimension diachronique des représentations sociales en fait la mémoire collective du groupe. Grâce à leur force d'inertie importante, certains savoirs relatifs à un objet peuvent perdurer dans le temps alors même que l'objet n'existe plus ou n'a plus la même importance. Les représentations peuvent donc apporter des renseignements quant au passé. Mais elles peuvent aussi renseigner sur le futur du groupe. En effet, elles rendent compte des peurs et des attentes d'un groupe social face à un objet nouveau. Les individus peuvent alors agir sur la réalité en modifiant leurs pratiques pour les faire correspondre à leurs représentations.

4.1.4 Pratiques et représentations

La nature des relations existant entre pratiques et représentations est à l'origine de nombreux débats (J.-C. Abric, 1994). Qui détermine l'autre ? Les pratiques influencent les représentations ou bien est-ce l'inverse ? Selon C. Flament (2001 : 44), « une représentation ne peut se concevoir sans référence aux pratiques qui lui sont liées – qui parfois sont la seule manifestation de certains de ses aspects ». Dire que les pratiques précèdent et déterminent les représentations paraît excessif. En effet, comme le souligne J.-C. Abric :

(...) les pratiques développées par les sujets ne peuvent pas être indépendantes des normes et des valeurs auxquelles ils se réfèrent, en tout cas

dans toutes les situations où existe un choix possible entre les conduites différentes.

J.-C. Abric, 1994 : 220

Les membres d'un groupe ne peuvent pas avoir de conduites extérieures au système de normes et de valeurs du groupe sans s'exposer à des sanctions. Or ces normes guident l'action, et font partie intégrante des représentations sociales. Par ailleurs, les pratiques des individus n'ont de sens pour le groupe que dans le cadre culturel dans lequel elles sont réalisées. Or ces facteurs culturels et historiques jouent un rôle non négligeable dans la constitution des représentations. Inversement, analyser une représentation implique de l'intégrer dans le cadre culturel du groupe. Toute pratique n'a donc de sens que dans sa dimension socioculturelle. Enfin, si l'on considère l'activité même du sujet, le caractère déterminant des pratiques sur les représentations est sujet à caution. En effet, nous savons que l'appréhension de la réalité par l'individu se fait grâce à des opérations de précodage, sélection, catégorisation, attentes, engendrées par le processus de construction des représentations. Ce sont les représentations qui génèrent des attentes vis-à-vis d'une réalité et qui orientent les actions des individus sur cette réalité. En ce sens, elles déterminent les pratiques sociales, et non l'inverse. Comme l'ont montré les expériences de W. Doise (1973), ce sont bien les représentations de l'individu concernant les joueurs adverses et ses partenaires qui engendrent le caractère coopératif ou au contraire compétitif de sa manière de jouer. Les individus attribuent des caractéristiques justifiant un comportement compétitif avant même le début du jeu. Ainsi, une représentation sociale correspond à « une façon de voir un aspect du monde, qui se traduit dans le jugement et dans l'action »⁸². Si les représentations sociales influencent les pratiques, elles ne sont pas le seul critère déterminant. Tout dépend de la situation elle-même. L'individu est, en général, libre de choisir entre plusieurs comportements. Enfin, si les représentations déterminent en partie les pratiques, ces dernières influencent également la construction des représentations. En effet, nous avons souligné l'importance du contexte social et historique dans l'élaboration des représentations. Or, l'histoire est aussi celle des pratiques passées, sur lesquelles le groupe s'appuie lorsqu'il génère une représentation. Par ailleurs, l'évolution des représentations se fait souvent sous la pression de pratiques discordantes répétitives. Dans ce cas, ce sont les pratiques qui influencent et déterminent l'évolution des représentations. Nous pouvons donc en conclure

⁸² FLAMENT C. et ROUQUETTE M.-L., 2003, *Anatomie des idées ordinaires : comment étudier les représentations sociales*, Paris, Armand Colin, p.13

que pratiques et représentations entretiennent une relation dialectique. L'une influençant l'autre et réciproquement.

4.2 Représentations sociales et représentations linguistiques

4.2.1 État des lieux des recherches relatives à la notion de représentations linguistiques

L'étude des représentations linguistiques traverse en filigrane les recherches en sociolinguistique, mais de façon graduelle. Ainsi, dans les années 1960 à 1980, la notion de représentation linguistique est étudiée sans être véritablement nommée. Elle ne bénéficie donc pas d'une définition claire et précise. Dès 1971, B. Bernstein, travaillant sur les apprentissages linguistiques des enfants, s'intéresse à l'influence des sentiments linguistiques de la mère vis-à-vis de ces apprentissages. Mais, il n'emploie pas explicitement de terme de représentation linguistique. W. Labov (1972, 1976), dans ses recherches sur l'île de Martha's Vineyard et sur la stratification sociale de l'anglais à New York, met en évidence un écart entre ce que les locuteurs disent et ce qu'ils croient dire. Il prend en compte l'image linguistique collective à travers les questions d'insécurité linguistique, de norme, d'attitude positive/négative, de sentiment positif/négatif, mais lui non plus n'utilise pas explicitement le terme de représentation. Dans les années 1980-1990, la notion de représentation est identifiée plus précisément et bénéficie d'une attention plus soutenue, mais le terme lui-même n'est pas toujours utilisé. De nombreux lexèmes connexes apparaissent tels que sentiment, opinion, image (dans les travaux de N. Gueunier et alii, 1978), attitude, idéologie (L. Milroy, 1980), imaginaire linguistique (A.-M. Houdebine, 1982), etc. A. Tabouret-Keller travaillant à la fois sur les langues régionales en France (1981), et sur les Antilles (R.B. Le Page et A. Tabouret-Keller, 1985), ainsi que P. Encrevé (1988) avec ses travaux sur la liaison sans enchaînement, s'intéressent aux effets des images que les locuteurs ont des langues sur les pratiques. D. Hymes (1991) souligne l'importance de prendre en compte les attitudes, les valeurs et les opinions relatives à la parole et à la langue. Il postule que ces facteurs interviennent dans l'utilisation de la parole.

Tous ces travaux ouvrent la voie au succès de la notion de représentation dans les années 1990. H. Boyer et J. Peytard (1990) consacrent un numéro spécial de la revue *Langue Française* intitulé « Les représentations de la langue : approches sociolinguistiques ». De son côté, L.-J. Calvet (1998) s'intéresse à la question des représentations conjointement à celle de l'insécurité linguistique, comme W. Labov. L'étude des représentations linguistiques est

également présente dans les travaux de didactique et d'acquisition des langues (M. Matthey, 1997 ; G. Zarate et M. Candelier, 1997 ; D. Moore, 2001). Aujourd'hui, la question des représentations linguistiques est devenue un objet de recherche à part entière. Ainsi, M. Matthey (1997), L. Gajo (1997), B. Py (2000), A. Tabouret-Keller (2004), traitent exclusivement de cette notion dans leurs travaux. Mais elle souffre encore de lacunes dans sa délimitation et sa définition. Le flou est d'autant plus dense que de nombreux termes gravitent autour tels que préjugés, attitudes, opinions, stéréotypes, etc. Il nous paraît donc indispensable de préciser le sens que nous attribuons à cette notion avant de chercher à l'analyser.

4.2.2 Quelques problèmes de définition : représentations, attitudes et comportements

Les notions d'attitude et de représentations sociales, toutes deux issues de la psychologie sociale, entretiennent un rapport d'ambiguïté. W. Doise (1989) dénonce d'ailleurs le fait que ces deux notions soient parfois employées l'une à la place de l'autre. Pour A.-M. Houdebine (1993), la seule différence notable entre attitude et représentations tient au fait que la première notion est préférée en sociolinguistique tandis que la seconde est plutôt employée dans le domaine de la psychologie sociale. Ce manque de précision, dans les travaux de A.-M. Houdebine, entre imaginaire linguistique, attitude et représentations conduit L.-J. Calvet (1998) à dénoncer un « flou définitoire ». Dans la même lignée, C. Canut (1996) emploie aussi bien attitude, représentation et imaginaire linguistique pour évoquer le même signifié. Il semble donc bien, comme le soulignent J. Billiez et A. Millet (2001), qu'il ne soit « pas aisé de distinguer et de séparer les représentations sociales des attitudes »⁸³. Pour ces auteures, les attitudes et les représentations sociales partagent le fait de préexister au comportement. Ce qui les différencie serait la proximité par rapport au comportement. Les attitudes constitueraient le médiateur entre les représentations et le comportement. Elles agiraient à la fois comme une instance anticipatrice et même annonciatrice du comportement (G.H. Mead, 1963) et comme une conséquence du comportement. Pour J. Maisonneuve (1973), l'attitude correspond à une position du sujet envers un objet social.

L'attitude consiste en une position (plus ou moins cristallisée) d'un agent (individuel ou collectif) envers un objet (personne, groupe, situation, valeur) ; elle s'exprime plus ou moins ouvertement à travers divers symptômes

⁸³ BILLIEZ, J. et MILLET A., 2001 : « Représentations sociales : Trajets théoriques et méthodologiques », dans Castellotti V., Mochet M.-A. et Moore D., *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, CREDIF, pp. 31-49, ici p.36

ou indicateurs (paroles, ton, gestes, actes, choix – ou leur absence) ; elle exerce une fonction à la fois cognitive, affective et régulatrice sur les conduites qu'elle sous-tend.

J. Maisonneuve, 1993 : 112

C. Baker (1992) propose une description de la notion d'attitude, composée, selon lui, d'une dimension affective, cognitive et conative. (En cela, il rejoint les trois fonctions des attitudes énoncées par J. Maisonneuve : cognitive, affective et régulatrice). La composante affective correspond à l'attrait ou le rejet de l'objet par le sujet (échelle allant de « pour » à « contre » avec des nuances et parfois des ambivalences). La dimension cognitive correspond aux traits que le sujet attribue au stimulus. Enfin, la dimension conative « détermine les intentions d'actions et affecte les comportements »⁸⁴. Les attitudes, en tant qu'organisatrices des comportements ne sont pas directement observables, mais sont évaluées par rapport aux comportements qu'elles génèrent (V. Castellotti et D. Moore, 2002 : 8). Dans cette perspective, attitudes et comportements s'influencent mutuellement, ce qui confère un caractère dynamique et évolutif aux attitudes. Ce modèle théorique est caractérisé par la dimension interactive des relations entre attitudes et représentations sociales dans la gestion du comportement.

Un autre modèle, caractérisé d'inclusif, est proposé par P. Moliner (1996), le modèle bidimensionnel dans lequel les cognitions ont, soit un rôle descriptif, soit un rôle évaluatif (jugements positifs ou négatifs à l'égard d'un objet). Selon lui, les attitudes seraient la dimension évaluative des représentations sociales. Il nous semble, dans ce cas, que la composante évaluative de P. Moliner correspond à la composante affective de C. Baker.

Que l'on retienne la perspective interactionniste ou inclusive, dans les deux cas, l'attitude se situe à l'interface entre les représentations sociales et le comportement, elle correspond à la préparation à l'action concernant un objet social. En conclusion, différencier les attitudes et les représentations sociales semble compliqué, dans la mesure où ces deux notions sont très proches. Dans notre travail, nous préférons la distinction proposée par L.-J. Calvet, d'un côté les pratiques, de l'autre les représentations :

Du côté des pratiques on trouve bien sûr ce que les locuteurs produisent, la façon dont ils parlent, mais aussi la façon dont ils

⁸⁴ MOORE D., 2001, « Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques », dans Moore D.(coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, pp. 7-22, icip.13

« *accommodent* » pour pouvoir communiquer, la façon dont ils adaptent leurs pratiques aux situations de la communication, par exemple aux pratiques et aux attentes de l'interlocuteur. Du côté des représentations se trouve la façon dont les locuteurs pensent les pratiques, comment ils se situent par rapport aux autres locuteurs, aux autres pratiques, comment ils situent leur langue par rapport aux autres langues en présence : en bref tout ce qui relève de l'épilinguistique.

L.-J. Calvet, 1999 : 158

Il décrit les représentations ainsi :

Les représentations concernent au moins trois domaines :

- *la forme des langues (comment les gens parlent, comment il faut parler),*
- *le statut des langues (ce qu'il faut parler, la langue « légitime »)*
- *et leur fonction identitaire (ce qui caractérise la communauté).*

L.-J. Calvet, 1999 : 167

4.2.3 Définition

N. Gueunier propose la définition suivante des représentations linguistiques :

*The distinctive features of linguistic representations converge to define a form of knowledge, providing interpretation of reality, generally collective (dependant on local ideologies), which may be composite, incomplete or even arbitrary.*⁸⁵

N. Gueunier, 2003 : 41

La représentation linguistique est donc une forme de savoir (form of knowledge) - nous retrouvons ici la fonction de savoir des représentations sociales - qui fournit une interprétation de la réalité (providing interpretation of reality). Elle est composée du noyau central et des éléments périphériques (composite). Par ailleurs, tous les éléments périphériques n'apparaissent pas à chaque fois, elle peut être incomplète. Enfin, elle est arbitraire, car elle ne repose pas sur une démonstration scientifique. Pour N. Gueunier, la représentation linguistique n'est donc qu'un cas particulier des représentations sociales, celles ayant pour objet la langue. C. Petitjean va plus loin en proposant la définition suivante :

⁸⁵ « Les traits distinctifs de représentations linguistiques convergent pour définir une forme de savoir, fournissant une interprétation de la réalité, collectivement partagée (en fonction des idéologies locales), elle peut être composite, incomplète ou même arbitraire. »

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

C. Petitjean, 2009 : 67

Selon elle, la représentation linguistique est un ensemble de connaissances partagées relatives à la langue. Donc, pour élaborer et partager cette représentation, l'interaction entre les membres du groupe est indispensable. Ce moment d'interaction constitue une véritable co-action où les partenaires s'assignent une place mutuellement et agissent l'un sur l'autre (R. Vion, 1992 ; C. Kerbrat-Orecchioni, 1990) participant ainsi à l'élaboration de relations sociales. Dans une interaction, chaque participant a un positionnement social et doit habiter un rôle (E. Goffman, 1974). Les représentations linguistiques sont donc fondamentalement sociales « en tant que croyances diffusées par un groupe, disponibles à tous et à tout moment »⁸⁶ et interactives, car elles sont liées au discours (B. Py, 2000 ; D. Moore, 2001). La représentation linguistique a pour spécificité d'être à la fois représentation sociale de la langue, mais aussi représentation dans la langue. La langue étant à la fois le vecteur d'expression de la représentation et l'objet de la représentation. Par ailleurs, comme toute représentation sociale, la représentation linguistique est dynamique, les membres d'un groupe partagent le noyau dur de la représentation, mais divergent concernant les éléments périphériques. L. Gajo (2000 : 40) distingue la forme préconstruite de la représentation (forme stable, reconnue par le groupe), et la forme co-construite (qui s'actualise dans l'interaction, se négocie). Ainsi, tous les membres ont accès à la représentation, mais tous n'y adhèrent pas de la même façon. Selon B. Py (2004 : 10-11), il est possible de différencier les « représentations de référence » (énoncés décontextualisés, stéréotypés), des « représentations d'usage » (énoncés mobilisés en contexte pour les besoins d'une action particulière). Les représentations de référence constituent un repère commun pour les membres du groupe, elles assurent la dimension sociale des représentations, tandis que les représentations d'usage assument la

⁸⁶ PY B., 2000, « Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques », *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, n°32, p12

dimension individuelle. À la suite de L.-J. Calvet, nous considérons donc les représentations linguistiques comme :

(...) la façon dont les locuteurs pensent les pratiques, comment ils se situent par rapport aux autres locuteurs, aux autres pratiques, comment ils situent leur langue par rapport aux autres langues en présence : en bref tout ce qui relève de l'épilinguistique.

L.-J. Calvet, 1999 : 158

Comme le souligne L. Dabène (1997), les représentations que les locuteurs ont d'une langue influencent largement la façon dont ils vont apprendre et utiliser cette langue. Ainsi, les représentations sociales que nous étudions dans cette recherche peuvent nous renseigner sur la dynamique des langues en Mauritanie. En effet, si les représentations que les locuteurs ont d'une langue ont une influence sur leurs pratiques, alors l'étude des représentations des jeunes de Sélibaby nous permet d'entrevoir la dynamique des langues, les évolutions possibles du marché linguistique dans cette ville et dans une certaine mesure en Mauritanie.

4.2.4 Représentations linguistiques et norme

Théorisation de la notion de norme

Dès 1972, et avant la traduction des travaux de W. Labov (1976), A. Rey travaille sur la notion de norme et propose de distinguer trois types de normes : subjective, objective et prescriptive. Il constate qu'en français, le terme *norme* peut renvoyer à l'idée de moyenne, de fréquence (ce qui est normal) ou à l'idée de soumission à une règle (ce qui est normatif).

Seule une linguistique de la norme objective, de ses variations et de ses types, sous-jacents aux variations des usages, et une étude systématique des attitudes métalinguistiques dans une communauté utilisant le même système linguistique (langue ou dialecte, selon la définition du système) pourront fonder l'étude des normes subjectives, des jugements de valeur sur le langage et de leurs rétroactions sur l'usage, étude qui pourrait constituer une science sociale apparentée aux théories des valeurs.

A. Rey, 1972 : 16

Dans ce cadre, la norme objective est interne au système de la langue, mise en valeur par les descripteurs, elle correspond aux règles combinatoires du système. La norme subjective est présente dans le discours épilinguistique des locuteurs. Elle correspond à

l'interprétation et au jugement par un locuteur de sa pratique et de celle des autres. Enfin, la norme prescriptive renvoie à l'intervention normative sur la langue.

En 1978 et 1983, N. Gueunier, E. Genouvrier et A. Khomsi reprennent les travaux d'A. Rey. Ils situent la norme objective comme observable et propre à un groupe, tandis que la norme subjective est repérable dans les discours métalinguistiques des locuteurs. Enfin, la norme prescriptive relève de l'intervention humaine sur les langues (in vivo, par les locuteurs eux-mêmes, ou in vitro, par l'action des politiques et aménagements linguistiques). Cette norme correspond au concept de « norme légitime » de P. Bourdieu (1982), norme des dominants, identifiant le « bien parler ».

D'autres chercheurs, s'inscrivant dans une perspective interactionnelle (J.J. Gumperz, 1982, 1989), développent l'idée selon laquelle ce sont les interactions qui contribuent à structurer le social (J. Boutet et M. Heller, 2007) et non seulement l'inverse. Dans cette perspective, les normes qui régissent les interactions sont à la fois sociales et situationnelles. C'est le contexte qui définit la norme.

D'une situation à l'autre, d'un mouvement interactionnel à un autre, « la » variété de référence peut varier, et d'autres normes que la norme dominante sont susceptibles d'intervenir, prendre le relais.

A. Bretegnier, 2010 : 110

Il existe donc une variation socialement organisée, mais définie à partir de la façon dont les locuteurs revendiquent, marquent ou occultent leur appartenance dans l'interaction. La stratification sociale n'est plus le seul élément déterminant. Dans cette perspective, la norme en tant que système unique n'existe pas. Il existe une pluralité de normes, autant de stratégies qui peuvent être utilisées et activées selon le contexte. Ainsi, parler un pulaar « pur », non mélangé avec du français, sera décalé et hors-norme, lors d'une interaction entre jeunes de la ville. Au contraire, un parler bilingue sera exclu dans certaines familles, notamment avec les personnes âgées. Le locuteur qui choisit d'adopter une certaine variété de langue dans une interaction a sa propre logique. Il interprète le contexte et c'est ce contexte qui le conduit à effectuer certains choix. Selon A. Bretegnier, le rapport aux normes est vu comme :

un moteur de la dynamique des interactions verbales, des positionnements interactionnels qu'adoptent les locuteurs, dont les attitudes, les comportements et les discours y compris épilinguistiques, sont constamment susceptibles de se modifier au gré de la manière dont ils perçoivent la

légitimité ou l'illégitimité des discours, dont ils évaluent ce que ces discours disent, construisent, la communauté ou au contraire la dys-communauté, la compréhension ou le malentendu, dans l'ici et maintenant de l'interaction et des normes que cette interaction fait intervenir, et au regard des structures socio-économico-politico-etc.-linguistiques qui régissent ces échanges à un niveau macro-social.

A. Bretegnier, 2002 : 9

Normes et contexte plurilingue

Dans un milieu plurilingue tel que la Mauritanie et la ville de Sélibaby en particulier, les pratiques linguistiques sont plurielles. L'exigence de « pureté » de la langue, si elle existe dans certains milieux (dans les villages ou dans certaines familles ou avec certaines personnes), n'est pas la règle unique en matière de norme linguistique. Comme le souligne V. Miguel-Addisu :

Il s'agit davantage de réaliser un syncrétisme entre toutes les identités (s'exprimant par diverses langues) ; de ce fait les discours correspondent de façon plus intense à « une activité de construction de l'identité du locuteur ».

V. Miguel-Addisu, 2010 : 238

À travers leur parler bilingue, les jeunes revendiquent une identité, reconnaissent celle de leur interlocuteur, se positionnent mutuellement par rapport à un groupe d'appartenance. Le choix de langue est donc un choix identitaire. Dans sa thèse, V. Feussi propose le terme d'intertolérance pour traduire l'idée d'acceptation mutuelle des manières de penser, d'agir et de communiquer différentes.

En clair, une des normes sociales était la possibilité d'hétérogénéité linguistique dans les contacts des populations, ce qui a eu pour implication de développer un sens assez élevé d'intertolérance.

V. Feussi, 2006 : 272

Ainsi, la compétence interactionnelle et communicative (qui prend en compte la dimension identitaire de l'interaction en acceptant un parler bilingue) apparaît aussi importante sinon plus que la compétence linguistique à proprement parler. La norme communicative prend le pas sur la norme linguistique. En contexte plurilingue, la diversité et l'hétérogénéité linguistique sont l'une des normes sociales. D. Moore (2006 : 90) souligne que « c'est l'adhésion à un parler panaché d'emprunts aux diverses langues en présence qui assure

la cohésion du groupe et en signale les membres et les non-membres ». Ce parler bilingue est surtout attesté dans les groupes de jeunes, en contexte plurilingue.

4.2.5 Imaginaire linguistique et représentation

En 1982, A.-M. Houdebine s'inscrit dans la continuité des travaux d'A. Rey pour proposer la notion d'imaginaire linguistique, concept destiné à comprendre et expliquer la dynamique linguistique.

Les jugements des locuteurs, leur lapsus et leurs reprises, ainsi que les commentaires spontanés qui s'en suivent manifestent divers rapports à la langue, ou diverses attitudes (insécurisées ou non) – la plupart du temps prescriptives, puristes (d'où norme prescriptive) – témoignant de leur imaginaire linguistique.

A.-M. Houdebine, 1993 : 33

Or, selon elle (1985 : 17), ce sont les fluctuations (points faibles de la langue) qui génèrent le plus d'attitudes qui « jouent dans un sens ou un autre, comme frein ou accélération, conservation ou innovation ». En 1983, elle propose une typologie des normes, qui correspond à une subdivision des trois normes d'A. Rey :

- Les normes subjectivées sont composées des normes communicationnelles, normes fictives, normes prescriptives et normes évaluatives (auto-évaluation et évaluation de groupe).
- Les normes objectivées se divisent en normes systémiques et normes statistiques.

L'ensemble des normes subjectivées représente l'imaginaire linguistique.

La difficulté principale de ce modèle (outre le vocabulaire psychanalytique employé : idéal de langue et langue idéale, la langue et La Langue, etc.) vient du fait qu'il n'y a pas clairement de définition des notions représentation, attitude et imaginaire linguistique. C. Canut, qui reprend la notion d'Imaginaire linguistique dans sa thèse dirigée par A.-M. Houdebine, le définit comme :

l'ensemble des normes évaluatives subjectives caractérisant les représentations des sujets sur les langues et les pratiques langagières, repérable à travers les discours épilinguistiques. Il rend compte du rapport personnel que le sujet entretient avec la langue.

C. Canut, 1995 : 41-42

Il semble donc, dans cette définition, que les normes évaluatives subjectives soient une composante de l'imaginaire linguistique, lui-même constituant une partie des représentations. Mais l'année suivante (1996), elle définit les représentations comme synonymes de l'imaginaire linguistique. A.-M. Houdebine modifie elle-même la définition du concept d'imaginaire linguistique en lui donnant un sens fédérateur :

(...) cette notion venant subsumer ce qu'il est convenu de désigner par conscience ou idéologie ou opinions ou encore sentiments linguistiques ; tous termes qui font problème d'être des notions peu ou mal définies.

A.-M. Houdebine, 1996 : 15

Comme le souligne L.-J. Calvet (1999 : 156), « l'ensemble de "notions peu ou mal définies" ne donne pas nécessairement une notion bien définie ». Selon les définitions proposées, le concept d'imaginaire linguistique semble plus ou moins proche de celui de représentations ou parfois n'être qu'une composante des représentations.

4.2.6 Pratiques et représentations langagières

Interrogés sur ce qu'ils font, les gens vous répondent sur ce qu'ils se voient faire, ce qu'ils ont envie de dire qu'ils font, ce qu'ils arrivent à exprimer, ou encore ce qu'ils pensent que vous voulez entendre.

P. Dumont et B. Maurer, 1995 : 133

En effet, il existe toujours un décalage plus ou moins important entre ce que les personnes font et ce qu'elles disent faire, entre les actes et les discours. C'est pourquoi J. Billiez et A. Millet (2001 : 13) proposent d'adopter ce qu'elles nomment le « premier principe de précaution méthodologique ». Les auteures grenobloises préconisent la plus grande vigilance pour ne pas confondre les « dire » et les « faire ». Au-delà de cet avertissement, elles insistent sur le caractère complémentaire de l'étude des pratiques et des représentations.

Ainsi, représentations et comportements sont sans aucun doute liés, mais de façon très complexe, puisque toutes les représentations sont mobilisées dans les échanges : représentations des langues en contact, représentations de la situation de communication, représentations de soi et de l'autre.

J. Billiez, A. Millet, 2001 : 37-38

Selon notre perception de notre interlocuteur, de la langue, de la situation, de notre compétence en langue par rapport à celle supposée de notre interlocuteur, etc., la communication elle-même sera impactée. B. Py (2004 : 15) insiste sur l'importance de travailler sur l'influence des représentations dans l'apprentissage, puisque selon lui « certaines représentations sociales sont des obstacles, des voies de garage, voire des freins à l'apprentissage ». Nous verrons, en effet, que les représentations que les jeunes mauritaniens ont des langues d'enseignement, le français et l'arabe, ont une influence majeure sur leur apprentissage de ces langues.

Les représentations constituent donc un élément central dans notre recherche, lié à la question des pratiques langagières et des normes. Nous sommes consciente que les représentations recueillies lors des entretiens ont été élaborées dans un cadre particulier, que nous avons tenté de rendre le plus transparent possible. De la même façon, nous expliquons de manière détaillée dans la partie qui suit la méthode d'analyse des données que nous avons adoptée.

5. Analyse des données par synthèse interprétative

Selon J.-C. Kaufmann (2004.b : 23), citant Max Weber (1992), le travail du sociologue est d'interpréter et d'expliquer à partir des données recueillies. C'est grâce à la compréhension de la personne que le chercheur peut développer une explication compréhensive du social. Nous pouvons transposer cette définition au sociolinguiste qui doit développer une explication compréhensive des dynamiques socio-langagières en comprenant la personne. Dans cette perspective, nous avons adopté la méthodologie de la « synthèse interprétative », pour analyser nos données. P. Blanchet précise :

Par synthèse, j'entends « saisie globale des paramètres en jeu » dans une perspective systémique complexe. Il ne s'agit pas simplement d'un résumé final. Il s'agit [...] de conserver la perspective d'un tout, de toujours revenir à la complexité du contexte des données dans lequel le travail de recherche est mené.

P. Blanchet, 2000 : 57

Cette synthèse interprétative est caractérisée par une méthodologie en trois étapes :

1. Une mise en relation des données dites « objectives » observées, et les données « subjectives » recueillies auprès des informateurs ;
2. Une identification des antagonismes et recherche de leur dépassement ;
3. Une comparaison des parties et du tout.

5.1 Mise en relation des données « objectives » et des données « subjectives »

Comme nous l'avons expliqué précédemment, nous avons recueilli des données en observant des conversations spontanées en famille ou au marché, en participant à des interactions « dans la vie quotidienne, hors de toute situation explicite et formelle d'enquête »⁸⁷ et à travers nos entretiens. L'enjeu de notre analyse est de mettre en relation les données langagières observées et les données recueillies lors des entretiens. Pour ce travail, notre journal de terrain a été précieux. Nous avons consigné dans ce journal le plus de données possibles sur le déroulement de notre recherche (rencontres, rendez-vous, lectures, impressions, intuitions), sur nos observations (extraits de conversations, contextes de production, personnes impliquées), sur le déroulement de nos entretiens : lieu, date, durée, contexte, qui a pris le rendez-vous (l'enquêteur, le traducteur, un ami), l'attitude de l'informateur (détendu, timide, stressé, etc.), du traducteur, les liens pré-existants entre l'enquêteur et l'informateur, entre l'informateur et le traducteur, etc. Selon S. Beaud et F. Weber (2003), le journal de terrain contribue à une certaine réflexivité en permettant au chercheur de se distancer par rapport à sa recherche. Par ailleurs, « il restitue non seulement les faits marquants, que [la] mémoire risque d'isoler et de décontextualiser, mais surtout le déroulement chronologique objectif des événements. »⁸⁸ En effet, mettre en relation les données objectives et subjectives, c'est aussi réaliser un travail d'objectivation pour se garantir des analyses et interprétations trop subjectives. Or, la mémoire déforme, embellit, lisse les événements et les impressions. Le retour sur les notes de terrain permet de reconstituer le parcours de recherche avec plus de fidélité.

⁸⁷ BLANCHET P., 2000, *La linguistique de terrain : Méthode et théorie : Une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes, PUR, p.41

⁸⁸ BEAUD S. et WEBER F., 2003, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La découverte, p.97

5.2 Identification des antagonismes et recherche de leur dépassement

Pour réaliser cette phase de la synthèse interprétative, notre analyse des données a suivi plusieurs étapes :

1. Une attitude phénoménologique face aux données (P. Paillé et A. Mucchielli, 2008 : 85-89). Elle constitue une posture préalable indispensable à l'analyse. Il s'agit de lire et de relire les témoignages, sans a priori. Il faut être mû par la volonté unique d'être instruit par ces discours avant de se les approprier. Cette phase constitue un véritable retour aux sources. Laisser parler les témoignages avant de les faire parler. Cette attitude suppose un respect total de l'informateur et de sa parole, en lui reconnaissant la souveraineté première. C'est par elle que le sens émergera. Le chercheur doit donc faire preuve d'écoute, d'empathie et de décentration.

(...) le chercheur doit donner la parole aux autres et être humble, car ce sont ces autres qui détiennent les clés de leur monde. Le chercheur va, en quelque sorte, reconstituer ce monde collectif dont chacun des acteurs n'a qu'un petit bout, bien qu'il participe à la construction totale collective. C'est en ce sens que l'on peut dire que le chercheur accède, s'il travaille bien, à une connaissance plus globale que les acteurs pris individuellement. Traversant chaque acteur grâce à son empathie, il arrive à les transcender dans une méta-position.

P. Paillé et A. Mucchielli, 2008 :87

La conduite des entretiens, puis le travail de transcription, et enfin la réécoute des entretiens avec le traducteur nous a permis de nous imprégner du discours de nos informateurs avant de tenter de les faire parler.

2. La reformulation phénoménologique (P. Paillé et A. Mucchielli, 2008 : 89-92). Cette étape peut être considérée réellement comme la première étape d'analyse, à proprement parler. Après imprégnation, le chercheur annote son corpus, en lien avec sa problématique de recherche. Il synthétise en marge du texte ce qui est véhiculé par le témoignage. Il s'agit de proposer des énoncés appropriés résumant le corpus, allant à l'essentiel. C'est pourquoi cette phase est aussi appelée « phase de réduction phénoménologique ». Cette condensation des données va permettre une manipulation plus aisée des informations, sans avoir recours systématiquement à l'ensemble du corpus.

3. La thématization du corpus (P. Paillé et A. Mucchielli, 2008 : 161-231). Pour notre analyse, nous avons choisi d'allier plusieurs méthodes qui nous semblaient pertinentes. Ainsi, nous ne sommes pas allée au bout de l'examen phénoménologique des données en constituant les récits phénoménologiques, comme le proposent P. Paillé et A. Mucchielli (2008 : 92-98). Nous avons préféré procéder à une analyse thématique des données. Comme le soulignent ces chercheurs :

(...) l'examen phénoménologique des données n'est pas réservé à la recherche phénoménologique, mais cadre tout à fait également avec la recherche ethnographique, l'enquête sociologique, l'approche par récits de vie. Il peut constituer, que cela soit formellement prévu ou non, un premier moment de toutes les techniques ou méthodes d'analyse (...)

P. Paillé et A. Mucchielli, 2008 : 86

Pour notre analyse, nous avons donc relevé un certain nombre de thèmes représentant le corpus analysé, en rapport avec notre problématique. La démarche adoptée a été de thématiser en continu, c'est-à-dire que nous avons attribué, de façon continue et progressive, des thèmes à notre corpus et construit simultanément l'arbre thématique. Ainsi, au fur et à mesure de la lecture de notre corpus, nous avons identifié nos thèmes, puis les avons regroupés et/ou hiérarchisés au besoin. Bien sûr, notre problématique générale, l'étude de l'insécurité linguistique a constitué la ligne de conduite de notre réflexion et nos hypothèses ont guidé le choix et l'organisation des thèmes. Nous avons ensuite vérifié si ces thèmes se répétaient d'un témoignage à un autre ou au contraire s'opposaient, convergeaient ou divergeaient, se révélaient complémentaires, etc., dans le but de faire ressortir ultérieurement une cohérence inter-entretiens ainsi que les éléments de variations au sein des groupes ou entre les différents groupes étudiés. En effet, il apparaît que les thèmes récurrents sont aussi les thèmes centraux dans l'expérience de nos informateurs.

5.3 Comparaison des parties et du tout

C'est lors de cette étape de notre travail que nous avons cherché à mettre en relation notre étude microlinguistique, à Sélaby, auprès d'un petit nombre d'individus, avec la situation sociale, politique, historique, géographique et sociolinguistique de la Mauritanie. Il nous paraît indispensable de mettre en relation le rejet par un jeune peul de la langue arabe et des Maure en général, avec l'histoire (événements de 1989), avec la société (les Maure sont le groupe dominant en Mauritanie), avec les conflits linguistiques (l'arabe est rejeté de l'école

par le groupe négro-mauritanien depuis l'indépendance, car il symbolise le pouvoir des Maures), etc. C'est cette mise en perspective qui permet une compréhension fine de la situation et des informateurs.

C'est par l'examen de la complexité de diverses situations microsociolinguistiques globales (en contexte) que l'on tend vers une vision plus générale, laquelle n'a d'intérêt scientifique et social qu'en tant qu'elle permet de comprendre, de prendre en compte et de résoudre éventuellement des problèmes effectivement vécus sur le terrain par les locuteurs, dans leurs dimensions humaines.

P. Blanchet, 2000 : 49

Dans cette perspective, il nous semblait indispensable de compléter les informations recueillies grâce aux entretiens par des observations des pratiques langagières réelles. Pour cela, nous avons eu recours à l'observation filmée, qui nous permet de mettre en relation ce que les jeunes disent ou pensent qu'ils font et ce qu'ils font réellement.

6. L'observation filmée

6.1 Les caractéristiques de l'observation filmée

Lors d'un entretien semi-directif, la personne interrogée souhaite inconsciemment donner une réponse globale, cohérente, voire valorisante des comportements langagiers les plus fréquents pour elle dans telle ou telle situation. Mais il existe un décalage fréquent entre ce que les individus pensent faire et ce qu'ils font, ou entre ce que les locuteurs font et ce qu'ils veulent montrer qu'ils font. Ainsi, que ce soit conscient ou non, volontaire ou non, les « dire » ne correspondent pas toujours aux « faire ». Pour remédier à cette faiblesse dans les enquêtes, les observations directes sont des atouts intéressants, dans la mesure où elles mettent à disposition des données aussi « authentiques » que possible. Selon C. Kerbrat-Orecchioni (1998 : 57), c'est la centration micro-sociolinguistique sur les interactions qui a conduit à un « respect absolu des données, c'est-à-dire réhabilitation de l'*empirisme descriptif*, et souci de travailler à partir de corpus d'enregistrements d'interactions autant que possible "authentiques" ». Les guillemets soulignent les difficultés soulevées par la mise en place d'un protocole d'observation filmée. En effet, la caméra, l'enregistreur sont des intrus qui ne passent pas inaperçus. Ils sont les yeux et les oreilles de l'enquêteur. En conséquence,

le « paradoxe de l'observateur » est inévitable. En prenant en compte cette difficulté, il est possible de mettre en place un dispositif plus ou moins expérimental, plus ou moins contrôlé, qui limite les biais inhérents au paradoxe de l'observateur. L'observation filmée peut se faire de manière plus ou moins directe, en présence ou non de l'enquêteur lui-même. Mais il n'y a jamais d'observations neutres. Comme le souligne C. Juillard,

L'observation est donc tributaire de la démarche : les techniques sont bien relatives au degré d'insertion et de participation active du chercheur dans les réseaux de communication ; l'observation procède par paliers, mettant parfois l'observé en position d'observateur, de décodeur de sa propre réalité ; les observations plus directes venant conforter, in fine, les premières observations.

C. Juillard, 1999 : 113

Effectivement, la réalisation des films a été la dernière étape de constitution de notre corpus. Nous avons eu besoin de mieux connaître notre terrain pour cadrer plus précisément notre enquête et répondre aux questions suivantes :

- Quelle(s) situation(s) étudier ?
- Où, dans quel espace ?
- Quand, à quel moment de la semaine, de la journée ?
- Qui ?
- Avec quel dispositif d'enregistrement (audio et/ou vidéo), pour obtenir quels types de données ?
- Quel dispositif d'enregistrements sont prêts à accepter les participants ?

La réussite de l'observation dépend étroitement de cette phase préparatoire liée aux exigences techniques, mais aussi théoriques. L'« authenticité » des pratiques est relative à la méthodologie d'enquête adoptée, au point de vue porté par le chercheur sur l'objet d'enquête. Nous détaillons nos choix techniques et méthodologiques dans les sections suivantes.

6.2 Le déroulement des films

Nous avons commencé notre observation filmée après avoir réalisé les entretiens auprès des jeunes soninké et des jeunes maure. Nous avons choisi de nous intéresser aux Peul car c'est le groupe que nous connaissons le plus étant donné que nous avons appris le pulaar. Ainsi, l'analyse des données et le contact avec les informateurs s'en sont trouvés facilités. En effet, il est moins facile de trouver des jeunes prêts à se laisser filmer que des jeunes acceptant

un entretien. L'observation de pratiques langagières par le biais d'une caméra est plus intrusive dans le sens où elle capte une part d'intimité, des conversations qui échappent parfois au contrôle, lorsque la présence de la caméra est oubliée. Notre présence sur le terrain depuis plusieurs années au moment de l'enquête a été un atout majeur. Laisser entrer une caméra nécessite une relation de confiance que seule la durée de la relation peut apporter.

Afin de garder la cohérence de notre recherche et de notre corpus, nous voulions enregistrer des pratiques langagières mixtes entre jeunes, plutôt qu'en famille. De plus, nous voulions que ces situations d'enregistrement permettent de recueillir, autant que possible, des échanges ordinaires. Nous avons donc choisi d'enregistrer des jeunes, entre eux, lorsqu'ils se réunissent pour des causeries, autour d'un thé. Ces groupes sont souvent différenciés par genre. Selon les conditions d'enregistrement, nous n'avons pas pu retenir tous les films pour nos analyses. En effet, les filles ont plutôt tendance à être plus nombreuses lorsqu'elles se retrouvent et l'enregistrement devient alors inaudible. Il a donc fallu plusieurs films, avec différents groupes, pour recueillir le corpus, de qualité suffisante pour l'analyse, dont nous avons besoin. Cette méthodologie s'est avérée très chronophage.

Notre étude des pratiques langagières est fondamentalement de nature qualitative. Elle s'appuie sur l'analyse des échanges ordinaires entre jeunes au cours de quatre conversations, d'une durée totale de quatre heures cinquante minutes (4h50'). L'enregistrement du groupe des garçons s'est déroulé dans la chambre de Samba, le jeune peul que nous connaissions le plus, pour avoir fréquenté sa famille plusieurs jours par semaine pendant notre séjour en Mauritanie. Nous lui avons expliqué que nous voulions filmer des pratiques langagières « authentiques », entre jeunes, afin d'observer la façon dont ils parlaient, les langues qu'ils utilisaient, etc. Il nous a donné son accord et a réuni trois autres de ses amis, ceux avec lesquels ils se retrouvent habituellement, le samedi matin, pour discuter (de leur soirée de la veille, de leurs projets, etc.), en préparant du thé. Tous les enregistrements se sont déroulés en dehors de notre présence. En effet, si nous considérons que la présence de la caméra peut influencer sur les pratiques, ce phénomène est encore plus important si l'observateur/analyste est lui-même présent !

Les difficultés d'enregistrement que nous avons rencontrées avec les filles nous ont conduite à réaliser trois films. Nous avons constaté que plus les jeunes filles sont spontanées, plus elles oublient la caméra, et moins l'enregistrement est de bonne qualité. En revanche, si nous contraignons un peu plus les conditions pour obtenir un meilleur enregistrement (moins de personnes, pas de musique), les jeunes filles se focalisent plus sur la caméra. Le premier film a été réalisé au « centre de parrainage des filles du lycée de Sélibaby » où nous

dispensions bénévolement des cours d'informatique chaque semaine à ces jeunes filles. Nous les avons sollicitées pour les filmer lors d'un week-end. Comme pour les garçons, l'explication était la suivante : « Je voudrais vous filmer pour voir comment vous parlez, quelles langues vous utilisez. Vous pouvez parler de ce que vous voulez, comme vous faites d'habitude. » Pour tous les groupes, nous avons expliqué au jeune avec qui nous étions entrée en contact comment mettre en marche l'enregistrement et comment l'éteindre. Il devait ensuite nous téléphoner quand ils avaient terminé pour que nous récupérions le matériel.

Les jeunes filles se sont donc réunies et étaient plus nombreuses que prévu. Nous pensons que c'est en partie pour nous faire plaisir et en partie pour la curiosité d'être filmées. Malheureusement, de nombreux passages de l'enregistrement sont incompréhensibles, car elles parlent toutes en même temps. Cependant, plusieurs courtes séquences (deux ou trois minutes consécutives) sont très intéressantes du point de vue du changement de langue.

Le deuxième film a été réalisé avec un groupe d'une dizaine de jeunes filles qui se retrouvent chaque semaine. Elles sont réunies en **fedde**, un groupe constitué sur le critère de classe d'âge et de genre. Les filles sont séparées des garçons. Ces **fedde** se constituent dès l'enfance. Les jeunes filles que nous avons filmées sont très spontanées puisqu'elles ont l'habitude de se retrouver, mais étant nombreuses, plusieurs filles parlent souvent en même temps, ce qui rend de nombreux passages de l'enregistrement incompréhensibles. Cependant, au début du film, avant l'arrivée progressive de tout le groupe, deux jeunes filles discutent ensemble. Nous avons retenu cette séquence pour l'analyse.

Enfin, pour le troisième film, nous avons sollicité quatre jeunes filles du centre de parrainage que nous avons filmées la première fois. Nous avons limité le nombre de participantes pour avoir un enregistrement de qualité. En contrepartie, les jeunes filles font beaucoup plus attention à la caméra. Elles s'interdisent de parler de certaines choses à cause de l'enregistrement. Cependant, nous avons repéré deux séquences où les jeunes filles parlent relativement spontanément (elles discutent des fiançailles de leur amie). Le tableau ci-dessous résume les conditions de réalisation des quatre films.

Tableau 8 : Déroulement des films

| Conversation | Date | Lieu | Durée de l'enregistrement | Participants |
|----------------|---------------|---|--|---|
| Conversation 1 | 14 avril 2010 | Dans la chambre de Samba | 1h de vidéo et 1h30 d'enregistrement sonore (la vidéo s'est arrêtée avant) | 4 jeunes hommes : Samba Djibril Elimane Daouda |
| Conversation 2 | 14 Mai 2010 | Centre de parrainage | 1 h15 | Une dizaine de jeunes filles scolarisées |
| Conversation 3 | 15 Mai 2010 | Dehors, sur le perron de la maison de la jeune fille qui reçoit ses amies | 1h30 | Une dizaine de jeunes filles scolarisées ou non |
| Conversation 4 | 22 Mai 2010 | Centre de parrainage | 35 minutes | 4 jeunes filles scolarisées Haji Habsatou Racky Aïssata |

Comme les entretiens, les séquences de films retenues pour l'analyse sont mises à la disposition de la communauté scientifique sous forme d'un CD, disponible au laboratoire DySoLa.

Dans un deuxième temps, nous avons réalisé des entretiens avec tous les jeunes qui ont participé aux séquences filmées, afin de connaître leur répertoire langagier, leur biographie langagière et leurs représentations vis-à-vis des langues en présence en Mauritanie. Cette partie de l'entretien ne diffère pas de ceux réalisés avec les jeunes maure et soninké. Le profil biographique et les informations concernant le déroulement des entretiens sont traités dans la partie *Aperçu général*. Nous avons ensuite visionné avec chacun, individuellement, les séquences de film que nous avons retenues pour qu'ils nous expliquent dans quelle mesure et pourquoi ils avaient utilisé telle ou telle langue, changé de langue à ce moment précis, etc. Ces entretiens permettent de comprendre plus finement les données filmées et limitent les erreurs d'interprétation (A. Blanchet et A. Gotman, 1992) et parfois la sur-interprétation. Nous interprétons parfois comme choix identitaire un changement de langue alors qu'il est

expliqué comme variation stylistique de la part de son auteur. Nous avons cherché à mettre en relation le « dire » et le « faire », leurs pratiques et les représentations qu'ils en ont.

L. Mondada précise à ce sujet :

Au lieu de traiter le dire et le faire comme deux dimensions disjointes, de creuser la dualité entre discours et pratiques sociales – ne serait-ce qu'en utilisant le premier pour décrire les seconds, quitte à s'étonner de leurs non-correspondances – il s'agit au contraire de reconnaître l'unité constituée par les activités sociales et les façons d'en rendre compte, en traitant ces deux aspects comme étant partie intégrante l'un de l'autre.

L. Mondada, 2000 : 92

6.3 Le matériel

Nous avons utilisé une caméra et un enregistreur numériques, afin de croiser les données pour l'analyse. L'enregistreur (de petite taille : 10cmx3cm) était placé plus près des participants afin d'obtenir une meilleure qualité sonore, tandis que la caméra était placée plus loin pour avoir une vue sur tous les participants. Ce matériel numérique a été très bien accueilli par nos participants, qui étaient curieux et intéressés. Ils ont tous apprécié de se voir filmer et revoir ensuite. Si le matériel a attiré l'attention dans un premier temps, il a rapidement été oublié, dans le feu de la discussion. Seules les jeunes filles du dernier groupe semblent plus focalisées sur la caméra.

6.4 Le cadre et les participants

Les enregistrements se sont déroulés dans différents lieux. Le premier a eu lieu dans la chambre de Samba, le jeune homme qui a réuni ses autres amis. Ils étaient donc dans un lieu connu et avec une certaine intimité. Le deuxième film s'est déroulé au centre de parrainage, lieu réservé aux jeunes filles scolarisées qui s'y retrouvent pour étudier (même si les discussions ne concernent pas toujours les études !). Le troisième film a eu lieu dans une concession, dehors, sur le perron, lorsque deux jeunes filles attendaient leurs amies pour discuter autour d'un goûter. Le dernier film a eu lieu, lui aussi, au centre de parrainage.

Pour chaque film, nous nous sommes adressées à un(e) jeune qui devait réunir ses ami(e)s. Nous n'avions donc aucun contrôle sur les caractéristiques des autres participants (filles, garçons, scolarisés ou non, peul, soninké, maure ?). Dans les faits, les groupes constitués se sont révélés très homogènes, du point de vue du genre (groupe de garçons et groupe de filles) et de l'ethnie (que des Peul). Les films du centre de parrainage ne réunissent

que des jeunes filles scolarisées. Ce sont les mêmes jeunes filles qui participent aux deux films dans ce lieu. Il est d'ailleurs intéressant de constater que si le cadre et les participants ont une influence sur l'interaction, ce n'est pas systématique. Ainsi, le premier film réalisé au centre de parrainage, situé dans l'enceinte du lycée, a réuni des jeunes filles scolarisées uniquement qui ont discuté essentiellement de leurs devoirs scolaires, et notamment d'un exposé à faire. Alors que pour l'autre film réalisé dans ce même lieu, avec les mêmes participantes, les thèmes abordés ne sont pas scolaires. Pour les autres films, les conversations dans la chambre de Samba et sur le perron de la maison sont très personnelles et mélangent jeunes scolarisés et non scolarisés.

6.5 Choix des extraits de film et transcription

Les films ont tous été réécoutés intégralement par nous-même une première fois, puis avec un traducteur afin de comprendre plus précisément tout ce qui se disait. En effet, notre compétence en pular ne nous permettait pas de comprendre lorsque les jeunes parlaient en même temps, ou certains sujets pour lesquels nous manquions de vocabulaire. Ce travail avec le traducteur nous a permis d'établir le script du film, c'est-à-dire de noter en détail, en français, les thèmes abordés et les positionnements des participants, les enchaînements, les langues utilisées, etc. Nous avons ensuite réécouté plusieurs fois certains passages qui nous semblaient intéressants et avons finalement réussi à identifier des séquences pertinentes du point de vue des changements de langue, et de qualité suffisante pour être transcrites et analysées. Le travail de transcription étant très complexe, seules les séquences choisies ont été transcrites et traduites. Ces différentes étapes ont été très coûteuses en temps. Pour le travail de transcription en pular, nous avons, comme pour les entretiens, fait appel à un Peul sachant lire et écrire le pular et le français et qui a eu la bonne volonté de réaliser ce travail fastidieux. Les conventions de transcription adoptées sont les mêmes que pour la transcription des entretiens, voir *3.10.1 Conventions de transcription*. Ainsi, les alternances codiques sont mises en valeur visuellement par un changement du genre et de la taille de la police.

La combinaison de ces différentes méthodes de recueil de données nous a permis de réunir un corpus répondant aux exigences de notre recherche. Nous le présentons de manière détaillée dans les deux chapitres suivants. Bien sûr, ce corpus d'entretiens et de films n'est pas représentatif, en termes statistiques, mais peut être considéré comme significatif de ce que les

jeunes mauritaniens de Sélibaby pensent de leurs langues et significatif de la façon de parler des jeunes peul à Sélibaby. Selon P. Blanchet :

(...) le rôle du corpus est d'exemplifier un repérage interprétatif des traits saillants proposés comme significatifs d'une situation sociolinguistique particulière, d'une dynamique en hélice où la fréquentation du terrain éclaire le « corpus » qui à son tour aide à rendre lisible la complexité du terrain.

P. Blanchet, 2007 : 344

CHAPITRE 6

Le corpus d'entretiens

1. Aperçu général

Nos informateurs ont pour point commun d'être des « jeunes », âgés de 14 à 27 ans, habitant Sélibaby au moment de l'enquête. Les autres critères de sélection de notre échantillon sont les suivants :

- l'ethnie d'appartenance déclarée ;
- le niveau de scolarisation ;
- le genre.

Ainsi, les témoignages que nous avons recueillis devaient représenter :

- des jeunes se déclarant appartenir à l'ethnie peul, maure et soninké en proportion équivalente ;
- autant de jeunes ayant suivi une scolarité jusqu'au collège ou lycée que de jeunes ayant quitté l'école dès le fondamental ;
- des filles et des garçons en proportion équivalente.

Au sein des groupes soninké et maure les proportions sont respectées, mais ce n'est pas le cas pour les Peul. Ceci s'explique par le fait que l'analyse du groupe des Peul a été complétée par une observation filmée de quelques groupes de jeunes. Nous avons ensuite réalisé un entretien avec chacun de ces jeunes filmés, c'est pourquoi ils sont plus nombreux. Par ailleurs, les groupes constitués pour les films l'ont été de façon aléatoire. Nous n'avons pas pu contrôler la proportion de filles et de garçons et de jeunes scolarisés ou faiblement scolarisés.

Tableau 9 : Tableau récapitulatif des entretiens retenus

| | Soninké | Maure | Peul |
|---|---------|-------|-------|
| Nombre d'individus | 11 | 12 | 15 |
| Nombre de filles / garçons | 5 / 6 | 6 / 6 | 9 / 6 |
| Nombre de jeunes scolarisés / faiblement scolarisés⁸⁹ | 6 / 5 | 6 / 6 | 9 / 6 |

Comme nous l'avons expliqué dans la partie *Toute traduction est-elle trahison ?*, nous avons systématiquement proposé la présence d'un traducteur lors des entretiens. Deux jeunes ont souhaité réaliser l'intégralité de l'entretien en français alors que leur compétence dans cette langue s'est avérée insuffisante. Nous avons compris à travers leurs réponses qu'ils ne comprenaient pas finement nos questions. Nous n'avons donc pas retenu ces entretiens.

Les tableaux qui suivent fournissent quelques informations biographiques sur nos informateurs soninké, maure et peul : genre, âge, informations concernant la scolarisation (degré de scolarisation, le cas échéant niveau actuel de scolarisation, filière scientifique ou littéraire, système éducatif basé sur la réforme de 1999 ou sur le système de 1979). Un autre tableau apporte des précisions sur le déroulement de l'entretien : date, lieu et durée de l'entretien. Enfin, un troisième tableau résume les langues utilisées par nos informateurs durant l'entretien ainsi que les besoins de traduction. Nous apporterons au fur et à mesure de l'analyse les informations biographiques complémentaires.

⁸⁹ Nous appelons « scolarisés », les jeunes ayant suivi une scolarité au-delà du fondamental, par opposition aux jeunes « faiblement scolarisés » ou « non scolarisés » qui ont arrêté avant la fin du cycle fondamental ou qui n'ont jamais été à l'école.

2. Les Soninké

2.1 Profil biographique des informateurs soninké

Tableau 10 : Profil biographique des informateurs soninké

| Informateurs | Genre | Âge | Degré de scolarisation | Classe | Filière | Système éducatif |
|--------------|-------|--------|------------------------|---|--------------|--|
| Aïssa | F | 20 ans | Scolarisée | 4 ^{ème} collège ⁹⁰ | | Réforme de 1999 |
| Bintou | F | 19 ans | Scolarisée | Terminale | Scientifique | Réforme de 1979 (français) ⁹¹ |
| Marietou | F | ? | Scolarisée | Collège | | Réforme de 1999 |
| Koumba | F | 19 ans | Faiblement scolarisée | | | |
| Aminata | F | ? | Faiblement scolarisée | | | |
| Modibo | H | Ans | Scolarisé | Terminale | Littéraire | Réforme de 1979 (français) |
| Dramane | H | 20 ans | Scolarisé | Terminale | Littéraire | Réforme de 1979 (français) |
| Issa | H | 22 ans | Scolarisé | 5 ^{ème} (première année lycée) | Scientifique | Réforme de 1999 |
| Ousmane | H | 20 ans | Faiblement scolarisé | | | |
| Demba | H | | Faiblement scolarisé | | | |
| Yero | H | 27 ans | Faiblement scolarisé | | | |

⁹⁰ Correspond à la dernière année du collège.

⁹¹ Le système éducatif basé sur la réforme de 1979 proposait un enseignement avec une langue dominante : l'arabe ou le français. C'est cette langue dominante qui est indiquée entre parenthèse.

2.2 Déroulement des entretiens

Tableau 11 : Déroulement de l'entretien

| Informateurs | Date de l'entretien | Lieu de l'entretien | Durée de l'entretien |
|--------------|---------------------|--|----------------------|
| Aïssa | 13/12/2009 | Chez Houleye ⁹² , dehors, sous l'auvent | 48' |
| Bintou | 14/12/2009 | Dans la chambre de Samba | 50' |
| Marietou | 16/12/2009 | Dans la grande maison des Diallo | 59' |
| Koumba | 23/12/2009 | Chez lui, dans sa chambre qu'il partage avec d'autres élèves | 50' |
| Aminata | 29/12/2009 | Chez elle, dans le salon | 30' |
| Modibo | 08/01/2010 | Chez Billel, dans son salon | 30' |
| Dramane | 10/01/2010 | Dans le salon de Houleye | 28' |
| Issa | 14/01/2010 | Dans le salon de Houleye | 32' |
| Ousmane | 16/01/2010 | Dans la chambre de Modibo | 54' |
| Demba | 13/01/2010 | Dans la chambre de Modibo | 43' |
| Yero | 18/01/2010 | Chez Houleye, dehors, sous l'auvent | 56'30 |
| Total | | | 8 heures |

Les entretiens se sont déroulés entre le 13 décembre 2009 et le 18 janvier 2010. Évidemment les durées d'entretien ne sont qu'indicatives et ne sont pas comparables puisque certains entretiens ont été réalisés avec un traducteur, tandis que d'autres non. Le tableau suivant fournit cette indication.

⁹² Houleye est la traductrice.

2.3 Langues utilisées durant l'entretien

Tableau 12 : Traduction et langues utilisées par les informateurs soninké lors de l'entretien

| Informateurs | Demande de traduction | Questions traduites ? | Réponse en quelle langue ? | Présence du traducteur |
|--------------|-----------------------|-------------------------|--|------------------------|
| Aïssa | Oui | Non | français | Oui |
| Bintou | Oui | En partie ⁹³ | français/pulaar | Oui |
| Marietou | Oui | Oui | français/soninké | Oui |
| Koumba | Oui | Oui | soninké | Oui |
| Aminata | Oui | Oui | soninké (mais se sent plus à l'aise en pulaar) | Oui |
| Modibo | Oui | En partie | français/soninké | Oui |
| Dramane | Non | Non | français | Non |
| Issa | Oui | Non | français | Oui |
| Ousmane | Oui | Oui | français/soninké | Oui |
| Demba | Oui | En partie | soninké | Oui |
| Yero | Oui | Oui | français/soninké | Oui |

⁹³ « en partie » signifie que moins de 20% des questions ont été traduites.

3. Les Maure

3.1 Profil biographique des informateurs maure

Tableau 13 : Profil biographique des informateurs maure

| Informateurs | Genre | Âge | Degré de scolarisation | Classe | Filière | Système éducatif |
|--------------|-------|--------|------------------------|-----------|------------|---------------------------------------|
| Mariam | F | 18 ans | Scolarisée | Terminale | Littéraire | Nouvelle réforme |
| Rachida | F | 20 ans | Scolarisée | Terminale | Littéraire | Réforme de 1979 (arabe) ⁹⁴ |
| Salimata | F | 23 ans | Scolarisée | Terminale | Littéraire | Réforme de 1979 (arabe) |
| Yamina | F | 19 ans | Faiblement Scolarisée | | | |
| Basma | F | 21 ans | Faiblement Scolarisée | | | |
| Djamila | F | 20 ans | Faiblement Scolarisée | | | |
| Moustapha | H | 20 ans | Scolarisé | Terminale | Littéraire | Réforme de 1979 (arabe) |
| Hibrahima | H | 18 ans | Scolarisé | Terminale | Littéraire | Nouvelle réforme |
| Mahfoud | H | 18 ans | Scolarisé | Terminale | Littéraire | Nouvelle réforme |
| Ahmed | H | 21 ans | Faiblement scolarisé | | | |
| Mokhtar | H | ? | Faiblement scolarisé | | | |
| Abdelaziz | H | 24 ans | Faiblement scolarisé | | | |

⁹⁴ Le système éducatif basé sur la réforme de 1979 proposait un enseignement avec une langue dominante : l'arabe ou le français. C'est cette langue dominante qui est indiquée entre parenthèse.

Pour la catégorie « jeunes maure scolarisés », nous pouvons constater que tous nos informateurs sont en terminale et en filière littéraire. La communauté maure est celle que nous connaissons le moins et que nous fréquentons le moins. Il nous était donc plus difficile, pour la prise de contact, de fonctionner de proche en proche. Nous sommes donc allée au lycée, dans deux classes de terminale, l'une ayant bénéficié du système éducatif de 1979, tandis que l'autre a bénéficié de la réforme de 1999. Cette intervention dans les classes, où la majorité des élèves s'est portée volontaire pour l'enquête, explique qu'ils soient tous issus des mêmes classes. Nous aurions aimé recueillir le témoignage de jeunes issus de filières scientifiques. Mais, depuis la réforme de 1999, instaurant l'arabe, langue des matières littéraires, la plupart des jeunes maure choisissent une filière littéraire.

3.2 Déroulement des entretiens

Tableau 14 : Déroulement de l'entretien

| Informateurs | Date de l'entretien | Lieu de l'entretien | Durée de l'entretien |
|--------------|---------------------|----------------------------|----------------------|
| Mariam | 27/01/2010 | Chez elle. | 42' |
| Rachida | 23/01/2010 | Chez elle, dans le salon | 46' |
| Salimata | 23/01/2010 | Chez elle, dans le salon | 40' |
| Yamina | 21/01/2010 | Chez elle, dans le salon | 36' |
| Basma | 26/01/2010 | Chez elle, sous le hangar | 30' |
| Djamila | 21/01/2010 | Chez elle, sous la véranda | 34' |
| Moustapha | 22/01/2010 | Dans sa chambre | 34' |
| Hibrahima | 25/01/2010 | Dans le salon | 35' |
| Mahfoud | 26/01/2010 | Chez lui, sous le hangar | 30' |
| Ahmed | 20/01/2010 | Chez lui, sous le hangar | 43' |
| Mokhtar | 27/01/2010 | Chez lui, dans sa chambre | 31' |
| Abdelaziz | 22/01/2010 | Chez lui, sous le hangar | 38' |
| Total | | | 7h20 environ |

Les entretiens se sont déroulés entre le 20 janvier 2010 et le 27 janvier 2010. Ils se sont tous déroulés avec la participation du traducteur, sauf pour l'entretien de Mahfoud. Les durées d'entretien sont donc comparables.

3.3 Langues utilisées durant l'entretien

Tableau 15 : Traduction et langues utilisées par les informateurs maure lors de l'entretien

| Informateurs | Demande traduction | Questions traduites ? | Réponse en quelle langue ? | Présence du traducteur |
|--------------|--------------------|------------------------------------|----------------------------|------------------------|
| Mariam | Oui | Oui | Hassanya | Oui |
| Rachida | Oui | Oui | Hassanya | Oui |
| Salimata | Oui | Oui | Hassanya | Oui |
| Yamina | Oui | Oui | Hassanya | Oui |
| Basma | Oui | Oui | Hassanya | Oui |
| Djamila | Oui | Oui | Hassanya | Oui |
| Moustapha | Oui | Oui | Hassanya | Oui |
| Hibrahima | Oui | Oui | Hassanya | Oui |
| Mahfoud | Oui | Seulement deux questions traduites | Français | Oui |
| Ahmed | Oui | Pas toujours | Hassanya | Oui |
| Mokhtar | Oui | Oui | Hassanya | Oui |
| Abdelaziz | Oui | Oui | Hassanya | Oui |

4. Les Peul

4.1 Profil biographique des informateurs peul

Tableau 16 : Profil biographique des informateurs peul

| Informateurs | Genre | Âge | Degré de scolarisation | Classe | Filière | Système éducatif |
|--------------|-------|--------|------------------------|-------------------------------|------------|--|
| Haji | F | 18 ans | Scolarisée | 3ème collège | | Nouvelle réforme |
| Khadijatou | F | 19 ans | Scolarisée | 5ème lycée | Sciences | Nouvelle réforme |
| Aïssata | F | 19 ans | Scolarisée | 4ème collège | | Nouvelle réforme |
| Joli | F | 16 ans | Scolarisée | 2ème collège | | Nouvelle réforme |
| Habsatou | F | 14 ans | Scolarisée | 3ème collège | | Nouvelle réforme |
| Racky | F | 17 ans | Scolarisée | 4ème collège | | Nouvelle réforme |
| Marietta | F | Ans | Faiblement scolarisée | | | |
| Penda | F | 20 ans | Faiblement scolarisée | | | |
| Tacko | F | 19 ans | Non scolarisée | | | |
| Samba | H | 22 ans | Scolarisé | Terminale | Littéraire | Réforme de 1979 (français) ⁹⁵ |
| Djibril | H | 19 ans | Scolarisé | 1 ^{ière} année lycée | | Nouvelle réforme |
| Daouda | H | 22 ans | Scolarisé | Terminale | Littéraire | Réforme de 1979 (arabe) |
| Eliman | H | 26 ans | Non scolarisé | | | |
| Alassane | H | 25 ans | Faiblement scolarisé | | | |
| Adama | H | 19 ans | Faiblement scolarisé | | | |

⁹⁵ Le système éducatif basé sur la réforme de 1979 proposait un enseignement avec une langue dominante : l'arabe ou le français. C'est cette langue dominante qui est indiquée entre parenthèse.

4.2 Déroulement des entretiens

Tableau 17 : Déroulement de l'entretien

| Informateurs | Date de l'entretien | Lieu de l'entretien | Durée de l'entretien (min) | Date du film |
|--------------|---------------------|--|----------------------------|--------------------------|
| Haji | 28/05/2010 | Chez Houleye ⁹⁶ , sous l'auvent | 45 | 14/05/2010 et 22/05/2010 |
| Khadijatou | 29/05/2010 | Chez Houleye, sous l'auvent | 60 | 14/05/2010 |
| Aïssata | 27/05/2010 | Chez Houleye, sous l'auvent | 50 | 14/05/2010 et 22/05/2010 |
| Joli | 01/06/2010 | Chez Houleye, sous l'auvent | 39 | 15/05/2010 |
| Habsatou | 09/06/2010 | Chez Houleye, sous l'auvent | 41 | 14/05/2010 et 22/05/2010 |
| Racky | 08/06/2010 | Chez Houleye, sous l'auvent | 43 | 22/05/2010 |
| Marietta | 08/06/2010 | Chez Houleye, sous l'auvent | 32 | 15/05/2010 |
| Penda | 20/09/2010 | Chez elle, dans son salon | 31 | Non filmée |
| Tacko | 22/09/2010 | Chez elle, dans son salon | 34 | Non filmée |
| Samba | 03/05/2010 | Dans la chambre de Samba | 68 | 24/04/2010 |
| Djibril | 08/05/2010 | Dans la chambre de Samba | 60 | 24/04/2010 |
| Daouda | 08/05/2010 | Dans la chambre de Samba | 60 | 24/04/2010 |
| Eliman | 06/05/2010 | Sous le hangar de Houleye | 59 | 24/04/2010 |
| Alassane | 22/09/2010 | Chez lui, sur le toit | 23 | Non filmé |
| Adama | 26/09/2010 | Chez lui, sur le toit | 30 | Non filmé |
| Total | | | 11h15 environ | |

Les entretiens se sont déroulés entre le 3 mai 2010 et le 26 septembre 2010. Ceux des jeunes filles filmées se sont déroulés chez Houleye à cette période (fin mai début juin), car elle était en fin de grossesse, il était donc plus facile que les jeunes filles viennent chez elle d'autant que sa maison est située sur le chemin du lycée.

⁹⁶ Houleye est la traductrice.

4.3 Langues utilisées durant l'entretien

Pour ces entretiens, nous avons proposé aux quatre jeunes hommes qui ont été filmés ensemble (Djibril, Daouda, Eliman et Samba) une autre traductrice. En effet, Houleye, notre traductrice principale, est la mère de Samba. Or nous ne voulions pas que les jeunes se sentent mal à l'aise de parler devant la mère de leur ami. Djibril et Daouda ont donc préféré une autre traductrice (Afissatou), tandis qu'Eliman ne se sentait pas gêné de parler en présence de Houleye. Samba n'a pas eu besoin d'un traducteur.

Tableau 18 : Traduction et langues utilisées par les informateurs peul lors de l'entretien

| Informateurs | Demande de traduction | Questions traduites ? | Réponse en quelle langue ? | Présence du traducteur |
|--------------|-----------------------|-------------------------|----------------------------|------------------------|
| Haji | Oui | Non | français | Oui |
| Khadijatou | Oui | Non | français | Oui |
| Aïssata | Oui | En partie ⁹⁷ | français/pulaar | Oui |
| Joli | Oui | En partie | français | Oui |
| Habsatou | Oui | En partie | français | Oui |
| Racky | Oui | En partie | français | Oui |
| Marietta | Oui | En partie | français/pulaar | Oui |
| Penda | Oui | oui | pulaar | Oui |
| Tacko | Oui | oui | français/pulaar | Oui |
| Samba | Non | non | français | Non |
| Djibril | Oui | En partie | français et pulaar | Afissatou |
| Daouda | Oui | oui | pulaar | Afissatou |
| Eliman | Oui | oui | français/pulaar | Oui |
| Alassane | Oui | oui | pulaar | Oui |
| Adama | Oui | oui | français/pulaar | Oui |

⁹⁷ « en partie » signifie que moins de 20% des questions ont été traduites.

5. Le répertoire langagier

Les entretiens réalisés auprès des jeunes mauritaniens mettent en évidence une grande richesse de leurs répertoires langagiers et des modes d'acquisition divers. Nous allons donc préciser ce que nous entendons par répertoire langagier et son mode de constitution. Mais avant tout, nous allons expliquer les raisons qui nous ont conduite à abandonner la dénomination de langue maternelle, peu adaptée à la description des répertoires de nos informateurs.

5.1 Réflexion terminologique autour des langues du répertoire langagier

5.1.1 La notion de « langue maternelle » : une dénomination problématique

Les chercheurs ayant travaillé sur des situations sociolinguistiques complexes (G. Lüdi et B. Py, 2003 [1986], L. Dabène, 1994) ou des situations de plurilinguisme comme c'est le cas des États africains par exemple, récemment décolonisés (C. Juillard, 1995, 2005 ; C. Canut, 1996), ont remis en question la notion de « langue maternelle ». Comme le souligne F. Leconte,

En Afrique noire, un individu est souvent conduit à apprendre cinq, six langues, ou même plus au cours de son existence. Bien que les situations soient très variables, on peut imaginer le scénario théorique suivant : un enfant africain pourra apprendre en premier lieu la langue de son père, qui deviendra sa langue ethnique et celle de sa mère si elle est différente de la précédente, puis les langues des coépouses éventuelles et des groupes voisins ou alliés. Il apprendra aussi, par la suite, une ou plusieurs langue(s) véhiculaire(s) du pays ou de la région. Enfin, s'il est scolarisé, il apprendra la langue européenne médium d'enseignement.

F. Leconte, 1997 : 19

En effet, dans notre population, tous les jeunes déclarent connaître deux, trois ou quatre langues. Les jeunes soninké, par exemple, dans les cas les plus fréquents, parlent la langue de leurs parents (le soninké), puis celle de leurs amis d'enfance ou amis actuels (souvent le pulaar), puis la langue de scolarisation (le français). À cela s'ajoutent une ou deux autres langues selon l'histoire de vie de l'individu. Mais, Ousmane par exemple, un jeune soninké que nous avons rencontré, a deux « langues maternelles » :

*Ousmane : donc je parle soninké/ c'est une langue que j'ai tétée/ le peul aussi est une langue que j'ai tétée/ et en plus j'ai joué avec des enfants soninké et des enfants peul/ et maintenant juste à mon adolescence j'ai rencontré aussi des amis maure/

La notion de « langue maternelle » est donc difficilement maniable dans notre étude, car elle n'est pas toujours celle de la mère, ni la première apprise, ni la mieux connue. Par exemple, pour Marietou, la langue de sa mère, le bambara, n'est pas la langue qu'elle connaît le mieux. Depuis que sa mère a quitté la maison, plus personne ne parle en bambara dans la famille. Elle a donc oublié cette langue. Par ailleurs, sa « langue d'appartenance » est le soninké. De son côté, la mère d'Aminata, une jeune soninké, est wolof et a pour langue première le wolof. Mais elle ne lui parle jamais dans cette langue. C'est pourquoi le wolof ne fait pas partie du répertoire langagier de la jeune fille.

E : et toi pour toi en dehors de l'école est-ce qu'y a des langues que tu voudrais apprendre ou que tu voudrais améliorer ?

*Aminata : j'aimerais bien apprendre le wolof

E : parce que c'est la langue de ta maman ou parce que tu trouves que c'est une langue jolie ou je ne sais pas

* Aminata : c'est parce que c'est la langue de ma maman

E : d'accord/ et ta maman elle n'a jamais essayé de t'apprendre ça elle n'a elle ne t'a jamais parlé en wolof ?

* Aminata : elle me parle, mais elle parle beaucoup plus soninké/ si elle me parlait wolof depuis que j'étais jeune j'aurais du comprendre/ maintenant elle me parle beaucoup plus soninké que wolof

Nous observons plusieurs cas où la langue maternelle n'est pas la langue d'appartenance. Bintou, par exemple, parle le pulaar, la langue de sa mère, et un peu le soninké, la langue de son père. Elle a appris le français et un peu l'arabe à l'école. Sa langue dite « maternelle » est donc le pulaar, c'est aussi celle qu'elle connaît le mieux. Mais elle revendique le soninké comme « langue d'appartenance ». Dramane, de son côté, parle le lingala, le soninké, le français et un peu le hassanya. La langue de sa mère est le lingala. C'est aussi celle qu'il connaît le mieux et qu'il a apprise en premier, avec le swahili (qu'il a oublié aujourd'hui). Mais sa langue d'appartenance est le soninké.

Pour L. Dabène (1994 : 27), la notion de langue maternelle constitue une « véritable constellation de notions » correspondant à un vaste ensemble de « réalités langagières ». Ainsi, dans le souci de ne pas enfermer « la compétence des locuteurs dans des catégories

préconstruites et étanches qui restent non fondées pour rendre compte de la dynamique et de la fluidité discursive des passages entre les langues pour les locuteurs plurilingues⁹⁸ », nous avons préféré le terme de langue première à celui de langue maternelle.

5.1.2 Choix d'une terminologie : la/les langue(s) première(s) et langue(s) d'appartenance(s)

Le terme de langue première (L1) désigne la/les langue(s) acquise(s) en premier lieu dans la famille, que ce soit la langue du père, de la mère, de la grand-mère ou de la fratrie (F. Leconte, 2005). Cette notion nous permet de mettre en évidence à la fois l'ordre d'acquisition des langues et le rôle de la famille dans la transmission des langues. La langue première n'est pas définie d'un point de vue identitaire et se distingue de la langue d'appartenance. Par ailleurs, le degré de compétence de la langue n'est pas pris en compte. (Ce n'est pas forcément la langue la mieux connue.) La langue d'appartenance désigne « la langue envers laquelle le sujet fait acte d'allégeance et qu'il considère comme définissant son appartenance communautaire⁹⁹ ». Cependant, nous gardons à l'esprit que la construction d'une identité langagière peut changer au cours de la vie (R. Delamotte-Legrand, 1997 : 91).

5.2 Le répertoire langagier

Dans son article daté de 1964, «Linguistic and Social Interaction in Two Communities », J.J. Gumperz propose le concept de « verbal repertoire », que nous traduisons par « répertoire langagier », par opposition à « répertoire linguistique ». En effet, selon J. Dubois, M. Giacomo, L. Guespin et *alii.* (1994 : 265), le terme *langagier* permet de prendre en compte « le *processus* de production des discours en intégrant les paramètres situationnels et humain ». Selon J.J. Gumperz (1971 : 152), le répertoire langagier désigne « la totalité des formes linguistiques régulièrement employées au cours d'interactions socialement significatives ». Le père de la sociolinguistique interactionnelle conçoit donc le répertoire langagier d'un point de vue sociolinguistique et non strictement linguistique, permettant de rendre compte du comportement langagier d'une communauté sociolinguistique. Il cherche notamment à comprendre ce qui motive le choix de telle ou telle variété langagière du répertoire lors d'une interaction. Il remarque que les comportements langagiers sont différents lors des interactions transactionnelles et des interactions personnelles. Les interactions

⁹⁸ MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier, pp.106-107

⁹⁹ DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, p.25

transactionnelles (service religieux, entretien professionnel, etc.) sont caractérisées par un comportement prévisible des individus, à partir de leurs statuts respectifs. Dans ces situations, le locuteur choisit une variété et une forme langagière pour faire passer son message. Il souligne que lorsque les participants n'ont pas les mêmes présupposés socioculturels, les malentendus sont fréquents, même s'ils utilisent une seule langue. En revanche, les interactions personnelles dans lesquelles « les participants agissent en tant qu'individus, plutôt que dans la perspective de tâches sociales spécifiques »¹⁰⁰, le comportement langagier est moins prévisible et l'on observe une perte de restriction des cooccurrences.

Des formes qui normalement n'apparaissent pas ensemble dans les interactions transactionnelles peuvent être coproduites. Les contraintes sociales qui touchent au choix de langue restent les mêmes.

Gumperz, 1971 [1964]: 170

Le locuteur prend donc en compte les règles communicationnelles différentes selon le contexte, pour choisir quelle variété il va utiliser parmi son répertoire langagier. Pour J.J. Gumperz l'interaction linguistique est, dans son ensemble, « un processus de décision ». Pour ce travail, nous envisageons le répertoire langagier comme :

(...) l'ensemble des variétés linguistiques – plus ou moins bien maîtrisées ou développées – que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés.

D. Coste, 2002 : 117

5.3 La constitution du répertoire langagier

Les jeunes que nous avons rencontrés sont tous plurilingues, mais à des degrés divers. Parmi ces langues, certaines sont maîtrisées, d'autres sont seulement comprises, d'autres sont « un peu » connues. Le quantifieur « un peu » renvoie à des pratiques et des niveaux de maîtrise très différents. Il nous semble donc délicat de comparer les répertoires langagiers des trois groupes ethniques. Pour tous ces jeunes, le répertoire s'est constitué au contact de plusieurs instances dont les principales sont la famille, les amis ou les voisins, et l'école. D'autres instances secondaires liées à l'activité professionnelle, aux voyages, etc. permettent aussi l'acquisition d'autres langues. Ainsi, Koumba et Mokhtar ont appris le wolof lors d'un

¹⁰⁰ GUMPERZ J.-J., 1971 [1964], « Linguistic and Social Interaction in Two Communities », *Language in Social Groups, Essays by John Gumperz*, Stanford, California, Stanford University Press, pp. 151-177, ici p.169

voyage (respectivement à Nouakchott et au Sénégal). Abdelaziz a appris quelques notions en pulaar et en soninké à travers son activité de commerçant. Khadijetou et Aïssata déclarent avoir appris l'arabe en suivant les séries arabophones à la télévision.

Pour tous nos informateurs, la famille est le lieu d'acquisition de la/les langue(s) première(s). Plus rarement, une autre langue peut être acquise en famille si l'un des membres est plus à l'aise dans celle-ci. Par exemple, Samba, un jeune peul, a appris le hassanya (qui n'est pas sa langue première), auprès de son oncle qui a passé sept années dans une famille maure à Atar, dans le nord du pays, pour apprendre le Coran. Ce dernier a un peu « oublié » le pulaar et parle mieux hassanya que pulaar. Ainsi, Samba aide Alassane à progresser en pulaar et, réciproquement, Alassane apprend à Samba le hassanya.

Samba : avec avec Alassane je parle maure

E : tout le temps ?

Samba : parce que je veux aussi m'améliorer/ pas tout le temps mais parfois seulement/ parfois quand on s'amuse je parle maure/ et lui il ne veut pas beaucoup parler maure avec la famille parce qu'il veut se perfectionner en pulaar/ parce qu'il est resté longtemps sans parler pulaar et
XXX

Les voisins, les amis, sont souvent les instances d'acquisition d'une autre langue peu présente dans le cercle familial. Ainsi, la moitié des jeunes soninké déclarent parler le pulaar, qu'ils ont appris avec leurs amis. Les deux tiers des Peul que nous avons rencontrés parlent bien ou au moins « un peu » le soninké. Enfin, l'école est le lieu d'apprentissage du français pour les Peul et les Soninké et de l'arabe pour les Maure. L'anglais y est encore peu présent. Quelques jeunes ont également cité la télévision comme moyen d'acquisition d'une langue étrangère telle que l'anglais ou l'arabe. Le tableau suivant recense les langues qui composent les répertoires langagiers de nos informateurs. Elles sont classées selon quatre entrées : la/les langue(s) première(s), la langue d'appartenance, les instances d'acquisition principales, et les langues acquises auprès d'instances secondaires. Nous reprenons les termes employés par nos informateurs quant à leur degré de maîtrise de la langue.

Tableau 19 : Tableau des langues des répertoires des jeunes soninké, maure et peul

| Enquêtés | Langue(s) première(s) | Instances d'acquisition | | | Langue d'appartenance | Autres langues |
|-----------------|--------------------------|---------------------------|--------------------|------------------------------|--------------------------|--|
| | | Famille | Amis | École | | |
| Aïssa | soninké | soninké | pulaar wolof | français | soninké | un peu le hassanya un peu le wolof |
| Bintou | soninké pulaar | pulaar un peu soninké | hassanya | français un peu arabe | soninké | |
| Mariétou | soninké | soninké un peu bambara | pulaar | français | soninké | |
| Koumba | soninké | soninké | hassanya pulaar | | soninké | un peu wolof |
| Aminata | soninké | soninké | pulaar hassanya | | soninké | |
| Modibo | soninké | soninké | | français | soninké | un peu le pulaar un peu le hassanya |
| Dramane | lingala | lingala soninké | soninké | français | soninké | |
| Issa | soninké | soninké | | français anglais arabe | soninké | un petit peu le hassanya |

| Enquêtés | Langue(s) première(s) | Instances d'acquisition | | | Langue d'appartenance | Autres langues |
|-----------------|--------------------------|-------------------------|------------------------------|---|--------------------------|------------------------------|
| | | Famille | Amis | École | | |
| Ousmane | soninké pulaar | soninké pulaar | soninké pulaar | | soninké | hassanya |
| Demba | soninké | soninké hassanya | pulaar | | soninké | |
| Yero | soninké | soninké | bambara hassanya | français | soninké | comprend un peu le pulaar |
| Mariam | hassanya | hassanya | soninké | arabe un peu français et anglais | hassanya arabe | |
| Rachida | hassanya | hassanya | comprend un peu le pulaar | arabe comprend un peu français anglais | hassanya | |
| Salimata | hassanya | hassanya | pulaar un peu le soninké | arabe un peu le français | hassanya arabe | |
| Yamina | hassanya | hassanya | un peu pulaar | | hassanya | un peu arabe |
| Basma | hassanya | hassanya | | un peu l'arabe et le français | hassanya | |

| Enquêtés | Langue(s) première(s) | Instances d'acquisition | | | Langue d'appartenance | Autres langues |
|-------------------|--------------------------|-------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|--------------------------|--|
| | | Famille | Amis | École | | |
| Djamila | hassanya | hassanya | | arabe | hassanya | |
| Moustapha | hassanya | hassanya | un peu le pulaar et le soninké | arabe un peu français | hassanya | |
| Ibrahima | hassanya | hassanya | | arabe français | hassanya arabe | quelques expressions pulaar et soninké |
| Mahfoud | hassanya | hassanya | | arabe français | hassanya arabe | |
| Ahmed | hassanya | hassanya | pulaar un peu français | un peu arabe | hassanya | |
| Mokhtar | hassanya | hassanya | pulaar | comprend un peu le français | hassanya | un peu le wolof |
| Abdelaziz | hassanya | hassanya | wolof | arabe | hassanya | un peu français, pulaar et soninké |
| Haji | pulaar | pulaar | soninké hassanya | français | pulaar | |
| Khadijatou | pulaar | pulaar | hassanya | français Comprend l'arabe | pulaar | |

| Enquêtés | Langue(s) première(s) | Instances d'acquisition | | | Langue d'appartenance | Autres langues |
|-----------------|--------------------------|-------------------------------|---------------------|----------|--------------------------|---|
| | | Famille | Amis | École | | |
| Aïssata | pulaar | pulaar | | français | pulaar | un peu d'arabe |
| Joli | pulaar | pulaar | | français | pulaar | hassanya |
| Habsatou | pulaar | pulaar | soninké hassanya | français | pulaar | |
| Racky | pulaar | pulaar | soninké hassanya | français | pulaar | wolof un peu |
| Marietta | pulaar | pulaar | soninké hassanya | | pulaar | français un peu |
| Penda | pulaar | pulaar | soninké | | pulaar | wolof un peu hassanya un peu comprend le français |
| Tacko | pulaar | pulaar | | | pulaar | wolof soninké un peu hassanya un peu |
| Samba | pulaar | pulaar soninké hassanya | hassanya soninké | français | pulaar | |

| Enquêtés | Langue(s) première(s) | Instances d'acquisition | | | Langue d'appartenance | Autres langues |
|-----------------|--------------------------|-------------------------|----------------------|-------------------------------|--------------------------|---|
| | | Famille | Amis | École | | |
| Djibril | pulaar | pulaar | soninké hassanya | français | pulaar | bambara |
| Daouda | pulaar | pulaar français | français hassanya | Arabe Anglais un petit peu | pulaar | |
| Eliman | pulaar | pulaar | | | pulaar | pulaar un peu le français un peu le soninké un peu le hassanya |
| Alassane | pulaar | pulaar | soninké hassanya | français | pulaar | |
| Adama | pulaar | pulaar | soninké hassanya | | pulaar | |

CHAPITRE 7

Le corpus de films

Notre corpus de films est composé de quatre conversations familiales (V. Traverso, 1996), caractérisées par de nombreux échanges « à bâtons rompus ». À travers l'analyse de ces conversations, nous voulons mettre en évidence la dynamique des répertoires langagiers, dans des situations ordinaires, entre jeunes. La proportion de discours mixte est variable, selon les participants et les sujets abordés, mais elle n'est jamais nulle. À partir de ces quatre heures cinquante minutes (4h50') d'enregistrement, nous avons sélectionné neuf séquences qui ont retenu notre attention, du point de vue de la dynamique des répertoires langagiers et des phénomènes d'alternance codique. Le tableau ci-dessous présente les caractéristiques de ces neuf séquences.

Tableau 20 : Caractéristiques des séquences de films retenues

| Séquence | Date | Lieu | Durée de la séquence | Participants | | Thèmes abordés |
|----------|---------------|---|----------------------|-----------------------------|--------------------------------|--|
| REVE | 14 avril 2010 | Dans la chambre de Samba | 2' | Samba Djibril | Eliman Daouda | Samba raconte un rêve qu'il a fait la nuit précédente. |
| MEN | | | 12'50 | Samba Djibril | Eliman Daouda | Discussion sur la menuiserie |
| EXP1 | 14 Mai 2010 | Centre de parrainage | 2'20 | Khadijetou Haji | Habsatou | Conseils pour la réalisation d'un exposé |
| EXP2 | | | 1' | Khadijetou Haji | Mama | Conseils pour la réalisation d'un exposé |
| EXP3 | | | 2'25 | Khadijetou Haji Fanta | Faty Ramatoulaye Aïssata | Conseils pour la réalisation d'un exposé |
| EXP4 | | | 32'' | Khadijetou et Racky | | Conseils pour la réalisation d'un exposé |
| FEDDE | 15 Mai 2010 | Sur le perron de la maison où réside Marietta | 9' | Marietta et Joli | | Avant la tenue de leur réunion, les deux jeunes filles commentent les sorties non autorisées de leur amie. |
| CP1 | 22 Mai 2010 | Centre de parrainage | 1'12 | Haji Habsatou | Racky Aïssata | Le nettoyage du centre de parrainage |
| CP2 | | | 4'07 | Haji Habsatou | Racky Aïssata | Les jeunes filles discutent des fiançailles d'une amie. |

Cette deuxième partie a consisté à présenter et expliciter notre posture, notre méthodologie de recueil de données, combinant plusieurs outils et nous permettant in fine de réunir un corpus constitué d'entretiens et de films. Notre recueil de données a été adapté, élaboré *ad hoc* pour correspondre au mieux au terrain et à l'objet de recherche : l'insécurité linguistique de jeunes mauritaniens. Il a nécessité des dispositifs de traduction adaptés aux problématiques identitaires de la société et un travail de réflexion sur cette traduction, sur les représentations des traducteurs eux-mêmes. Étape particulièrement chronophage, mais indispensable. Dans une enquête qualitative touchant aux représentations et pratiques langagières de jeunes, la description détaillée de la méthodologie nous a semblé primordiale, car les analyses et interprétations qui découleront de ces corpus ne seront pas neutres, mais subjectives, engagées et impliquées. Ce sont ces résultats que nous nous proposons de présenter dans la troisième partie. Elle est organisée en quatre chapitres traitant, selon nos hypothèses de recherche, pour chaque ethnie (soninké, maure, peul) des différentes formes d'insécurité linguistique dans les différentes langues. Le dernier chapitre est consacré à l'étude de pratiques langagières entre pairs grâce aux observations filmées.

Troisième partie.

Analyses et résultats

SOMMAIRE DE LA TROISIEME PARTIE

| | |
|--|------------|
| TROISIEME PARTIE. ANALYSES ET RESULTATS | 213 |
| CHAPITRE 8 LES SONINKE | 217 |
| 1. Quelques données ethnographiques sur la communauté soninké | 217 |
| 2. L'identité et la langue | 221 |
| 3. Les jeunes soninké en sécurité identitaire en soninké..... | 231 |
| 4. La perception de la compétence en langue première | 240 |
| 5. L'insécurité linguistique formelle en français | 247 |
| 6. L'arabe : source d'insécurité, d'indifférence ou de rejet ? | 259 |
| 7. L'insécurité linguistique statutaire en langue première | 264 |
| 8. La réforme du système éducatif | 267 |
| 9. Synthèse | 269 |
| CHAPITRE 9 LES MAURE | 275 |
| 1. Quelques données ethnographiques de la communauté maure..... | 275 |
| 2. Les Maure en insécurité linguistique statutaire en hassanya | 278 |
| 3. Les jeunes maure en sécurité identitaire dans leur langue première..... | 286 |
| 4. La perception de la compétence en langue première | 293 |
| 5. L'insécurité linguistique formelle en arabe | 300 |
| 6. L'insécurité linguistique formelle en français | 306 |
| 7. La réforme du système éducatif | 312 |
| 8. Synthèse | 315 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| CHAPITRE 10 | LES PEUL | 321 |
| 1. | Quelques données ethnographiques sur les Peul | 321 |
| 2. | Les jeunes peul en sécurité identitaire en pulaar..... | 327 |
| 3. | L'insécurité linguistique formelle en pulaar | 336 |
| 4. | L'insécurité formelle en français | 348 |
| 5. | L'arabe : une langue importante, mais mal-aimée..... | 358 |
| 6. | L'insécurité linguistique statutaire en pulaar | 365 |
| 7. | La réforme du système éducatif | 368 |
| 8. | Synthèse | 372 |
| CHAPITRE 11 | LES PRATIQUES LANGAGIERES ENTRE PAIRS | 377 |
| 1. | La communication plurilingue | 377 |
| 2. | Analyse des pratiques langagières des jeunes peul | 383 |

CHAPITRE 8

Les Soninké

1. Quelques données ethnographiques sur la communauté soninké

1.1 Qui sont les Soninké ?

Les Soninké occupent un territoire d'Afrique de l'Ouest qui va de la moyenne vallée du fleuve Sénégal jusqu'au delta du Niger. Ils sont localisés principalement au Mali, au Sénégal, en Mauritanie, mais aussi en Gambie et en Côte d'Ivoire. En Mauritanie, ils sont implantés dans le sud et l'est du territoire, notamment dans la région du Guidimakha.

Carte 10 : Aire d'extension des Soninké (Mali, Mauritanie, Sénégal)



Source : <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Soninke.gif>

Les Soninké sont les descendants des fondateurs de l'Empire du Ghana (ou Wagadou). Ils seraient les premiers habitants de l'Afrique de l'Ouest à se convertir à l'Islam. Traditionnellement agriculteurs, ils se caractérisent par leur passé migratoire ancestral.

Selon G. Lanly (1998), les migrations de travail sont apparues avec la colonisation. En effet, le commerce sahélien, jusqu'alors contrôlé par les Soninké fut récupéré par les colons. Parallèlement, l'introduction de l'impôt a contraint les Soninké à migrer pour gagner de l'argent. Dans un premier temps, cette migration, appelée « le navétanat », était donc régionale et saisonnière. Les hommes voyageaient plusieurs mois par an, pour cultiver dans le bassin arachidier du Sénégal (récolte d'arachide) et dans les autres pays ouest-africains, notamment la Côte d'Ivoire pour commercer ou travailler. Dans un deuxième temps, la migration s'est orientée vers l'Europe, et la France en particulier. Selon C. Poiret, le choix de l'hexagone comme destination de migration est lié à l'histoire de la colonisation.

La présence française sur le continent africain (en terme d'hommes, d'idées, de produits, de système sociopolitique) a précédé de beaucoup la présence des Africains en France. Globalement, on peut considérer que les mouvements migratoires des populations des pays sahéliens (Burkina-Faso, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal) s'inscrivent dans un processus historique de paupérisation au profit des pays capitalistes développés, au premier rang desquels se trouve la France.

C. Poiret, 1997 : 46-47

De plus, les Soninké font partie des peuples qui ont été mobilisés par l'armée française au moment de la Deuxième Guerre mondiale. À la fin de cette guerre, certains sont restés en France, participant à l'élaboration progressive des réseaux migratoires. J.-B. Atsé N'Cho (2011) identifie plusieurs causes de l'immigration des Soninké en France.

Si la principale cause d'immigration en France a longtemps été l'immigration économique, cela a été dû auparavant au besoin français en main d'œuvre, présent depuis le milieu du XIX^e siècle jusqu'à une période récente, et au besoin du migrant de subvenir à ses besoins et à ceux de sa famille restée au pays ; celui-ci arrivant généralement d'un pays défavorisé. Ceux qui immigraient étaient essentiellement des hommes, abandonnant famille dans l'espoir de pouvoir améliorer leurs conditions de vie et se donner un meilleur avenir ou une autonomie économique.

J.-B. Atsé N'Cho, 2011 : 87

Si la migration concernait dans un premier temps des hommes seuls, décidés à rentrer au pays après quelques années, elle a évolué dans le début des années 1970 avec les lois sur le regroupement familial de V. Giscard d'Estaing. Le projet migratoire change à cette époque,

les femmes rejoignent les maris qui se sédentarisent. Selon le recensement effectué en 1990 en France, la moitié des immigrés d'Afrique Noire venaient des trois pays de la vallée du fleuve Sénégal. (Mais ne représentaient même pas 3% de la population étrangère en France.) En France, les Soninké vivent en général dans des foyers, dans des conditions de vie précaires, leur permettant d'épargner et d'envoyer régulièrement de l'argent à leur famille restée au pays. En effet, les Soninké vivant dans la métropole ne sont pas seulement des immigrés, mais aussi des émigrés, qui entretiennent des relations étroites avec leur terre d'origine.

A la double absence de l'immigré au lieu d'origine et au lieu d'arrivée, mise en exergue par A. Sayad (1999), se superpose « la double présence » à ces deux mêmes lieux du nouveau migrant.

N. Thamin, 2007 : 62

Ainsi, dans le département de Sélibaby, par exemple (lieu de nos enquêtes), 24 actions de développement ont été recensées en 1998. Parmi ces 24 actions, les migrants étaient impliqués dans 13 d'entre elles, soit plus de la moitié. Ils restent donc très actifs dans leur région d'origine¹⁰¹.

Concernant l'organisation sociale, la première unité de groupement chez les Soninké est le KA (maison). Il s'agit de la famille étendue, comme chez les Peul. Le KA répond à l'autorité du patriarche, le KAGUME (chef de maison). Au niveau supérieur de groupement se trouvent le DEBEGUME (chef de village) et enfin le TUNKA (roi). La société soninké se caractérise par une forte discipline sociale qui exclue toute divergence individuelle. Elle est, parmi les sociétés mauritaniennes, celle qui résiste le plus aux mutations. C'est pourquoi elle a la réputation d'être (trop) conservatrice et parfois même hermétique, fermée aux autres. Selon S. Yatéra (1997 : 33), l'émigration aurait renforcé la rigidité du système social. L'âge, le sexe et surtout les conditions sociales de naissance définissent la hiérarchie entre les individus. La communauté soninké est organisée en trois catégories hiérarchisées : les hommes libres ou nobles (HOORO), les « castés » ou artisans (ÑAXAMALO), et les « esclaves » (KOMO).

Les HOORO (nobles) sont au sommet de la hiérarchie sociale soninké. Ils sont les détenteurs du pouvoir religieux (MOODAXU) et du pouvoir politique (TOORE). Étant donné que les conditions sociales de naissance sont celles qui impactent le plus la hiérarchie à l'intérieur

¹⁰¹ Source : GONIN P. et KOTLOK N., 2009, « Les associations de développement des migrants dans leurs pays d'origine », *Accueillir*, n°252, pp. 12-16

du groupe soninké, on observe une forte endogamie dans la catégorie des nobles. Les ÑAXAMALO (« castés » ou artisans) ont une spécialisation professionnelle. Ils se répartissent en deux catégories : les artisans et les artistes. Parmi les artisans, nous trouvons les TAGO (forgerons), les orfèvres, les GARANKO (cordonniers), les SAKKO (menuisiers). Parmi les artistes se trouvent les GESERU ou JAARU (griots). Enfin, les KOMO (esclaves) sont la plus basse classe sociale. Ils sont pour la plupart d'origine bambara, autrefois prisonniers de guerre ou acquis lors de la traite. Ils travaillent en général en tant que main d'œuvre dans les champs ou tous travaux utiles.

1.2 La langue soninké

Le soninké est une langue appartenant à la famille des langues nigéro-congolaises, selon la classification de Greenberg de 1966 (groupe Mandé, sous-groupe « Nord-Ouest »). Elle est parlée dans plusieurs pays africains, mais n'est majoritaire ou véhiculaire dans aucun d'eux. C'est au Mali que l'on recense le plus de locuteurs du soninké. Mais cette langue est parlée également dans le sud de la Mauritanie, au Sénégal, au nord-ouest du Burkina Faso, en Gambie et en Guinée-Bissau. Comme pour toute langue, il existe des différences dialectales entre les différentes régions, mais l'intercompréhension reste possible. En revanche, le soninké est la langue africaine la plus utilisée parmi les travailleurs immigrés en France, comme l'ont constaté G. Galtier (1994) et J.-B. Atsé N'Cho (2011) dans les foyers de travailleurs migrants en région parisienne. Face à la crainte de la perte de la culture d'origine, les migrants universitaires et travailleurs se sont mobilisés en 1974 pour créer le CRES (Centre de Recherche et d'Enseignement du Soninké). Celui-ci publia notamment trois livrets de grammaire et d'enseignement du soninké. En 1979, l'APS (Association pour la Promotion du Soninké) remplaça le CRES. Elle fut fondée en majorité par des travailleurs originaires de Mauritanie, mais aujourd'hui, ce sont les Maliens les plus nombreux.

Du côté mauritanien, en 1981, le Décret n° 81072/PG/MEN fixe un alphabet en caractères latins pour le pulaar, le soninké et le wolof. En août de la même année, le décret n°84180/PG/MEN est publié pour mettre en place une réforme du système éducatif prévoyant l'introduction des langues nationales. Du 27 au 30 novembre 1995 a eu lieu, à Bakel, au Sénégal, un séminaire sous régional sur l'harmonisation de l'orthographe du soninké en vue d'adopter une transcription standard universelle. Le Sénégal et la Mauritanie ont retenu les mêmes caractères pour la transcription du soninké : a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, ñ, ŋ, o, p, q, r, s, t, u, w, y, x. Le Mali, de son côté, utilise la lettre *ɲ* à la place du *ñ*. Un atelier

d'harmonisation de la transcription du soninké a eu lieu en mai 2010 en France, pour faire suite au séminaire de Bakel en 1995.

À la fin de la deuxième partie, nous avons annoncé au lecteur la présentation des analyses et résultats de nos enquêtes. Mais, après ce détour sur la communauté soninké, et avant de nous pencher sur la question de l'insécurité linguistique sous ses différentes formes dans cette communauté, nous allons revisiter un concept essentiel dans notre travail : l'identité. Ce sera l'occasion pour nous de mettre en relation identité, ethnie et langue. Par la suite, nous pourrions véritablement aborder la question de l'(in)sécurité linguistique identitaire, formelle et statutaire des jeunes soninké.

2. L'identité et la langue

2.1 Comment étudier l'identité ?

Le concept d'identité se trouve au cœur et au carrefour de nombreuses disciplines parmi lesquelles se trouvent la sociologie, l'ethnologie, la psychologie, la philosophie, l'anthropologie, etc. Autant de chercheurs qui ont, selon J.-C. Kaufmann (2004.b : 37), utilisé ce concept sans toujours tenter de le définir. Concept central dès que l'on s'intéresse aux langues et aux représentations qu'elles véhiculent, il devient indispensable de le caractériser lorsqu'on l'associe à celui d'ethnie, terme utilisé aussi bien dans les sciences humaines que dans le langage courant, mais chargé idéologiquement. Un retour sur l'origine du concept d'identité dans les sciences sociales nous permettra de définir et déterminer le cadre théorique que nous retenons.

2.1.1 L'identité : de S. Freud à E. Goffman

S. Freud, grâce à son travail sur l'identification, est cité comme le père fondateur du concept d'identité. L'identification est décrite comme un processus dynamique par lequel l'individu s'approprié, intériorise un aspect ou une propriété de l'autre, qui conduit l'individu à une transformation partielle ou totale sur le modèle de celui auquel il s'identifie. L'identification permet à l'individu de se constituer une « pluralité des personnes psychiques »¹⁰². Ce concept permet à S. Freud (1987) d'avancer que « la psychologie individuelle se présente dès le début comme étant en même temps, par un certain côté, une

¹⁰² FREUD S., 1987, « Psychologie des foules et analyse du Moi » (1ère édition 1921), dans *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, p.83

psychologie sociale dans le sens élargi, et pleinement justifié du mot »¹⁰³. Mais si S. Freud en est le père fondateur, il a très peu utilisé le concept d'« identité » en tant que tel. C'est incontestablement à l'anthropologue E. Erikson que revient le mérite de le développer, notamment à travers ses travaux sur les « crises d'identité »¹⁰⁴. Comme le soulignent E.M. Lipiansky, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (1990), « l'identification a été définie par Freud comme un processus, tandis que l'identité est envisagée comme un produit. »¹⁰⁵ Selon E. Erikson, l'identité se construit pendant l'adolescence, mais est stabilisée à l'âge adulte. Cette vision stable, globale, finalisée et permanente a été depuis largement remise en cause. G.H. Mead (1963) insiste dans ses travaux sur le caractère social de la constitution du Soi. C'est le processus qui l'intéresse. Comme l'explique J.-C. Kaufmann :

L'individu est un vaste système d'interactions internes en prise sur un environnement social lui-même profondément marqué par un contexte historique précis.

J.-C. Kaufmann, 2004.b : 32

Selon lui, individu, société et histoire sont les trois éléments qui doivent être pris en compte dans l'analyse de l'identité. La dimension sociale et le caractère interactif de la construction identitaire furent repris et largement développés et théorisés par l'École de Chicago. Combattant l'essentialisme, Erving Goffman (1974) insiste sur le caractère dynamique de l'identité résultant d'une négociation permanente avec autrui. Il développe une théorie du « rôle ». Il assimile le monde à un « théâtre » où les individus seraient des « acteurs » devant respecter des rituels pour préserver leur « face » et celle des partenaires de l'échange. La notion de face est centrale dans la théorie d'E. Goffman. Il la définit comme :

La valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers une ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier.

E. Goffman, 1974 : 9

¹⁰³ *Idem.*

¹⁰⁴ ERIKSON E., 1992 [1968], *Adolescence et crise, la quête de l'identité*, Paris, Flammarion

¹⁰⁵ LIPIANSKI E.M., TABOADA-LEONETTI I., VASQUEZ A., 1990, « Introduction à la problématique de l'identité », dans Camilleri C., *Stratégies Identitaires*, Paris, PUF, p.11

Une interaction n'est possible que si la face de chacun des interlocuteurs est préservée. Chaque acteur a la possibilité de changer de rôle selon la scène (familiale, scolaire, etc.) et le statut qu'il y occupe.

2.1.2 Le concept d'identité aujourd'hui

Restant dans la perspective de l'interaction sociale, plusieurs auteurs tels que C. Camilleri (1990), E.M. Lipiansky (1992), I. Taboada-Leonetti (1990), proposent la notion de stratégie identitaire.

[Elles sont définies comme] des procédures mises en oeuvre (de façon consciente ou inconsciente) 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 de la situation d'interaction, c'est-à-dire en fonction des différentes déterminations (sociohistoriques, culturelles, psychologiques) de cette situation.

E.M. Lipiansky, I. Taboada-Leonetti, A. Vasquez, 1990 : 24

Elles reflètent des processus dynamiques et régulateurs qui ont tous une finalité. Elles reposent donc sur trois éléments :

- les acteurs,
- la situation dans laquelle sont impliqués les acteurs,
- les finalités poursuivies par ces acteurs.

Cette nouvelle notion recoupe en partie celle de rôle théorisée par E. Goffman. En effet, il s'agit de conduites mises en œuvre pour obtenir la reconnaissance d'autrui, et mettre en avant une image positive de soi. Ces stratégies ont été étudiées notamment dans des contextes d'acculturation tels que les groupes de migrants dans un pays d'accueil. Ces travaux ne correspondent évidemment pas à notre contexte et nous nous intéresserons ultérieurement à ceux de F. Héritier (1977) qui a longuement étudié l'identité dans les sociétés dites « primitives ». Toutefois, les auteurs de l'ouvrage dirigé par C. Camilleri (1990) *Stratégies identitaires*, se retrouvent autour d'un consensus concernant l'étude de l'identité, consensus qui nous semble intéressant à retenir dans le cadre de notre recherche.

- Tout d'abord, l'identité est envisagée comme le fruit d'un **processus dynamique** qui évolue tout au long de la vie. L'idée d'E. Erikson selon laquelle l'identité serait figée et stable à l'âge adulte est dépassée.

- Comme le souligne E. Marc (2005), « le champ impliqué par la notion d'interaction sociale (...) apparaît comme le contexte le plus pertinent pour aborder les phénomènes identitaires. »¹⁰⁶ **L'interaction** est donc un élément essentiel de la genèse et de la dynamique de l'identité. C'est à travers le regard d'autrui, ses relations avec le monde, avec ses différents réseaux d'appartenance que l'individu construit son identité ; à travers les différents « rôles » qu'il accepte ou refuse de jouer. Mais, comme le souligne J.-C. Kaufmann (2004.b), si E. Goffman a permis une avancée décisive dans la conceptualisation de l'identité grâce à l'étude de l'interaction, il a aussi perdu « la clé de compréhension centrale : le marquage historique de la production identitaire »¹⁰⁷. L'histoire et les structures sociales ont donc un rôle majeur dans la constitution de l'identité.
- L'identité est considérée comme **multidimensionnelle**. Un individu peut apporter des réponses identitaires différentes selon l'interaction. Mais ces identités sont rassemblées en un tout **structuré**.
- Ce qui induit la caractéristique suivante : **l'unité diachronique** de l'identité. L'individu change dans le temps et à l'intérieur de plusieurs situations, mais il garde une continuité et une unité que les autres lui reconnaissent également.
- Enfin, les **stratégies identitaires** reflètent une capacité d'action de l'individu. Il peut choisir son groupe d'appartenance et en changer selon les situations.

2.1.3 L'identité dans les sociétés dites « primitives »

Nous avons retrouvé, dans les travaux de F. Héritier, des similitudes avec la situation en Mauritanie et à Sélibaby en particulier. Étudiant la société Samo en Haute-Volta, F. Héritier montre que la notion d'identité n'a presque pas de sens puisqu'elle est définie par la société.

(...) la seule armature véritable, celle qui fait et construit l'identité, est donnée par la définition sociale. La règle sociale collective s'incarne dans l'individu et lui donne son identité en lui assignant une place, un nom et un rôle qui doit être le sien en raison de sa situation généalogique et chronologique dans un lignage donné : il est né dans un lignage de maîtres de la terre ou de maîtres de la pluie, de fossoyeurs ou de forgerons, il est homme ou femme, aîné ou cadet. L'identité samo est le rôle assigné et consenti,

¹⁰⁶ MARC E., 2005, *Psychologie de l'identité, Soi et le groupe*, Paris, Dunod, p.40

¹⁰⁷ KAUFMANN J.-C., 2004.b, *L'invention de soi : une théorie de l'identité*, Paris, Hachettes littératures, p.34

intériorisé et voulu, qui est tout entier contenu dans le nom, nom lignager et nom individuel.

F. Héritier, 1977 : 69

De la même façon, en Mauritanie, les individus sont identifiés selon leur appartenance ethnique et la hiérarchisation à l'intérieur de chaque groupe ethnique est à la fois stable et forte. Si les mariages exogames existent (entre deux individus d'ethnies différentes), il est très rare qu'un mariage ait lieu entre un noble, par exemple, et une femme appartenant à la caste des forgerons. Le jeune mauritanien se voit donc imposer un rôle, il devient un agent plutôt qu'un acteur. Comme le souligne l'ethnologue,

(...) la seule chose qui existe vraiment, qui fait l'identité de l'individu, c'est donc la règle sociale: le social est totalement incarné dans l'individu... tout prouve que l'individu n'a d'autre identité que celle dictée par la volonté collective du groupe qui lui assigne sa place (...)

F. Héritier, 1977 : 70

L'identité est évidemment une construction culturelle qui ne peut être appréhendée de la même façon selon les contextes. Rappelons que les travaux sur les stratégies identitaires ont été élaborés dans un contexte de migration. Cependant, la distinction opérée par E.M. Lipiansky (à la suite d'autres auteurs) entre identité personnelle et identité sociale nous semble tout à fait opératoire pour analyser la situation des jeunes mauritaniens.

2.1.4 Identité sociale et identité personnelle

E.M. Lipianski (1990 : 173-176) considère l'identité sociale (théorisée entre autres par H. Tajfel, 1972) et l'identité personnelle comme les deux facettes de l'identité. En ce sens elles sont indissociables. Il définit l'identité sociale comme l'ensemble des caractéristiques permettant de définir un sujet de l'extérieur telles que son âge, sexe, groupe d'appartenance, religion, nationalité, etc. L'identité personnelle est constituée des sentiments, représentations que le sujet a de lui-même. Ces deux facettes sont étroitement imbriquées puisque les catégories d'appartenance d'un individu ont des répercussions sur la perception interne qu'il aura de son identité. Les versants objectifs et subjectifs se croisent pour constituer l'identité d'un individu. Dans son travail, le chercheur peut choisir de s'intéresser plus ou moins à l'une ou à l'autre de ces facettes. Pour notre recherche, comme nous l'avons expliqué précédemment, les observations et analyses de F. Héritier ont tout leur sens. Elles se rapportent alors à l'identité sociale de l'individu. Mais l'individu a sa propre marge de

manœuvre à l'intérieur du carcan social qui lui impose effectivement une certaine ligne de conduite. « Elle [la marge de manoeuvre] n'est pas permise sur le plan "idéologique", c'est-à-dire le plan des représentations qui commandent les valeurs et normes générales du comportement »¹⁰⁸, mais un jeune peut choisir de revendiquer plus ou moins son appartenance à la communauté francophone ou plurilingue, en plus d'appartenir à la communauté peul par exemple. Il peut choisir, selon la situation et selon son interlocuteur, d'activer certains traits de son identité plus que d'autres, il peut choisir de jouer un certain rôle et de porter tel ou tel masque.

2.2 Deux aspects majeurs de l'identité : l'ethnie et la langue

2.2.1 L'importance de l'ethnie dans la construction identitaire

L'ethnie constitue un trait identitaire important pour tout Mauritanien. Mais avant de manipuler ce concept lourd d'idéologie, une mise au point théorique est indispensable. En effet, notre recherche porte sur trois groupes ethniques. Il nous paraît donc indispensable de préciser ce que nous entendons par ethnie, la base de notre catégorisation en trois groupes. Sans reprendre l'historique des débats et des avancées liés à ce concept, nous retiendrons la définition proposée par P. Poutignat et J. Streiff-Fenart, à la suite des travaux de F. Barth :

(...) l'ethnicité est une forme d'organisation sociale, basée sur une attribution catégorielle qui classe les personnes en fonction de leur origine supposée, et qui se trouve validée dans l'interaction sociale par la mise en œuvre de signes culturels socialement différenciateurs.

P. Poutignat et J. Streiff-Fenart, 1995 : 154

Les auteurs, après une analyse des différentes théories développées autour du concept d'ethnicité, mettent en avant deux points de consensus auxquels sont arrivés les chercheurs ayant travaillé sur ce concept :

- Le caractère relationnel des identités ethniques. En effet, les théories interactionnistes ont mis en évidence que les identités ethniques n'existent que dans des situations d'interactions, de contacts entre différents groupes. Elles sont absentes des situations d'isolement. Comme le souligne Schildkrout (1974) cité par P. Poutignat et J. Streiff-Fenart :

¹⁰⁸ MALEWSKA-PEYRE H., 2000, « Dynamiques de l'identité, Stratégies identitaires », dans Camilleri C., Costa-Lascoux J., Hily M.-A., Vermès G., *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires, Hommage à Carmel Camilleri*, Paris, L'Harmattan, pp.28-29

Ce n'est donc pas la différence culturelle qui est source d'ethnicité, mais la communication culturelle qui permet de tracer des frontières entre les groupes à travers des symboles compréhensibles à la fois par les insiders et les outsiders.

Schildkrout (1974) cité par P. Poutignat et J. Streiff-Fenart, 1995 : 135

- Le caractère dynamique de l'ethnicité. L'ethnicité est considérée comme une forme d'organisation des relations sociales. C'est un trait identitaire que les individus peuvent choisir d'activer ou non selon la situation. Les groupes ethniques sont donc « des types d'organisation basés sur l'assignation et l'auto-attribution des individus à des catégories ethniques »¹⁰⁹. Lors d'une interaction, si un individu active son identité ethnique il devra se conformer aux règles qui régissent les interactions dans ce groupe. Les attributs culturels (langue, habillement) prennent une valeur importante dans l'interaction, car ils sont le signe d'une revendication à être considéré comme appartenant à tel groupe et qui doit être validée par l'interlocuteur. Cependant, ce ne sont pas les caractéristiques culturelles propres d'un groupe qui le caractérisent, mais la frontière qui le sépare des autres groupes.

La notion d' « ethnic boundary »

La vision de F. Barth a marqué un tournant fondamental dans la façon d'appréhender les groupes ethniques. C'est la notion d'*ethnic boundary* qui lui permet d'expliquer les relations entre groupes ethniques sous un jour différent. Selon lui, les identités ethniques n'existent que dans l'altérité, dans les situations de contact. « Nous » ne peut avoir de consistance que par rapport à « eux ».

(...) ce sont en réalité ces frontières ethniques, et non pas le contenu culturel interne, qui définissent le groupe ethnique et permettent de rendre compte de sa persistance.

P. Poutignat et J. Streiff-Fenart, 1995 : 167

Ces frontières ont plusieurs caractéristiques.

1. Elles ne sont pas des barrières. Par exemple, en Mauritanie, si une femme (considérée wolof par sa filiation) apprend le hassanya et adopte la culture maure par son mariage par exemple (habillement, mode de vie), elle peut être considérée comme ayant intégré l'ethnie maure.

¹⁰⁹ POUTIGNAT P. et STREIFF-FENART J., 1995, *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, p.123

2. Par ailleurs, ces frontières sont plus ou moins stables dans le temps. En effet, les groupes ethniques étant une forme d'organisation sociale, si la société évolue, ils changeront aussi. Ainsi les frontières sont quasi occlusives en cas de conflit entre les groupes ethniques alors qu'elles sont perméables lorsque les tensions sont apaisées.
3. F. Barth met en avant une troisième caractéristique des frontières : le maintien des frontières entre les groupes ethniques ne dépend pas de la permanence de leurs cultures. Ce qui a pour implication le fait qu'un « groupe peut adopter les traits culturels d'un autre groupe comme la langue ou la religion et continuer néanmoins à être perçu et à se percevoir comme distinctif »¹¹⁰. Les groupes ethniques ne doivent donc pas être analysés en partant de leur contenu culturel, mais en considérant la formation et le maintien de leurs frontières.
4. Ce sont les acteurs qui produisent et reproduisent les frontières ethniques au cours des interactions sociales. Pour un individu, l'une des règles essentielles de l'appartenance à un groupe ethnique est sa coopération au maintien des frontières. Les situations d'interactions sociales sont l'occasion pour les membres du groupe de faire reconnaître et valider la frontière qui les sépare des autres groupes.
5. Les frontières ethniques sont manipulables par les acteurs. En effet, la question de savoir qui appartient ou non au groupe est toujours discutée. Ainsi, lors du recensement général de la population du Sénégal de 1988, il est écrit (p.7) que :

Le brassage des populations a sensiblement atténué les distinctions traditionnelles entre les différents groupes ethniques dont les principaux sont les Wolof, les Serer, les Peul, les Toucouleur, les Mandingue et les Diola.

Tandis que (p.24) on peut lire :

(...) les Halpoularen sont constitués des Foula, des Laobé, des Peul et des Toucouleur (...)

Tantôt les Peul et Toucouleur sont distingués, tantôt ils sont regroupés pour appartenir à un groupe plus large : les Halpoularen. En Mauritanie, le groupe des Peul refuse la division en deux ethnies : les Peul (qui seraient les éleveurs transhumants) et les Toucouleur (qui seraient sédentaires).

¹¹⁰ POUTIGNAT P. et STREIFF-FENART J., 1995, *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, p.171

La place de la filiation dans l'ethnicité

La filiation est un élément important en Mauritanie pour déterminer l'appartenance ethnique, mais elle ne peut être dissociée de l'identité manifestée. Chez les Peul et les Soninké, c'est le père qui transmet l'identité ethnique, quelle que soit la langue parlée à la maison et par l'enfant. Toutefois, la langue étant un attribut majeur de l'appartenance à une ethnie, un enfant pourra être considéré comme appartenant à une autre ethnie (celle de sa mère par exemple) s'il en adopte la langue et le mode de vie. Si la naissance est le mode privilégié de recrutement de nouveaux membres dans une ethnie, le mariage est possible également.

Ce qui caractérise l'identité ethnique et la distingue d'autres types d'identités (religieuse ou politique par exemple), c'est la croyance en une origine commune.

La référence au passé, qu'il soit lignager, clanique, régional ou national, ou encore mythique et réinterprété, permet au sujet de se situer dans un continuum temporel, de prolonger la trajectoire de sa vie, et de se projeter dans un avenir collectif, possible ou utopique, qui donne un sens à son existence.

I. Taboada-Leonetti, 2000 : 98

La langue, par exemple, est souvent utilisée comme ressource pour entretenir le mythe de l'origine commune.

L'attribution catégorielle

Si la filiation est un élément important de l'ethnicité, il est important de souligner que le groupe ethnique est avant tout le produit d'une catégorisation sociale, d'une définition endogène et exogène. Un groupe ethnique n'existe que parce qu'il est reconnu comme tel par ses membres, mais aussi par les autres groupes.

Ni le fait de parler une même langue, ni la contiguïté territoriale, ni la similarité des coutumes ne représentent en eux-mêmes des attributs ethniques. Ils ne le deviennent que lorsqu'ils sont utilisés comme des marqueurs d'appartenance par ceux qui revendiquent une origine commune.

P. Poutignat et J. Streiff-Fenart, 1995 : 178

Le principe de saillance

La saillance est l'idée que l'ethnicité est une composante identitaire parmi d'autres. L'individu peut donc choisir de mettre en avant ce trait plutôt qu'un autre selon le contexte et

l'individu avec lequel il interagit. Cependant, en Mauritanie, et particulièrement en dehors de la capitale, le statut ethnique est une donnée que l'on assume depuis sa naissance, un destin. Il y a peu de place pour le choix.

2.2.2 Langue et identité

Comme l'expliquent G. Lüdi et B. Py (2003 [1986]), « nous "identifions" nos interlocuteurs sur la base de traces de leur "identité" dans leur manière d'être et d'agir dans l'interaction sociale. »¹¹¹ Or, la langue (en tant que composante de l'identité) et notamment le choix de la langue utilisée dans une interaction est une « trace » de l'identité du locuteur. Question identitaire et utilisation du langage sont donc indissociables. Lors d'une interaction, un individu sera catégorisé comme appartenant à tel ou tel groupe linguistique, social ou ethnique selon l'utilisation qu'il fait de sa ou ses langue(s)¹¹². Selon C. Juillard :

La manière dont les individus communiquent, c'est-à-dire l'idiome (ou les idiomes) utilisé(s) ainsi que la variation dans l'usage, réfléchit alors l'étendue de leur identification ou de leur distance avec d'autres.

C. Juillard, 1995 : 63

En effet, il nous est arrivé d'observer deux intellectuels mauritaniens (un Peul et un Soninké), qui connaissaient chacun « la langue de l'autre » (le pulaar et le soninké), parler français entre eux. Ce choix n'est pas anodin et peut être interprété comme la volonté de poser son identité d'intellectuel francophone dans un débat. L'utilisation d'une langue permet d'activer une certaine facette de l'identité. Nous avons également observé une femme peul, persistant à utiliser le pulaar avec une Mauresque alors qu'elles ne se comprenaient pas. Or, cette première femme pouvait parler hassanya, la langue de son interlocutrice. Mais il semble qu'elle préférerait afficher son identité peul quitte à faire échouer l'échange plutôt que d'utiliser la langue première de son interlocutrice. Lors de nos entretiens, certains jeunes ont choisi de parler en français alors qu'ils étaient en difficulté dans cette langue et qu'ils pouvaient avoir recours à une traductrice. Évidemment ce choix de langue n'est pas insignifiant. Nous nous appuyons donc sur les travaux de R.B. Le Page et A. Tabouret-Keller (1985 : 14), qui analysent le comportement linguistique comme une série d'actes d'identité dans lesquels les gens révèlent à la fois leur identité personnelle et leur aspiration à des rôles sociaux. P. Blanchet et M. Francard (2003) vont plus loin en montrant que la langue est non seulement

¹¹¹ LÜDI G. et PY B., 2003 [1986], *Etre bilingue*, Bern, Berlin, Bruxelles, P.Lang

¹¹² LE PAGE R.B. et TABOURET-KELLER A., 1985, *Acts of Identity : Creol based approaches to language and ethnicity*, Cambridge, Cambridge University Press, chap.3

le « véhicule » de l'identité, mais aussi le vecteur par lequel l'individu construit son identité « en permettant l'avènement du "soi" dans la sphère sociale »¹¹³.

2.3 Conclusion

Individuelle ou sociale, l'identité est multidimensionnelle. Ensemble de rôles possibles, l'identité se construit et se définit dans l'interaction. Comme le souligne A. Mucchielli (2002 [1986]), « il y a autant d'identités sociales que de contextes sociaux de définition d'un acteur »¹¹⁴. En effet, notre identité immédiate est définie en fonction du contexte social. Ainsi, nous pouvons être une étudiante face à mes directrices de thèse, une amie dans une soirée avec d'autres amis, une cliente potentielle dans un magasin, etc. Nous pouvons être Française et francophone en France, Française et pulaarophone en Mauritanie, selon l'identité que nous mettrons en avant, selon le rôle que nous déciderons de jouer. Une identité peut en cacher une autre...L'identité est donc caractérisée par la capacité d'action de l'individu qui peut choisir son groupe d'appartenance. À la suite de V. Feussi, nous pensons que :

(...) une des questions les plus importantes à poser devrait être non pas de savoir qui est X, mais celle de pouvoir expliquer les raisons de l'identification de X comme tel à un moment précis. L'acteur aura en conséquence la possibilité de manipuler parfois partiellement son identité : se mettre en valeur ici, se rétracter là ou bien rester impassible dans un autre cadre.

V. Feussi, 2006 : 229

Nous allons chercher à comprendre quelle identité les jeunes soninké mettent en avant à travers leurs choix de langue et si leur langue première a une valeur identitaire, traduisant un sentiment de sécurité identitaire.

3. Les jeunes soninké en sécurité identitaire en soninké

La question de l'(in)sécurité identitaire des jeunes dans leur(s) langue(s) première(s) constitue l'une de nos hypothèses de recherche. Pour la vérifier, nous avons cherché à analyser dans leur discours, les jugements de valeur que les jeunes portent sur leur langue

¹¹³ BLANCHET P. et FRANCARD M., 2003, « Identités culturelles », dans Ferréol G. et Jucquois G., *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Colin, p.159

¹¹⁴ MUCCHIELLI A., 2002 [1986], *L'Identité*, Paris, PUF, p.22

première. Leur langue définit-elle leur appartenance communautaire ? Est-elle l'emblème de la communauté ? Lorsque ce n'est pas le cas, quels sont les facteurs responsables de la dissolution du lien entre identité linguistique et identité communautaire ? Selon I. Taboada-Leonetti (2000), « la dimension temporelle se trouve au cœur de toute idée de groupe ethnique »¹¹⁵. Nous nous sommes donc demandée si la langue, en tant qu'objet transmis par les parents, constituait une constante temporelle, un relai entre les générations. Nous avons ensuite analysé l'utilisation déclarée du soninké dans la famille et en dehors. En effet, le choix de la langue est un marqueur identitaire lorsque le répertoire langagier est plurilingue.

3.1 Présentation générale

À la suite de H. Giles cité par R.B. Le Page et A. Tabouret-Keller (1985) nous définissons un groupe ethnique comme « les individus qui se perçoivent comme appartenant à la même catégorie ethnique »¹¹⁶. Le critère que nous avons retenu pour intégrer un jeune à notre groupe soninké est donc le sentiment d'appartenance déclaré à cette ethnie. La population de jeunes soninké que nous avons interrogée est composée de sept Soninké ayant leurs deux parents appartenant à l'ethnie soninké et quatre jeunes, dont les parents forment un couple exogame. Dans ces quatre cas, l'affiliation ethnique revendiquée est celle de la lignée paternelle. C'est donc la mère qui n'appartient pas à l'ethnie soninké. Ainsi parmi ces quatre jeunes, nous observons trois cas de figure concernant la relation ethnie déclarée-langue première. Dramane déclare appartenir à l'ethnie soninké, mais a pour langue première le lingala, langue congolaise transmise par sa mère. À l'inverse, Aminata déclare une correspondance entre son ethnie déclarée et sa langue première le soninké. Elle ne connaît d'ailleurs pas la langue de sa mère, le wolof. Bintou et Ousmane se déclarent Soninké mais revendiquent deux langues premières, le soninké et le pulaar, respectivement celle du père et de la mère.

Nous analyserons en deux temps le sentiment de sécurité identitaire dans la langue première. Nous étudierons les situations de Dramane, Aminata, Bintou et Ousmane dans la partie 3.2 concernant l'analyse détaillée de quelques cas. Le paragraphe qui suit ne concerne que les huit jeunes soninké se déclarant soninké et ayant pour langue première le soninké

¹¹⁵ TABOADA-LEONETTI I., 2000, « Citoyenneté, nationalité et stratégies d'appartenance », dans Camilleri C., Costa-Lascoux J., Hily M.-A., Vermès G., *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires, Hommage à Carmel Camilleri*, Paris, L'Harmattan, p.98

¹¹⁶ GILES H. (1979 : 253) cité par LE PAGE R.B. et TABOURET-KELLER A., 1985, *Acts of Identity : Creol based approaches to language and ethnicity*, Cambridge, Cambridge University Press, p.2

uniquement (ce qui inclus Aminata, car son unique langue première est le soninké. Bien que sa mère soit Wolof, Aminata ne parle pas cette langue.).

Pour ces huit jeunes, l'identité linguistique déclarée correspond à leur identité ethnique. « *Je suis Soninké donc je parle soninké.* » Ils désignent d'ailleurs le soninké comme « *leur langue* ». Elle est l'emblème de la communauté. Ainsi, Yero et Marietou expliquent qu'ils sont « *né(s) dans les Soninké* ». La connaissance et l'usage de cette langue ont donc pour Marietou un caractère « *obligatoire* ». Pour ces huit jeunes, le soninké est la langue de la communication familiale. Mais cela va au-delà puisqu'ils sont quatre jeunes (Aïssa, Modibo, Demba et Aminata) à évoquer une pression de l'entourage s'ils n'utilisent pas le soninké en famille et devant les grandes personnes. Ils seront alors l'objet de moqueries et de reproches. Ainsi, Modibo et Demba expliquent qu'ils n'ont « *pas le droit* » d'utiliser une autre langue que le soninké dans leur communauté, devant des adultes. Cette pratique serait alors vécue comme un « *abandon* » ou comme une « *perte* » de la culture. En revanche, le maintien du soninké comme seule langue de communication familiale est assuré par Issa, dans sa famille. Il refuse formellement de parler une autre langue que le soninké à son père. Cette pratique identitaire est associée à la crainte de voir le soninké se détériorer, être mutilé par les mélanges en français jusqu'à aboutir à la disparition du soninké au profit du français, comme nous le verrons dans l'analyse détaillée de quelques cas. Pour Koumba, la langue est un patrimoine familial qu'il faut « *préserver* ».

Pour les échanges intergénérationnels avec des individus appartenant au même groupe ethnique, si, d'une façon générale, il est de rigueur de parler le soninké, il devient possible d'utiliser le français ou une autre langue avec les frères et sœurs ou avec les amis. Ils devront toutefois être vigilants et ne pas parler devant les adultes. En dehors du cercle familial, selon les interlocuteurs et selon les contextes, le choix de la langue peut être plus ou moins marqué. Ainsi, Demba déclare parler toujours sa langue, le soninké, en premier, à un commerçant. Il s'agit donc d'un choix marqué, dans le sens proposé par S. Gal (1979), dans la mesure où la plupart des commerçants sont des Maures et que le soninké n'est pas une langue véhiculaire à Sélibaby. En revanche, il n'éprouve pas le besoin de se démarquer lorsqu'il est avec ses amis puisqu'il déclare parler aussi bien le soninké que le pulaar pour se perfectionner. Cependant, il est intéressant de constater que, hormis Demba, les jeunes soninkés semblent faire preuve d'une certaine adaptabilité au marché et déclarent parler la langue du commerçant (Yero, Marietou, Koumba et Issa). Ils cherchent rarement à imposer leur langue et à affirmer leur identité à travers ce vecteur. Pourtant, la croyance populaire veut que les Soninkés soient une ethnie particulièrement conservatrice. Ainsi, si les mariages entre un homme soninké et une

femme d'une autre ethnie sont possibles (la filiation soninké est maintenue), ils sont beaucoup plus rares dans la configuration inverse.

3.2 Analyse détaillée de quelques cas

L'intérêt de l'analyse en profondeur de quelques cas est de prendre en compte toute la complexité du jeune, de son parcours et de ses représentations. Elle met en lumière les contradictions, qu'une étude des points communs gomme. Elle s'avère plus dynamique en mettant en lien l'histoire du sujet, son répertoire langagier, la façon dont il déclare l'utiliser et les représentations qui y sont associées.

Les discours de tous les jeunes ont été analysés en détail, mais nous avons choisi de ne pas tous les présenter ici pour ne pas nous répéter. En effet, comme nous l'avons vu ci-dessus, certaines caractéristiques de l'(in)sécurité linguistique identitaire sont évidemment communes. Nous avons donc choisi de présenter les discours des jeunes qui ne correspondent pas à ces caractéristiques générales puisqu'ils ne déclarent pas de coïncidence stricte entre leur ethnie déclarée et leur langue première. Il s'agit d'Ousmane, Bintou et Dramane. Ensuite, nous étudions en détail les cas d'Issa et Modibo, deux jeunes scolarisés. Plusieurs raisons ont motivé ce choix. Tout d'abord le fait qu'ils soient relativement prolixes concernant leur langue première et la valeur qu'elle a à leurs yeux. Ensuite, parce qu'ils y sont tous deux attachés, mais semblent « tiraillés » entre leur langue, le soninké, et le français. Toutefois, ils ne réagissent pas de la même façon face à ces attractions divergentes. L'un va tenter de protéger sa langue, tandis que l'autre va se tourner vers le français.

3.2.1 Ousmane et Bintou

Ousmane et Bintou ont tous les deux un père soninké et une mère peul et déclarent les langues de leurs parents comme leurs deux langues premières. Cependant, ils se déclarent appartenir à l'ethnie soninké. Il n'y a pas pour eux une langue emblème de la communauté, mais une identité plurilingue. La pratique d'un bilinguisme familial est le résultat d'un compromis entre les membres de la famille. Ce compromis est revisité dans le temps puisque les schémas de communication ne sont pas les mêmes pour tous les frères et sœurs. Les rapports de force évoluent entre les langues et les interlocuteurs. Ainsi, pour Ousmane, la principale langue de la communication familiale est le soninké. Il l'utilise pour parler avec son père et ses frères. Seul l'un de ses frères connaît le pulaar. Il leur arrive donc d'utiliser cette langue entre eux. Ses autres frères ne connaissent pas le pulaar car la mère a cessé de leur parler sa langue première. Il y a donc eu une évolution du compromis familial à la faveur

du soninké. Le bilinguisme familial identitaire est en train de tendre vers une pratique unilingue soninké. La situation actuelle est néanmoins encore plurilingue puisque Ousmane déclare utiliser à la fois le pulaar et le soninké avec sa maman. Ses parents utilisent chacun leur langue première quand ils parlent entre eux.

Pour Bintou en revanche, le pulaar et le soninké sont les deux langues de la communication familiale. En effet, Bintou utilise les deux langues avec ses frères et sœurs. Entre eux, ses parents utilisent chacun leur langue première quand ils discutent. Dans cette situation également, nous pouvons observer l'évolution du compromis plurilingue familial puisque, selon la traductrice, le père était autrefois intransigeant sur l'utilisation du soninké en famille, mais en vieillissant il a été moins ferme sur ce point et le pulaar a pris peu à peu de plus en plus de place. Ainsi, Bintou avoue répondre parfois en pulaar à son père, et toujours en pulaar à sa mère.

Il est intéressant de constater que Bintou a choisi de répondre en soninké lors de l'entretien et celui-ci a donc été traduit en soninké, alors qu'elle déclare se sentir plus à l'aise et plus compétente en pulaar. Sachant que la traductrice est peul, elle aurait pu lui demander de traduire en pulaar, mais elle ne l'a pas fait. Peut-être s'est-elle sentie obligée par le dispositif d'entretien de parler soninké ou peut-être se l'est-elle imposée elle-même, car elle se déclare soninké ? Ainsi, Ousmane et Bintou incarnent des identités plurielles et hiérarchisées : l'identité plurilingue familiale et l'identité plus englobante du groupe ethnique soninké.

3.2.2 Dramane

Pour Dramane, il n'y a pas de correspondance entre la langue première, le lingala, et l'appartenance ethnique revendiquée, soninké. Il a habité au Congo, pays d'origine de sa mère, jusqu'en 2000. C'est seulement à partir de ce moment, à son arrivée en Mauritanie, qu'il a commencé à apprendre le soninké. Mais son père étant Soninké, Dramane se déclare être Soninké. Il se distingue donc d'Ousmane et Bintou dans la mesure où sa langue première est d'usage intrafamilial seulement et n'est pas utilisée sur le territoire mauritanien. Mais c'est aussi une pratique bilingue qui caractérise la communication familiale. Ainsi, il parle lingala avec sa maman et soninké avec son papa. Mais s'il s'agit d'une affaire personnelle, ils parleront en lingala pour que personne ne les comprenne. Entre eux, ses parents utilisent chacun leur langue. Le plurilinguisme apparaît donc comme un trait identitaire familial. Il semble que Dramane, comme les autres jeunes issus de familles mixtes, revêt des identités plurielles : l'identité familiale, marquée par la mixité et le plurilinguisme, et l'appartenance au

groupe identitaire des Soninké. Ce consensus bilingue reste cependant cantonné à la sphère familiale puisque pratiquement personne ne connaît le lingala en Mauritanie. Dramane n'habite pas avec ses parents à Sélibaby pendant ses études, mais dans une famille qui l'accueille. Il n'utilise donc pas souvent le lingala, mais le soninké ou le français. Il reprend l'habitus des jeunes hommes soninké scolarisés à Sélibaby qui utilisent souvent le français quand ils sont entre jeunes scolarisés et le soninké s'ils sont un groupe d'amis à dominance soninké mêlant des jeunes connaissant le français et ceux qui ne l'ont pas appris.

Le soninké est sévèrement dévalorisé par Dramane, comme nous le verrons sous 5.3.2, et n'a aucune valeur en dehors du territoire mauritanien. S'il va au Sénégal, rendre visite à ses parents qui habitent à Dakar, il changera d'habitus et n'essaiera même pas de parler soninké, car, selon lui, personne ne connaît le soninké au Sénégal et même les Soninké préfèrent parler wolof. Ne connaissant pas cette langue, il utilisera le français.

3.2.3 Modibo

Modibo est un lycéen littéraire, tiraillé entre la langue de ses racines le soninké et la langue de l'école, le français. La pression de la communauté l'oblige à parler le soninké dans certaines situations (en famille, pour converser avec un adulte soninké, etc.), mais Modibo est fortement attiré par le français. Il souhaite vivement immigrer en France et explique que la maîtrise du français est indispensable pour la réalisation de ce projet. Son discours porte les marques du conflit qui existe entre son désir d'immigration et les contraintes imposées par sa communauté.

Ses représentations positives vis-à-vis de la langue française et de la France vont l'amener à surestimer la fréquence de sa pratique de cette langue et peut-être à changer sa pratique. Il va tenter d'utiliser le français le plus souvent possible. Avec son père, il déclare utiliser majoritairement le français. Avec ses amis ou les jeunes qui habitent avec lui, Modibo déclare utiliser le français et le soninké si ce sont des élèves. Il précise que s'ils décident de parler français, ils n'ajouteront pas un mot de soninké. Il nous semble dans ce cas qu'il surestime sa compétence en français, car, durant l'entretien, Modibo a fréquemment eu recours au soninké, aussi bien en expression qu'en compréhension (voir analyse sous 0). Mais sa communauté et son entourage lui imposent certaines règles de communication.

*Modibo : parce que AN WA YOGONU ÑIINI WACCA/ A GA NA JEWOWE SEFENE I DAN ÑA:
FARENSE JEWOWE/ I TI NI MANI SAREN QABILA NI AN ÑA AN GA NA TI SOONINKE I TINI
MANNI AN GA NTA SEFENE SOONINKE/ MANNI AN GA NTA AN XANNE KONNO AN GA WANDI
XANNE TANA KONNO avant AN GA SEFENE YERE/ AN NA A TUUNU YA SARE GA QABIILA BE

GANI/ AN JOŊANA AN XANNE FINA YA KONNO A DA/ AN GAMA AN XANNEN KONI A DA/ YELLI A GA NA AN JAABI A GA NA TI IN NTA AN XANNE KE MUKKU/ AN NA A TIRINDI est-ce que AN WA XANNE TANA MUKKU AN GA NA TI AN WA XANNE TANA MUKKU A NA TI IN WA KE XANNE TANA MUKKU XA A GA NA JEWOWE SEFENE TI FARENSE KE JEWOWE SU/ A NA FO KONNO AN DA A TI NI WACCA KE A XA GADA A XA XANNEN WARA TI WANDI XANNEN ŊA WACCA

*Traductrice : parce que/ chez moi je suis obligé de parler d'abord d'introduire toute toute discussion dans ma langue/ parce que sinon s'il y a quelqu'un d'autre de ma langue de ma société qui est là/ et que je parle je viens j'introduis une discussion en français ou dans une autre langue/ ils vont se moquer de moi ils vont dire que j'ai abandonné ma langue/ pourquoi pas parler d'abord ma langue et si la personne ne parle pas ma langue lui traduire

Il est donc obligé de se plier à cet habitus identifiant la communication chez les Soninké. Même s'il déclare un attachement sans faille au français et une utilisation intensive, le soninké apparaît souvent dans ses pratiques déclarées. Il l'utilise avec la famille qui l'accueille à Sélibaby pendant ses études, avec sa famille restée au village, avec les jeunes qui ne sont pas scolarisés. Le soninké a donc une fonction identitaire dans la communauté soninké en général et Modibo en subit le poids. Il voudrait se tourner vers une autre langue, mais n'a pas le choix et doit respecter certaines pratiques s'il ne veut pas être accusé d' « abandonner » sa langue.

Par ailleurs, le sentiment de sécurité identitaire est lié au sentiment d'(in)sécurité formelle en soninké. En effet, Modibo explique qu'il se sent « déraciné », car il n'est plus capable de dire certains mots en soninké alors qu'il peut les dire en français. Il semble, cependant, une fois encore, qu'il rapporte le discours de la communauté plutôt que son propre discours, car il explique ensuite que cela ne le dérange pas vraiment. Il préfère apprendre de nouvelles langues, en particulier le français.

Modibo s'identifie à la communauté soninké. À ce titre, il doit respecter certaines règles de communication qui participent à la cohésion de l'ensemble des individus qui en font partie, auxquelles il voudrait échapper pour aller vers le français. Mais le groupe le rappelle à l'ordre et à ses obligations. C'est le poids de la communauté tout entière qui confère au jeune soninké un sentiment de sécurité linguistique identitaire dans sa langue.

3.2.4 Issa

Issa est très attaché à sa langue première. Il considère cette langue comme la plus jolie, c'est sa langue préférée et c'est également la langue dans laquelle il est le plus à l'aise. C'est

la langue de ses parents et en tant que tel il ne veut pas utiliser une autre langue en famille. Il est donc entré en conflit avec son père qui voulait qu'ils se parlent en français pour l'aider à progresser dans cette langue.

Issa : pourquoi je refuse// en fait pourquoi je refuse ? c'est parce que/ entre entre un enfant et son père/ en tant que vous-mêmes vous avez une langue/ votre propre langue/ donc vous ne devez pas utiliser une autre langue/ c'est pour cela que je refuse

E : d'accord/ et comment il réagit quand euh quand tu réponds en soninké au lieu de répondre en français ?

Issa : bon il se met en colère pourquoi tu ne réponds pas en français pourquoi tu ne réponds pas en français/ à chaque fois je lui dis que/ que ce n'est rien ce n'est rien/ lui il croyait que je ne que je ne connais pas en français/ quand il me parle en français je réponde en soninké il me disait que je connais pas en français seulement/ c'est ça qu'il me disait/ moi mon cas ce n'était pas ça/ c'était que j'aime seulement parler en soninké

Il est intéressant de constater que dans la famille d'Issa, ce n'est pas le père qui est le garant de l'utilisation exclusive de la langue familiale, mais le fils. Il arrive parfois que les pères francophones parlent à leur fils scolarisé le français pour qu'ils s'entraînent. Mais il est rare que les enfants résistent. Issa a cependant un parcours scolaire particulier puisqu'il a appris à lire et à écrire le soninké à l'école durant tout le fondamental¹¹⁷. Il est possible que cette formation l'ait particulièrement sensibilisé sur l'importance de la langue soninké et l'importance de son apprentissage. D'une façon générale, le français et le soninké sont en concurrence dans les représentations d'Issa. Elles ont une valeur particulière, mais pour des raisons différentes. Le soninké est considéré comme la langue de la famille et des origines ; tandis que le français doit être maîtrisé pour trouver du travail en Mauritanie. Mais Issa ne parvient pas à les faire coexister pacifiquement. Il est donc dans une position ambivalente qu'il résout temporairement en différant dans le temps l'apprentissage du français. Le soninké est la première langue à connaître et sa maîtrise est un préalable à l'apprentissage d'autres langues. On ne peut pas continuer à apprendre d'autres langues si on ne connaît pas suffisamment bien le soninké, sinon cela signifie qu'on le « *laisse* ».

Issa : c'est important/ c'est très important/ très important de parler soninké/ parce que/ en soninké je veux même que des gens créent les les les livres de grammaire ou des autres livres pour étudier en soninké/ pour que toutes les ans si on ne connaît pas la langue la propre langue/ on ne peut pas continuer les autres langues/ si tu ne connais pas ta propre langue tu ne peux pas

¹¹⁷ Le cycle fondamental correspond à l'école primaire.

connaître les autres langues/ parce que si tu savais un mot en français tu n'arrives pas à expliquer ça en soninké ça veut dire que tu ne connais pas

E : oui

Issa : tu dois expliquer ça aux gens/ c'est ça quoi

E : d'accord donc c'est

Issa : on peut connaître notre langue propre langue on maîtrise et puis on connaît d'autres langues encore/ c'est ça qui est important/ mais ta langue tu as laissé ça à côté tu prends là-bas tu parles en chinois ou en français ou XX ça c'est / c'est pas important/ si tu veux parler étudier les autres langues il faut connaître ta propre langue/ ensuite tu continues tu arrives à maîtriser beaucoup de langues

Si une solution au conflit soninké-français peut être trouvée au niveau scolaire, apprentissage du soninké d'abord et du français ensuite, ce n'est pas le cas au niveau de la pratique langagière quotidienne. Le soninké serait en danger, selon lui, face au français, qui s'insinue progressivement dans la langue à la faveur du mélange, jusqu'à la faire disparaître :

E : d'accord et est-ce que toi tu trouves que c'est un problème de mélanger ou c'est pas grave ? / ou c'est bien même

Issa : c'est grave

E : mmh ?

Issa : oui/ parce que s'il commence à si la langue française commence à progresser/ un jour viendra la langue soninké sera effacée

(...)

E : et les autres langues elles n'ont elles ont pas autant de force ?// est-ce que tu penses par exemple que le pular va prendre la place du soninké ? ou le maure va prendre la place du soninké ou c'est seulement le français ?

Issa : seulement le français parce que on savait déjà maintenant dans la Mauritanie dans toutes les pays africains les pays africains qui sont colonisés par les Français sont tous parlent maintenant de français/ y avait un temps y a des gens qui ne parlent pas de français/ le français maintenant est très populaire/ c'est comme ça que ça progresse/ parce que un jour arrivera on trouvera que toutes les langues a disparu/ toutes nos langues va disparaître sauf XXX/ l'Afrique c'est XX

E : tout le monde va parler que français ?

Issa : va parler que français

La valeur identitaire du soninké et le sentiment d'insécurité linguistique formelle sont étroitement liés, car une mauvaise compétence en soninké entraîne le mélange avec le français et ce mélange qui prendra de plus en plus de place fera disparaître progressivement le soninké

au profit du français. Pour parer à cette détérioration du soninké, Issa tente de s'améliorer en cherchant quel est l'équivalent en soninké de tel ou tel mot qu'il a l'habitude de dire en français. Il connaît également une émission de radio où le jeu consiste à trouver la traduction en soninké d'un mot français. D'une façon générale, Issa revendique son appartenance à la communauté soninké, dont la langue est une composante majeure. Il défend le soninké, tant sur le plan des usages familiaux que sur la qualité de la langue.

3.3 Conclusion

Les huit jeunes soninké qui ont pour langue première le soninké sont effectivement en sécurité identitaire dans leur langue première. La langue a une fonction identitaire. C'est la langue des origines et de la communication familiale. S'ils dérogent à certaines règles d'utilisation de la langue, les membres plus âgés de la communauté sont là pour leur rappeler que l'appartenance à l'ethnie soninké va de pair avec un respect vis-à-vis de cette communauté. Respect caractérisé entre autres par l'utilisation de la langue soninké en famille, avec et devant un Soninké plus âgé que soi, caractérisé aussi par la pratique d'une langue non mélangée avec d'autres langues, ou le moins possible. Dans le discours des jeunes scolarisés, en dehors de la sphère familiale, c'est le français qui entre en concurrence avec le soninké et le menace, provoquant alors un sentiment ambivalent d'attrait pour cette langue internationale et de rejet. Pour les jeunes qui ne présentent pas de correspondance une langue-une ethnie, c'est un bilinguisme familial qui a une valeur identitaire. Les langues de chacun des parents sont utilisées en famille, avec renégociation et évolution du compromis bilingue dans le temps, ce qui explique que les différents membres d'une fratrie n'ont pas la même compétence dans les deux langues.

4. La perception de la compétence en langue première

L'analyse du sentiment d'insécurité linguistique formelle en langue première est relativement complexe en mettant en jeu à la fois la représentation de la compétence en langue de soi, des autres, de ce qui est attendu dans une communauté donnée et des représentations liées à cette langue.

De façon très schématique, concernant l'auto-évaluation de la compétence,

- 3 jeunes scolarisés estiment qu'ils parlent bien le soninké (Marietou, Issa et Dramane)
- 5 jeunes considèrent qu'ils ne parlent pas bien leur langue (Bintou, Aïssa, Aminata, Ousmane, Demba)

- 3 jeunes jugent qu'ils parlent bien leur langue, mais nuancent, soit en ajoutant qu'ils ont des lacunes, soit en précisant que cela dépend du jugement de l'interlocuteur. (Koumba, Modibo et Yero)

Il est bien évidemment difficile de quantifier leur insécurité linguistique, telle qu'elle est exprimée lors de nos entretiens. Cependant, il nous semble intéressant d'analyser les mécanismes qui sous-tendent cette insécurité et d'une façon générale les représentations liées à la compétence en langue première. Nous avons donc choisi d'étudier dans un premier temps les représentations des jeunes qui ne se sentent pas ou peu en insécurité linguistique formelle dans leur langue. Dans un deuxième temps, à travers l'examen approfondi de tous les entretiens, nous avons relevé les caractéristiques générales de cette insécurité et son fonctionnement. Ensuite, nous présentons les études de cas de Modibo, Aïssa et Ousmane. Nous avons cherché à montrer, à travers l'analyse des deux premiers cas, qu'il existe un lien très étroit entre le sentiment d'insécurité linguistique formelle en soninké et le sentiment de sécurité identitaire dans cette langue, en considérant que la pression de la famille ou de la communauté est l'un des facteurs qui génèrent ou amplifient le sentiment d'insécurité formelle en langue première. Enfin, nous avons choisi d'exposer le cas d'Ousmane qui a plusieurs langues premières. L'objectif étant d'analyser les relations entre ses deux langues, en lien avec sa biographie langagière.

4.1 Quelques jeunes en sécurité linguistique formelle en soninké

4.1.1 Marietou

Marietou est en sécurité linguistique formelle dans sa langue. Elle estime qu'elle parle bien soninké. Elle reconnaît qu'elle mélange le soninké avec le français quand elle discute avec ses amis, mais cela ne la gêne pas, c'est devenu une habitude. Elle assume totalement son parler bilingue, mais estime que ce sont les villageois qui maîtrisent bien le soninké, non pas parce qu'ils utilisent des mots ou des expressions qu'elle ne connaît pas, mais parce qu'ils ne mélangent pas avec d'autres langues. Ils ne sont pas en contact avec les Maure ou les Peul donc leur soninké n'est pas « contaminé » par les autres langues. Marietou identifie bien une différence entre sa façon de parler le soninké et la façon dont les villageois le parlent, caractérisée par l'absence de mélange. Mais nous n'avons pas décelé dans son discours une

quelconque « quête (...) de légitimité »¹¹⁸ en soninké, facteur indispensable à l'élaboration d'un sentiment d'insécurité linguistique formelle.

4.1.2 Issa

Issa est très attaché à sa langue et estime qu'il la parle très bien. Il se justifie en expliquant qu'il peut passer une journée entière dans une famille soninké à parler le soninké sans être en difficulté en expression ou en compréhension. Il est probable que son apprentissage du soninké à l'école (jusqu'à l'entrée au collège) lui ait conféré une bonne connaissance de cette langue, y compris à l'écrit. Mais cela a aussi dû lui apporter un sentiment de sécurité linguistique par rapport à ses amis qui n'ont jamais eu d'enseignement formel de cette langue. Comme nous l'exposons en 3.2.4, il est cependant inquiet de l'ampleur du phénomène de mélange, notamment avec le français et craint que le soninké ne disparaisse petit à petit. Le processus est déjà en marche selon lui puisque beaucoup de mots empruntés au français sont perçus comme des mots soninké par les enfants qui les ont appris au contact de leurs parents en croyant qu'il s'agissait du soninké. Il reconnaît que lui-même, comme les autres, mélange beaucoup avec le français, car cette langue a trop de « *force* ». Pour contrer ce phénomène, il s'interroge, lorsqu'il rencontre un mot français pour savoir comment il se dit en soninké et l'écrit afin de le retenir. Enfin, il identifie une zone au Mali, près de Kayes, où les gens parleraient un « *vrai soninké* », ayant la caractéristique de ne pas être mélangé.

4.1.3 Koumba

Koumba est une jeune fille non scolarisée qui travaille dans une famille peul, à Sélibaby. Elle estime dans un premier temps qu'elle parle bien le soninké. Puis elle nuance son propos en expliquant qu'il existe un soninké qui est meilleur que le sien, plus « *original* », qui serait parlé dans les gros villages soninké, dans la région du Diaphouna, au Mali. Sa tante, qui habite à Sélibaby, parlerait elle aussi un bon soninké, car il n'est pas mélangé. Par opposition, Koumba qualifie le soninké des gens de Sélibaby de « *léger* », de « *simple* ». Ses parents lui reprochent souvent de parler un soninké « *dégradé* ». En effet, elle reconnaît que c'est le mélange qui est en cause. Mais elle ne se sent pas gênée et explique que lorsque ses parents la reprennent, elle essaie de retenir les nouveaux mots pour ne plus se tromper. Elle n'est pas indifférente à sa langue et sa façon de la parler. Elle voudrait connaître un jour le

¹¹⁸ FRANCARD M., en collaboration avec LAMBERT J. et MASUY F., 1993, « L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique », *Français et société*, Bruxelles, Avril 1993, N°6, p.13

soninké « *original* », pour pouvoir « *préserver* » la langue. Mais elle explique qu'elle n'est pas pressée :

Koumba (discours traduit) : (...) le soninké j'aime bien l'apprendre/ j'aimerais bien connaître le soninké pur/ mais comme je suis une fille et que je suis appelée à me marier/ peut-être que j'aurai la chance de me marier avec des gens qui parlent le soninké pur/ là je vais apprendre avec ma belle-famille(...)

Nous pensons donc que Koumba n'est pas en insécurité linguistique formelle dans sa langue, car d'un côté elle reconnaît qu'elle ne la parle pas parfaitement bien, mais son désir de se perfectionner en soninké est différé dans le temps, quand elle sera mariée. Ses parents lui reprochent de mélanger, mais elle n'est pas embarrassée par cela. Il est normal pour elle qu'ils connaissent mieux le soninké et qu'ils la corrigent.

4.1.4 Conclusion

Ces trois jeunes perçoivent une norme, extérieure à leur pratique, caractérisée par l'absence de mélange. Eux-mêmes reconnaissent qu'ils mélangent, notamment avec le français, mais ils n'ont pas intériorisé un sentiment d'infériorité et assument leur parler bilingue, ce qui leur permet d'éprouver une certaine sécurité linguistique formelle dans leur langue.

4.2 Caractéristiques générales de l'insécurité linguistique formelle en soninké

Pour la plupart des jeunes que nous avons interrogés, le sentiment d'insécurité linguistique, plus ou moins vif, est lié à la question du contact des langues et en particulier au phénomène de mélange. D'ailleurs, la caractéristique commune des personnes ou groupes de personnes cités comme parlant un bon soninké est qu'ils ne mélangent pas. Ce mélange est favorisé par deux facteurs en particulier : une connaissance insuffisante de la langue et le brassage urbain. Les jeunes ont en majorité le sentiment de ne pas bien parler leur langue. Ils ont la sensation d'un « *manque* », que leur soninké n'est pas très « *clair* ». Le soninké convoité est qualifié d'« *original* », de « *pur* », de « *vrai soninké* ». Bintou et Aïssa expliquent qu'elles sont « *obligées* » d'avoir recours à une autre langue pour dire certains mots qu'elles ne connaissent pas en soninké. Elles mettent en cause la difficulté intrinsèque de la langue pour justifier leurs lacunes. Pour tous, le mélange est ressenti comme un phénomène « *obligatoire* », « *incontournable* ». Demba rapporte que même les parents mélangent les langues. Donc les enfants n'ont aucune chance de connaître un jour le mot soninké s'il n'est

jamais employé. Mais, en tant que manifestation audible des lacunes en langue, le mélange est mal accueilli dans les familles, notamment chez Aïssa et Aminata. Il est perçu comme une dégradation et comme un abandon de la langue familiale. L'identité familiale est donc étroitement liée à la maîtrise de la langue.

Le second facteur qui favorise le mélange des langues est le brassage urbain, induisant des contacts entre les communautés donc entre les langues. Par opposition, le village, plus isolé des autres communautés, est le garant de la pureté de la langue. Bintou explique que ce sont les villageois, selon elle, qui parlent bien soninké car ils ne parlent que cette langue. Elle précise que même s'ils sont en contact, ils ne vivent pas directement avec les autres communautés ce qui leur permet de préserver leur soninké. Les vieilles personnes sont aussi les détentrices de la norme. Elles parlent un soninké exempt de mélanges. D'ailleurs, Aïssa et Ousmane rapportent qu'il leur arrive de ne pas comprendre ce que disent les parents ou grands-parents en soninké. Enfin, qu'ils soient en insécurité linguistique formelle en soninké ou pas, ils sont plusieurs à citer le Mali ou une région particulière du Mali comme lieu où les gens parleraient un soninké « *original* ».

4.3 Études de cas

4.3.1 Modibo

Dans le cas de Modibo, le sentiment d'insécurité formelle en soninké est lié à la valeur identitaire de sa langue. Il estime qu'il connaît beaucoup de choses en soninké, mais reconnaît dans le même temps que beaucoup de mots lui échappent. Il a donc recours au français pour combler ses lacunes en soninké. Mais ces emprunts au français lui donnent le sentiment de perdre ses racines :

Modibo : parce que d'après vous-mêmes/ vous avez/ nous déraciner quoi/ en nos langues/ parce qu'il y a de certains/ mots là on ne peut pas dire langue soninké/ mais on peut prononcer ça votre langue/ parce que KE WA XAN GABE MUKKU IN WA FARANSE KE TU WACCA/ IN RAN TA A FOGABE MUKKU SOONINKEN ÑA quoi

*Traductrice : il y a beaucoup de choses que je connais en français/

Modibo : pour la traduire

*Traductrice : dont je ne peux pas traduire en soninké

Modibo explique que c'est l'école qui est en cause. Elle déstabilise le répertoire langagier de l'enfant en ajoutant le français. De plus, le soninké est défavorisé puisqu'il n'est pas appris à l'école. Il ne peut donc pas concurrencer le français. En réalité, Modibo est pris

entre la langue de sa communauté, porteuse des racines, et le français, langue qui lui permettra de partir à l'étranger. Il doit ajuster l'attraction antagoniste qu'exercent ces deux langues, retour sur ses origines pour l'une et ouverture sur le monde pour l'autre. Même s'il éprouve une légère culpabilité, il déclare préférer s'améliorer en français plutôt qu'en soninké. Il est attaché à sa langue, mais souhaite partir plus tard immigrer en France, comme son père. Il lui est donc indispensable de maîtriser le français. Comme nous l'expliquions sous 3.2.3, c'est la pression de sa communauté qui génère chez Modibo un sentiment d'insécurité identitaire en soninké. De la même façon, il est possible que ce soit la pression des siens et leurs exigences concernant la compétence en langue qui participe à l'émergence de son sentiment d'insécurité formelle en soninké.

4.3.2 Aïssa

Aïssa éprouve un sentiment d'insécurité linguistique formelle, caractérisé par un jugement d'incompétence dans sa langue, le soninké, lié à une réelle envie de bien la maîtriser. Elle doit bien parler le soninké parce que c'est sa langue, la langue de sa famille. Ses difficultés concernent, selon elle, les deux modalités : compréhension et expression. En compréhension, elle explique ne pas comprendre certains mots, notamment si ce sont des personnes plus âgées qui parlent (ses parents ou ses grands-parents). Elle est alors obligée de demander des explications. Mais cette situation la gêne et génère de l'insécurité. En expression, elle est obligée d'utiliser un mot d'une autre langue (telle que le pulaar) quand elle ne le connaît pas en soninké. Mais cette pratique est mal tolérée par sa famille, donc elle s'efforce de ne parler que soninké avec ses parents. Elle explique ses difficultés par la complexité du soninké, jugé plus ardu que le français.

4.3.3 Ousmane, en insécurité en soninké et en pulaar

Ousmane étant de mère peul et de père soninké, il a deux langues premières. Il manifeste un sentiment d'insécurité linguistique formelle dans ses deux langues. Concernant le soninké, comme Aïssa, il évoque des difficultés de compréhension se manifestant en particulier avec les adultes ou les vieilles personnes. D'ailleurs, selon lui, ce seraient ces individus qui parleraient un bon soninké, en utilisant des mots particuliers. Son sentiment d'insécurité associé à des représentations positives vis-à-vis de la langue soninké vont le conduire à modifier sa pratique. Ainsi, il va tendre vers ce modèle et tenter d'enrichir son vocabulaire en allant demander aux vieux comment se dit tel mot s'il ne le connaît pas. De plus, s'ils ne sont pas d'accord avec un frère ou un ami, sur un mot ou une expression soninké, ils vont aussi aller les consulter pour avoir la réponse.

En revanche, contrairement à Modibo ou à Aïssa, il ne considère pas le mélange comme le signe d'une lacune en langue et ne semble pas être le générateur de son insécurité linguistique. Ne pas mélanger avec les vieilles personnes est seulement une question de respect, car il est probable qu'elles ne connaissent pas les mots mélangés. Il veillera donc à ne leur parler que la langue qu'elles connaissent.

Même s'il juge sa compétence équivalente en pulaar et en soninké, il semble éprouver une insécurité formelle plus faible en pulaar. Il met en avant des difficultés de compréhension (mais pas d'expression) dans cette langue, toutefois il relativise en expliquant qu'on ne peut pas tout connaître et qu'il s'améliorera petit à petit.

Ousmane : oui il arrive à ce qu'ils disent des mots que je ne comprenne pas et que je demande l'explication/ dans toute chose on ne peut pas tout connaître/ y a des choses on ne connaît toujours pas chaque jour on aura appris nouveau/ donc y a aussi pas pas très très souvent mais y a aussi des rares cas où j'ai des mots nouveaux que j'apprends comme ça avec les gens/

Pourtant, le pulaar est la langue qu'il aime le plus. Il la juge plus difficile que le soninké et se sent plus à l'aise en soninké. Il est possible que son insécurité plus forte en soninké soit liée au fait qu'il s'identifie à l'ethnie soninké d'une part, et que la langue de la communication familiale soit principalement le soninké d'autre part. Ses frères, à l'exception d'un, ne connaissent même pas le pulaar. Sa mère, pulaarophone, cherche à se perfectionner en soninké et mélange donc les deux langues à la maison.

4.4 Conclusion

Le sentiment d'(in)sécurité linguistique formelle en langue première exprimé par les jeunes soninké est très variable. La sécurité et l'insécurité linguistique formelle forment les pôles d'un continuum sur lequel se situent les jeunes soninké. La variabilité concerne l'intensité de ce sentiment, mais aussi l'expression de ce sentiment (plus ou moins prolix), les facteurs générateurs de cette insécurité (difficultés en expression, en compréhension, le mélange, les moqueries et reproches de l'entourage), les comportements qu'elle engendre, les normes de référence, etc. Toutefois, la plupart des jeunes partagent certains points communs concernant les représentations liées à la compétence en langue première, qu'ils soient en insécurité linguistique formelle en soninké ou pas. Dans les deux groupes, la problématique du mélange des langues est centrale - les personnes parlant bien le soninké sont celles qui ne mélangent pas - les villageois sont cités comme garants de la pureté de la langue, face au danger du plurilinguisme urbain ; les vieilles personnes sont les détentrices de la norme. Le

parler bilingue est totalement assumé pour certains tandis qu'il est craint et rejeté par d'autres. Par ailleurs, nous pouvons constater qu'aucun jeune n'a cité l'écrit comme norme de référence.

À travers ce corpus, il est intéressant de constater que ce qui distingue les jeunes en insécurité linguistique en soninké de ceux qui ne le sont pas, n'est pas l'auto-évaluation de la compétence en langue puisque Koumba (qui semble en sécurité formelle) et Modibo (qui exprime une insécurité formelle) jugent qu'ils parlent bien leur langue, mais qu'ils ont des lacunes. Tous deux situent la norme de référence extérieure à leur pratique (au Mali pour Koumba et à Kaédi pour Modibo). En reprenant la définition proposée par A. Bretegnier (1999 : 295), nous comprenons que Modibo a le « sentiment de (risquer de) ne pas être (perçu comme) originaire de [sa] communauté linguistique au sein de laquelle sont élaborées, véhiculées, et partagées, les normes requises dans la situation dans laquelle [il] se trouve (...), et par rapport auxquelles, dans cette situation, sont évalués les usages. » Il cherche à être ou paraître légitime dans sa communauté. En revanche, Koumba se sent légitime, en dépit de l'écart qui existe entre sa pratique et la norme véhiculée par sa communauté.

5. L'insécurité linguistique formelle en français

5.1 Généralités

Rappelons la définition de l'insécurité linguistique que propose A. Bretegnier :

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

A. Bretegnier, 1999 : 295

Concernant l'insécurité linguistique formelle en français, la communauté linguistique considérée est donc la communauté francophone. Dans ce cadre, nous préférons le terme « légitime » à celui d' « originaire » car ce dernier peut s'avérer ambigu. En effet, les origines renvoient pour certains à la famille, au groupe ethnique, aux ancêtres, etc. Or, cette acception n'est pas possible pour la communauté francophone dans un contexte où le français est une langue exogène. Concernant la définition elle-même, elle implique que le locuteur souhaite

être (perçu comme) légitime dans la communauté francophone. Le sentiment d'illégitimité provient donc d'une auto-appréciation ou d'une hétéro-appréciation de la compétence jugée insuffisante. D'autre part, cette définition implique que le locuteur est dans une situation où il utilise la langue. Cette précision est fondamentale dans la mesure où certaines personnes interrogées ne se sentent pas légitimes en français, veulent le devenir, mais il s'agit seulement d'un souhait, d'un vœu, qui leur paraît inaccessible. Elles ne le concrétisent pas. Il n'y a donc pas de tentative réelle, de prise de risque, mais seulement un souhait. Comme le souligne J. Simonin (1996), « toute personne qui s'engage à communiquer court un risque interactionnel »¹¹⁹, le risque de ne pas être reconnu comme légitime dans la communauté linguistique visée.

5.2 Le rôle de l'école

Nous avons émis l'hypothèse que les jeunes soninké seraient en insécurité linguistique formelle en français. Or, concernant la question spécifique du français, la variable scolarisation est évidemment déterminante. Les uns, scolarisés, apprennent cette langue et dans cette langue, tandis que les autres, ayant abandonné l'école très tôt, n'ont qu'un contact éloigné et informel avec le français. Nous allons donc analyser la question de l'insécurité linguistique en français chez les Soninké en distinguant les jeunes scolarisés et les non scolarisés. Ainsi, nous pouvons émettre l'hypothèse que tous les jeunes soninké scolarisés veulent être légitimes dans la communauté des francophones puisqu'ils apprennent dans cette langue et que la société attend d'eux qu'ils connaissent le français. Leur statut de « scolarisé » les place d'office dans la communauté des francophones. D'autre part, de par leur expérience de scolarisation, ils ont une pratique nécessaire et obligée de la langue française. Enfin, comme l'a montré M. Francard (1993), l'école, en tant qu'institution normative, favorise l'émergence de l'insécurité linguistique. La norme de référence, le français de France, y est exacerbée. Ainsi, en Mauritanie, les professeurs eux-mêmes ont peur de ne pas utiliser le bon français et apportent une attention toute particulière à la forme plutôt qu'au fond. L'analyse des entretiens montre, en effet, que les jeunes scolarisés sont tous en insécurité linguistique formelle en français à l'exception de Modibo, qui est satisfait de sa compétence dans cette langue.

¹¹⁹ SIMONIN J., « A la réunion, qui peut être sûr d'être insécuré...ou sécuré ? Pour un traitement interactionnel de l'insécurité linguistique », dans Bavoux C., *Actes de la deuxième table ronde du Moufia, 23-25 sept. 1994*, Paris et La Réunion, L'Harmattan et Université de la Réunion, p.38

Concernant les jeunes non scolarisés, l'analyse est plus complexe. Ils considèrent tous que le français est une langue importante qu'il faut connaître, et qu'ils voudraient parler. Par ailleurs, ils reconnaissent qu'ils n'ont pas une connaissance suffisante de cette langue. Mais, parmi eux, ce qui les distingue, c'est l'absence ou la présence d'une recherche de légitimité dans la communauté francophone par des tentatives réelles de prise de parole en français qui sont autant de prises de risque. Ainsi, l'analyse des données met en évidence que deux jeunes (Demba et Yero) sont en insécurité linguistique formelle en français. Précisons que si les trois autres ne sont pas en insécurité linguistique cela n'implique absolument pas qu'ils sont en sécurité linguistique en français. Dans la mesure où ils ne se positionnent pas en référence à cette communauté linguistique, la question ne se pose pas en termes de sécurité ou insécurité linguistique.

5.3 Les jeunes soninké scolarisés

Les jeunes soninké scolarisés, à l'exception de Modibo, sont tous en insécurité linguistique formelle en français, à des degrés divers. Nous pouvons apporter plusieurs éléments d'explications à ce constat. Tout d'abord, comme nous le précisons dans le *Chapitre 2*, nous considérons, à la suite de A. Bretegnier (1996 : 914), que l'insécurité linguistique est avant tout situationnelle et contextuelle. Il est donc possible que le fait que nous soyons française ait favorisé l'émergence ou l'exacerbation de ce sentiment d'insécurité linguistique formelle en français, dans une relation inégale d'enquêteur à enquêté. Par ailleurs, concernant le statut du français en Mauritanie, il est l'une des langues de l'école. Or nous savons que la norme est très présente, voire excessive dans le milieu scolaire. Elle favorise donc l'apparition d'une insécurité linguistique. Enfin, concernant la nature de la langue elle-même, comme l'explique C. Canut :

plus les langues sont standardisées (écriture, scolarisation, discours normatif légitimé par l'État et les détenteurs du « savoir » sur la langue), plus la notion de variation et d'hétérogénéité des systèmes est mise en cause et plus les discours épilinguistiques se construisent autour du pôle exclu.

C. Canut, 2002 : 111

Les pôles excluants renvoyant à des comportements prescriptifs. Cette exclusion de la variation génère un sentiment d'insécurité linguistique pour celui qui ne parlerait pas la « bonne » variété de français.

Concernant les représentations qu'ils ont de la langue française, elles sont toutes positives, mais se situent à différents niveaux. Pour certains, la langue française est importante, car elle est « *internationale* », « *parlée partout* ». Plusieurs jeunes hommes évoquent l'envie de voyager, de partir en France, comme l'un de leurs parents. Pour Bintou et Marietou elle est importante, car sa maîtrise est nécessaire à la réussite scolaire. Issa, de son côté, considère que c'est une langue indispensable sur le marché du travail mauritanien.

La question n'a pas été posée à tous et certains n'y ont pas répondu, mais pour deux d'entre eux, la norme de référence est le français de France. Deux autres considèrent la traductrice (puisque'elle arrivait à se comprendre avec une Française), et une étudiante en journalisme comme des personnes parlant bien le français. La situation mauritanienne ne peut donc pas être comparée à la Côte d'Ivoire ou à la Tunisie où l'on observe l'émergence d'un français standard et d'une norme nationale.

Les six jeunes scolarisés font apparaître le français dans leur répertoire langagier (ce qui n'est pas le cas des jeunes non scolarisés, bien sûr). Il est qualifiée de « *difficile* » par quatre d'entre eux. Concernant les pratiques déclarées, nous pouvons relever quelques points communs. Ainsi, les jeunes scolarisés déclarent utiliser le français à l'école, bien sûr, et avec leurs amis s'ils sont eux-mêmes scolarisés. Dans la sphère familiale, le français pourra être utilisé seulement dans la fratrie entre jeunes scolarisés. Chez Modibo et Issa, le père de famille, qui a vécu en France, tient à leur parler en français, afin qu'ils améliorent leur niveau.

Pour les différents cas que nous avons choisi d'exposer ici, le fait que les jeunes aient été prolixes sur la question qui nous intéresse a été un critère dans la mesure où il est plus facile d'analyser et de recouper les informations quand elles sont nombreuses. Mais d'autres éléments ont guidé notre choix. Il nous semblait pertinent de présenter le cas de Modibo, l'exception de notre groupe de jeunes scolarisés, puisqu'il est le seul à se sentir en sécurité linguistique formelle en français. Seuls trois jeunes soninké ont choisi de réaliser leur entretien en français. Dramane et Aïssa en font partie. L'un ne souhaitait pas la présence de la traductrice tandis que l'autre l'exigeait. L'analyse de leur discours, mise en relation avec ce choix est donc révélateur de deux aspects de leur insécurité : « dite » et « agie » comme le distingue M.-L. Moreau (1996).

5.3.1 Modibo, une illustration du décalage entre pratiques et représentations

Le cas de Modibo est extrêmement intéressant dans la mesure où il est le seul à se sentir en sécurité linguistique formelle en français. Son entretien retient toute l'attention également dans la mesure où l'on observe un décalage entre ses représentations et sa pratique langagière réelle. Ainsi, il déclare qu'il parle bien le français et qu'il peut comprendre tout ce qu'on lui dit, mais nous avons pu constater de nombreuses difficultés en français durant l'entretien. En effet, sur les 157 énoncés que nous avons formulés lors de l'entretien, 84 ont dû être traduits ; et sur ses 208 énoncés produits, 106 l'ont été en soninké. Par ailleurs, ces chiffres ne tiennent pas compte de la longueur de l'énoncé. Or, la longueur moyenne de ses énoncés en soninké est de trente-quatre mots¹²⁰ tandis qu'elle n'est que de quatre mots¹²¹ pour les énoncés en français. Il semble donc qu'il idéalise ses compétences en français lorsqu'il dit qu'il se sent plus à l'aise en parlant en français qu'en soninké. Il relativise néanmoins sa compétence en précisant qu'il doit encore progresser dans son apprentissage du français :

E : d'accord/ et est-ce que tu trouves que tu parles bien le français ? pour toi ?

Modibo : selon moi IN KE YINME DA/ IN GA KEEBE TU A YI DE/ **ALHAMDOULILLAH** AN RANTA FO KONNO IN DANŊA/ IN GA NTA A MUKKU quoi/ AN RANTA FO XA KONNO RA GA NTA AN JAABII quoi/ AME RAWA FARANSE A mot GABI GABEN YAANI quoi/ A définition NGABE YAANI mot GABE WA SONINK-FARANSE/ A GABEN YAANI/ NKE YINME GA MOONU BEENU TU/ **ALHAMDOULILLAH** IN WA A MULLA NA FO TANA YA KAFU A YI

*Traductrice : selon moi je parle bien français/ parce que je comprends tout ce qu'on me dit/ et j'arrive à converser en français/ mais le français est large/ il y a beaucoup de mots/ les mots ont beaucoup de définitions/ peut-être que je ne maîtrise pas tout/ je souhaiterais continuer encore à étudier pour mieux connaître la langue

Le français est hautement valorisé par Modibo qui qualifie cette langue de jolie, facile, de « *grande langue* » qu'il faut connaître pour ne pas avoir de problèmes de communication. En effet, selon lui, le français serait parlé partout. Ses représentations positives de la langue française sont liées au projet de partir en France, comme son papa, qui a « *fait l'immigration* ». Il explique donc que la maîtrise du français est indispensable pour réaliser ce rêve :

¹²⁰ Ce chiffre tient compte des mots français mélangés au soninké. Les séquences de code-switching en français (en général cinq mots consécutifs ou plus en français) n'ont pas été comptabilisées.

¹²¹ Comme pour le comptage des mots soninké, ce chiffre tient compte des mots soninké mélangés au français.

Modibo : oui/ NKE WACCA/ AN YINME NA A FAAYI/ pour AN NA DAGA: NOXUN SU WACCA JAMAN FALLE A DO NOXUN SU TANA WACCA/ il faut que AN NA I XANNE KE YA TU/ AN GA MA I XANNE KE TU AN RAN TA TELLE DO I YA/ AN GA I XANNE KE maîtrise AN NA KATO TELLE FARANSIN WACCA/ parce que AN GANA DAGA HARI aéroport/ I NA AN TIRINDINI langue SONINKE FARANSEN YA IN NTA AN TIRINDINI SOONINKAN XANNE/ AN WA SERE GABE ÑIINI NO/ INKE YINME FAAYI WACCA très bien/ IN GANA SERE KITA IN DO A GA SEFENE SONINKE FARANSE très bien/ IN *deracinENE* YA/ NAN MAXA KEN KO/ HARI INKE YINME FAABA YINME A NA/ FARANSEN SOONINKEN YA KONNO mais/ souvent il parle en sonin-français / INKE RAWA SEFENE FARANCE MA IN GAN DAGA/ XA YERE LEMINU KU BE GA AYI ils n'ont pas maîtrisé la langue très fort/ KEN YAANI IN DO I GA SEFENE SOONINKAN XANNE FONNE FONNE KEN FALLE INKE YINME GANA SERE KITA IN DO A GA SEFENE SONINK-FARANSE/ IN NTA SEFENE SOONINKE SIRI SIRIN quoi/ GELLI I BE GAN NTA SONINKE MUKKU/ GELLI I BE GAN NTA FARANSE MUKKU O NA SEFE SOONINKE

*Traductrice : je je parle/ je préfère parler la langue française/ parce que/ je compte voyager un jour/ et quand on voyage on entendra comme langue de communication que la langue française/ par exemple quand tu pars en France/ à l'aéroport déjà on te parle on te on te pose des questions en français on te parlera jamais en soninké donc si tu ne maîtrises pas la langue française/ tu ne pourras jamais te comprendre avec ces gens-là/ moi qui qui suis là/ si je parle avec mon papa qui est immigré/ on se parle/ plutôt en français qu'en soninké/ d'ailleurs si je trouve des gens qui parlent so-français/ je me sens je me sens mieux à l'aise en conversant en français qu'en parlant soninké si tu vois que chez moi je continue encore à parler soninké c'est parce qu'il y a des gens qui ne parlent pas la langue française

Il est intéressant de constater qu'il affirme être plus à l'aise en français qu'en soninké, tout en utilisant la langue soninké !

Concernant ses pratiques déclarées, Modibo déclare utiliser le français avec son père, mais le soninké avec les autres membres de la famille qui ne connaissent pas le français. Avec les jeunes qui habitent avec lui, qui sont scolarisés, Modibo affirme parler français et soninké. Avec ses amis, il utilisera le français si ce sont des élèves. Il ajoute que s'ils parlent français, ils ne mélangeront pas avec une autre langue, sauf s'il s'agit de proverbes qu'ils diront en soninké et traduiront parfois en français. Mais, selon ce que nous avons pu observer de ses pratiques langagières pendant l'entretien et lors de nos contacts ultérieurs, il semble peu probable qu'il utilise autant le français avec ses amis et surtout sans mélanger. Son désir profond de parler français le pousse à affirmer qu'il parle cette langue sans difficulté.

5.3.2 Dramane

Dramane fait partie des trois jeunes soninké qui ont voulu réaliser l'entretien en français, mais contrairement à Issa et à Aïssa, il n'a pas souhaité la présence de la traductrice. Il nous explique qu'il désirait réaliser l'entretien en français pour deux raisons : il ne souhaitait pas avoir d'intermédiaire dans la conversation et il voulait profiter de cette occasion pour améliorer son français. Ce choix laisse à penser en apparence que Dramane se sent à l'aise en français. En réalité, l'analyse de son discours met en évidence une insécurité linguistique formelle majeure en français. Il avoue ne pas être très confiant dans son français. Ainsi, il déclare qu'il se « *débrouille seulement* ». Il détaille longuement les difficultés qu'il rencontre. « *les mots ne viennent pas* » car « *ils sont mal classés* ». Il ne peut pas exprimer ses idées « *comme il faut* ». La grammaire, l'orthographe, la conjugaison, le vocabulaire lui posent problème. Il remarque que, bien qu'il ne l'ait pas appris à l'école, il est plus à l'aise en soninké. La seule explication réside dans la nature de la langue elle-même, conclut-il. Le français est une langue extrêmement difficile. Il fait toujours des « *fautes* », en dépit des nombreuses heures de français et des nombreuses années à l'étudier parce que la langue est « *complexe* ». Ainsi, en Mauritanie, comme au Sénégal, le mode de diffusion du français et ses fonctions sociales contribuent à renforcer « une perception de cette langue largement tributaire du purisme traditionnel de l'institution scolaire »¹²².

Dramane : voilà j'en doute quoi parce que si tu comprends pas bien la langue si tu veux parler rapidement ça te cause des problèmes/ mais si tu es motivé dans la langue ça ça te demande même pas de penser de réfléchir tu parles comme tu veux parce que tout est classé/ voilà/ c'est comme si en jouant en football/ bon si un joueur qui ne peut pas bien jouer le ballon/ quand on lui passe le ballon/ il pense à contrôler le ballon à lever la tête et regarder comment dirais-je son coéquipier et lui fait passer le ballon/ mais si c'est Zidane qui joue dans le terrain y a pas besoin de contrôle il a besoin seulement de passe on donne il passe c'est comme ça quoi/ voilà c'est comme ça quoi/ langue c'est comme ça si tu comprends pas la langue si tu comprends pas bien la langue ça te demande un peu de réfléchir mais si tu comprends bien tu parles ça sans penser/ comme en soninké on parle on pense même pas et pourtant on n'a pas appris ça à l'école/ mais français on a passé tout ce temps à apprendre ça à l'école plus de 13 ans aujourd'hui que je pense/ ça n'a/ presque ça n'a rien apporté parce que la langue là c'est tellement difficile

Dans la mesure où il situe la norme en France, il considère qu'il est loin d'atteindre cette pratique. Le bon français est celui des Français, de Nicolas Sarkozy, un français parlé

¹²² NDAO P.A., 2002, « Le français au Sénégal: une approche polynomique », *Sudlangues*, revue électronique internationale de sciences du langage n°1, pp. 51-64, ici p.63

« *sans crainte sans hésiter sans penser* ». Mais il se rassure en expliquant qu'en Mauritanie, tous les élèves sont dans son cas. Les journalistes aussi achoppent, ils « *ont du mal à parler* ». C'est le signe que le français est une langue complexe pour tout le monde. Son discours réunit tous les éléments générateurs d'une insécurité linguistique puisqu'en plus de se sentir insuffisamment compétent en français, il le survalorise. C'est une langue qualifiée de « *jolie* », « *profonde* », « *internationale* », donc importante. Elle serait parlée aussi bien en France, qu'en Afrique et en Asie, selon lui. En Mauritanie tout le monde connaîtrait au moins un peu la langue française et sa maîtrise serait aujourd'hui indispensable pour « *gérer sa vie* ».

Le soninké en revanche (qui n'est pas sa langue première) est sévèrement dévalorisé, comparé au français. C'est une langue jugée facile, qui a « *moins de grammaire* », moins de vocabulaire. Elle n'est « *pas (...) très utile* » et n'a pas d'importance puisqu'elle a une fonction « *vernaculaire* ». Ce point de vue est à rapprocher du fait que Dramane vient d'un autre pays africain, le Congo. Il a donc une certaine expérience des voyages. Il a eu l'occasion de se rendre compte, à son arrivée en Mauritanie, que le lingala devenait de peu d'utilité. Il évalue maintenant la valeur d'une langue à son expansion dans le monde, à son utilité hors des frontières du pays. Et même s'il se définit comme Mauritanien, il n'accorde pas d'importance au soninké, l'une des langues nationales de la Mauritanie.

Concernant sa pratique du français, Dramane déclare l'utiliser avec ses amis quand ils sont « *contents* ». Lors de ses voyages au Sénégal (ses parents habitent à Dakar), il utilise uniquement cette langue, car il ne connaît pas le wolof et, selon lui, les Soninké sénégalais préfèrent parler le wolof. Il n'essaiera donc pas de leur parler soninké. En Mauritanie, le français sera utilisé en deuxième intention avec un inconnu, s'ils ne se comprennent pas en soninké.

Comme Modibo, Dramane souhaite aller en France, il a d'ailleurs des frères qui y sont déjà. Pour lui, ce voyage constitue la finalité de l'apprentissage du français. Nous pouvons ajouter que, même s'ils ne l'ont pas tous exprimé lors de leur entretien, la plupart des jeunes garçons soninké veulent quitter la Mauritanie, pour aller en France le plus souvent, ou en Espagne, aux États-Unis. La réalisation d'un grand voyage fait partie, dans la tradition soninké, des rites initiatiques pour les hommes. Précisons également que la migration est une source de richesse non négligeable pour les familles restées en Mauritanie. Ainsi, par l'argent qui est envoyé chaque année au Guidimakha, les migrants constituent le deuxième bailleur dans cette région.

5.3.3 Aïssa

Comme tous les jeunes scolarisés, Aïssa a appris le français à l'école. Mais elle n'est pas satisfaite de sa compétence dans cette langue et manifeste un profond sentiment d'insécurité linguistique en français. Lors de la prise de contact, elle a insisté pour que la traductrice soit présente. Nous avons donc respecté son choix. Malheureusement, le jour de l'entretien, la traductrice a eu un empêchement, et ne pouvait venir qu'avec 1h30 de retard. Malgré cela, Aïssa a souhaité que nous l'attendions. Or, il est remarquable de constater que l'intégralité de l'entretien, en présence de la traductrice, s'est déroulée en français. Elle n'a pas eu du tout recours à la traduction, ni en réception, ni en expression. Nous voyons donc dans cet acte, l'expression de son insécurité linguistique « agie », selon les termes de M.-L. Moreau (1996). Concernant son insécurité linguistique « dite », elle partage de nombreux points communs avec Dramane. En effet, elle aussi met en cause la complexité de la langue française (qui est toutefois plus facile que le soninké). C'est en particulier la syntaxe qui lui pose des problèmes. Comme Dramane, elle situe la norme de référence en France. Ce sont les Français, qui parlent bien le français. Même si certains de ses frères habitent en France, Aïssa n'exprime pas la volonté de partir en France. Étant une fille, elle est amenée à se marier et il n'est pas évident qu'elle puisse partir à l'étranger. Elle n'évoque donc l'importance du français que par rapport à l'école. Une bonne compétence en français étant une clé de la réussite scolaire.

Concernant ses pratiques déclarées, le français est essentiellement utilisé en classe, même si elle avoue parler discrètement soninké ou pulaar avec ses voisines d'école. Il lui arrive d'utiliser aussi le français, avec le pulaar et le soninké, en dehors de la classe, lorsqu'elle se retrouve avec ses amies. Mais nous ne savons pas s'il s'agit de mots français mélangés dans le pulaar et le soninké ou de conversations en français. En famille, le français est absent sauf sous la forme de quelques mélanges qui restent rares. En revanche, elle explique qu'elle utilise cette langue lorsqu'elle téléphone à ses frères qui habitent en France.

5.4 Les jeunes soninké non scolarisés

Nous allons analyser les représentations et pratiques que ces jeunes non scolarisés ont du français afin de saisir toute la complexité de l'analyse du sentiment d'insécurité linguistique formelle en français chez ces jeunes. Ayant été peu scolarisés, leur connaissance du français est très limitée. Dans ce groupe, seul Yero cite le français parmi les langues de son répertoire langagier. Cependant, pour tous, le français est présent sous la forme de mélange. Il est qualifié « *d'incontrôlable* », il aurait beaucoup de « *force* », c'est pourquoi il apparaîtrait

plus que les autres langues dans les mélanges. Comme les jeunes du premier groupe, ils ont tous des représentations positives vis-à-vis du français. Comme eux, le premier argument avancé pour expliquer l'importance du français est son expansion dans le monde. Il est qualifié d' « *incontournable* », « *indispensable* ».

Comme nous l'exposons en 5.2, l'analyse du rapport au français est plus complexe pour ces jeunes non scolarisés. Leur positionnement peut être différent dans la mesure où la société n'attend pas d'eux qu'ils connaissent et utilisent le français. Ils ne font pas partie d'emblée de la communauté des francophones. Certains vont chercher à en faire partie tandis que d'autres n'essaieront pas. L'analyse de quelques cas détaillés nous permettra d'illustrer notre propos et de comprendre les différents positionnements rencontrés.

5.4.1 Koumba

Koumba déclare ne pas connaître le français mais considère que c'est une langue très importante, car elle est d'envergure internationale. Elle voudrait la connaître. Mais cela relève plus du souhait que d'une réelle volonté d'apprentissage. Elle ne le cite pas parmi les langues de son répertoire langagier et ne fait rien, concrètement pour apprendre cette langue. Elle n'est donc pas en « quête de légitimité ». Elle ne prend pas de risque en français et n'essaie pas de faire usage de cette langue. Par conséquent, nous pouvons conclure qu'elle n'éprouve pas un sentiment d'insécurité linguistique formelle en français puisqu'elle ne se met pas en situation de devoir utiliser cette langue.

5.4.2 Ousmane

Ousmane perçoit une grande différence entre sa façon de parler français et la façon dont les élèves parlent français. D'ailleurs, ces derniers le corrigent quand il fait des fautes. Ces facteurs pourraient être générateurs d'une insécurité linguistique formelle en français pour Ousmane. Mais ce n'est pas le cas, car il ne cherche pas à être légitime dans la communauté francophone. D'ailleurs il explique :

Ousmane : (...) j'aimerais bien parler la langue mais c'est pas évident que je la parle parce que j'ai pas été à l'école/ je ne parle pas avec les élèves/ j'ai pas d'amis j'ai pas beaucoup d'amis élèves/ et je ne suis pas sorti je ne suis pas allé dans un milieu où les gens parlent français/ je ne vis qu'ici dans ce Sélibaby sec

Il pense qu'il a peu de chances de connaître le français un jour. Il considère donc les corrections de ses amis comme des occasions d'apprendre de nouveaux mots et de les

mémoriser. Dans le même temps, il s'exclut lui-même de la communauté linguistique francophone.

5.4.3 Demba

Demba a arrêté l'école en troisième année de primaire. Il n'a donc pas pu apprendre le français à l'école et ne le cite pas parmi les langues de son répertoire. Il est conscient du fait qu'il ne maîtrise pas bien le français. Pourtant, il voudrait l'apprendre. Il est convaincu que partout il peut rencontrer au moins une personne qui parle cette langue. Il veut être reconnu comme un locuteur légitime du français, mais les moqueries des gens lorsqu'il parle français l'excluent de cette communauté. Toutefois, c'est justement parce qu'il tente d'en faire partie, par un acte concret de prise de parole en français, qu'il est sujet à l'insécurité linguistique en français, parce qu'il a pris le risque d'être rejeté de la communauté francophone. Son insécurité linguistique va donc le conduire au comportement extrême du mutisme :

*Demba : même si je le dis je parle un à deux mots/ mais je ne le parle pas très longtemps

E. : d'accord/ tu n'oses pas ?

*Demba : oui j'ai honte de le dire j'ai honte de parler cette langue moi avant de maîtriser une langue j'ai toujours honte de la prononcer/

5.4.4 Yero

Yero éprouve lui aussi une certaine insécurité linguistique formelle en français. En effet, il déclare dans un premier temps connaître très bien le français et le parler, d'ailleurs il est le seul à le citer dans son répertoire langagier. Mais il corrige ensuite en disant qu'il ne parle pas bien cette langue et n'a « *pas confiance en [son] français* ». C'est pour cette raison qu'il a refusé de réaliser l'entretien en français. Son insécurité l'a conduit à changer de stratégie pour ne pas se mettre en danger. Il a préféré une autre langue, la sienne, pour être en sécurité linguistique durant l'entretien. Nous ne pouvons pas le lui reprocher puisque nous avons fait le même choix avec les jeunes peul en ayant recours à un traducteur. D'autre part, l'entretien constituant en lui-même une prise de risque, il est probable qu'il ait préféré limiter les difficultés.

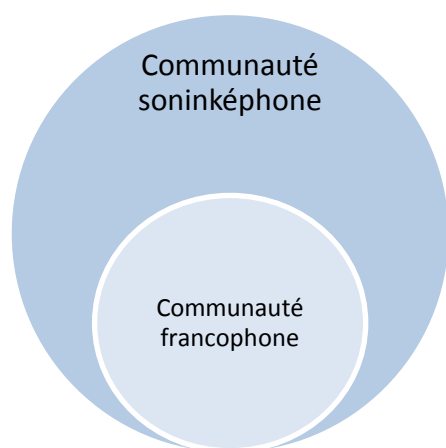
Par ailleurs, il précise que le français qu'il parle n'est peut-être pas le même que celui qui est parlé partout. Nous pensons que, ne parlant pas le français, il croit qu'il existe plusieurs français comme il existe plusieurs soninké, selon les régions et les pays, suffisamment différents pour que l'intercompréhension devienne difficile. Il n'est pas rare que les gens, notamment ceux qui n'ont pas ou peu été à l'école, estiment qu'ils parlent français

lorsqu'ils ne connaissent que quelques expressions et quelques mots qu'ils mélangent à leur langue première. D'ailleurs, Yero ajoute que le français est une langue incontournable et « *incontrôlable* », même s'il s'agit de quelques mots seulement, tout le monde utilise le français, y compris les vieilles personnes.

5.5 Conclusion

Tous les jeunes soninké avec lesquels nous avons échangé, qu'ils soient scolarisés ou non, ont des représentations positives vis-à-vis de la langue française, même s'ils ne la connaissent pas. C'est une langue considérée comme jolie, internationale, utile, voire indispensable, pour l'école, le travail ou les voyages. Ils ont tous, à l'exception de Modibo, un sentiment de compétence insuffisante en français et désirent s'améliorer. Mais certains vont chercher, à travers des situations de communication réelles, à rester ou devenir locuteurs légitimes dans la communauté linguistique francophone tandis que d'autres ne vont pas prendre ce « risque interactionnel ». C'est cette différence qui générera ou non un sentiment d'insécurité linguistique. Il ne suffit pas de souhaiter faire partie de ladite communauté, il faut prendre le risque d'en faire partie et éventuellement d'en être rejeté.

Pour tous les jeunes scolarisés, la question ne se pose pas puisque la société soninké attend d'eux qu'ils soient francophones (et non arabophones). Pour répondre aux attentes et aux normes de sa communauté, un jeune soninké scolarisé se doit donc d'être francophone.



Nous pouvons y voir un modèle enchâssé, à la manière du modèle d'A. Bretegnier, où la communauté soninképhone francophone est une micro-communauté appartenant à la communauté soninképhone. Les représentations sociales de la communauté englobante s'appliquent à la communauté enchâssée. Ainsi, la communauté

soninké n'exigeant pas de ses jeunes scolarisés qu'ils soient arabophones, le sentiment d'insécurité linguistique y est très peu développé, comme nous le verrons dans la section 6 de ce chapitre.

D'autre part, hormis quelques lycéens qui ont choisi de réaliser l'entretien en français pour améliorer leur compétence dans cette langue, nous avons pu constater à travers nos entretiens et nos observations qu'ils n'utilisent pas beaucoup le français. Ils ne tentent pas, du

moins, de parler français le plus souvent possible pour s'améliorer. Par ailleurs, dans leur discours, ce sentiment d'insécurité linguistique n'est pas nuancé en fonction de la situation de communication ou de l'interlocuteur.

Modibo est le seul à se sentir en sécurité en français, même si ce sentiment contraste avec sa compétence réelle. Nous savons que les représentations constituent une reconstruction, une transformation du réel. Pour ce jeune homme, le travail de reconstruction est important dans la mesure où sa représentation de sa compétence en français est très éloignée de sa pratique.

6. L'arabe : source d'insécurité, d'indifférence ou de rejet ?

L'analyse de l'insécurité linguistique formelle en arabe s'avère beaucoup plus complexe que pour le français. En effet, comme le signale le titre, l'arabe génère chez les jeunes soninké des sentiments complexes, ambivalents, allant de l'indifférence au rejet. Nous percevons dans leur discours les traces du conflit qui existe entre l'arabe et le français. Sans nous attarder sur l'auto-évaluation de leur compétence, nous avons analysé les représentations que ces jeunes ont de la langue arabe afin de comprendre comment ils perçoivent et intègrent ce conflit.

6.1 Caractéristiques générales

Si les représentations sont toutes positives pour la langue française, c'est loin d'être le cas pour la langue arabe. En effet, ils sont trois à déclarer ne pas aimer cette langue (Aminata, Dramane et Bintou). Si les autres ne le disent pas de façon aussi formelle, ils expliquent néanmoins que l'arabe n'est pas une langue importante (Ousmane), qu'ils ne s'intéressent pas à cette langue (Marietou et Aïssa) ou qu'ils ne veulent pas l'apprendre (Modibo). Mais ils se trouvent dans une position ambivalente car, même s'ils n'apprécient pas cette langue, ils reconnaissent qu'elle est importante pour diverses raisons. Ainsi, Dramane qui affirme ne pas aimer cette langue, considère parallèlement qu'elle est plus utile que le soninké, car c'est une langue internationale. Marietou, Aïssa et Modibo qui ne s'y intéressent pas, concèdent qu'elle est essentielle pour la réussite scolaire. Issa juge cette langue trop difficile, mais reconnaît qu'en tant que langue de la religion, elle a une grande valeur. Il est frappant de remarquer que seulement deux jeunes évoquent la qualité « langue de la religion » pour l'arabe alors qu'ils sont tous musulmans.

Parallèlement à ces représentations plutôt négatives, il n'est pas étonnant de constater que l'arabe est globalement absent des répertoires langagiers des jeunes soninké. Trois d'entre eux déclarent connaître un tout petit peu cette langue lorsque nous leur posons la question, mais ne la citent pas dans leur répertoire langagier. Ils précisent qu'ils peuvent lire et écrire l'arabe, mais ne le comprennent pas. Il faut certainement comprendre qu'ils peuvent déchiffrer l'alphabet arabe, mais ne connaissent pas la langue. Certains ont d'ailleurs appris ce qu'ils connaissent aujourd'hui lors de leur apprentissage du Coran, qui se faisait par récitation. Inversement, Modibo déclare connaître un peu l'arabe, mais ne le cite pas dans son répertoire langagier. Encore une fois, il faut probablement y voir une connaissance très limitée, connaissance de l'alphabet et de quelques mots par exemple.

Ainsi, qu'ils soient issus du nouveau système éducatif ayant introduit le bilinguisme arabe-français ou de l'ancien système, à dominante francophone pour notre population, les jeunes soninké ne connaissent pas l'arabe. Dans ce contexte, nous pouvons répondre à la question posée dans le titre : aucun jeune ne manifeste une insécurité linguistique formelle en arabe, tout comme aucun jeune ne manifeste de sécurité formelle en arabe. En effet, aucun d'eux ne cherche lors de situations de communication concrètes à appartenir ou à être légitime dans la communauté linguistique arabophone. D'ailleurs, en dehors de Demba ou Yero, ils expriment tous un rejet ou une indifférence vis-à-vis de cette langue. Enfin, concernant la forme plutôt que le contenu, l'arabe étant globalement source d'indifférence ou de rejet, les jeunes l'éloignent également de leur discours. Ils sont beaucoup moins loquaces sur la langue de leur religion que sur la langue française.

Demba et Yero sont les deux seuls jeunes qui ont des représentations positives vis-à-vis de l'arabe et qui voudraient apprendre cette langue. Dans la mesure où Demba est le plus volubile sur la question de l'arabe, nous avons voulu présenter l'analyse détaillée de son discours. Ensuite, comme nous l'avons expliqué ci-dessus, les jeunes ne s'intéressant pas à la langue arabe sont parfois peu prolixes à son sujet. Nous avons donc privilégié les entretiens de Marietou, Dramane et Issa, qui sont suffisamment étoffés pour permettre une analyse en profondeur. Par ailleurs, leurs discours sont représentatifs de jugements de valeur positifs et négatifs que nous avons relevés dans l'ensemble des entretiens.

6.2 Études de cas

6.2.1 Demba

Demba n'est pas scolarisé, mais a étudié le Coran pendant plusieurs années. Il a donc bénéficié d'un apprentissage de l'arabe, à travers la récitation, par cœur. Il explique qu'il est en mesure de réciter et d'écrire de mémoire, mais il est incapable de parler cette langue. Il a été en contact avec l'arabe à travers la religion. C'est peut-être pour cette raison qu'il a des représentations positives de cette langue. C'est aussi la seule langue qu'il ait apprise en plus des langues nationales. De ce fait, elle n'entre pas en concurrence avec le français. Demba est attaché à la langue arabe et voudrait la connaître. Ses représentations positives vis-à-vis de cette langue vont agir sur ses pratiques puisqu'il essaie parfois de progresser avec ses petits frères qui apprennent l'arabe avec une méthode qui n'est pas seulement basée sur la récitation. Mais il reconnaît que c'est difficile.

Cependant, nous ne pouvons pas dire qu'il soit en insécurité linguistique formelle en arabe puisqu'il ne prend pas le risque de ne pas être perçu comme légitime dans la communauté linguistique arabophone. Il sait qu'il n'est pas légitime dans cette communauté. Il essaie seulement d'apprendre l'arabe, pour l'instant.

6.2.2 Marietou

Marietou a bénéficié de l'ancien système éducatif, elle a donc appris majoritairement en français. Elle déclare ne connaître que très peu l'arabe. Elle avoue ne pas s'intéresser à cette langue sans aller plus loin dans ses explications, si ce n'est que c'est une langue compliquée, plus difficile que le français. Elle explique que si l'on ne s'intéresse pas à une langue on ne peut pas la connaître. Il est intéressant de constater que malgré tout, elle reconnaît que c'est une langue très importante pour l'école, mais a préféré apprendre le français. Comme si l'une excluait l'autre. Son discours semble emblématique de la diglossie mauritanienne. Elle préfère le français et ne s'intéresse pas à l'arabe sans vouloir ou sans pouvoir expliquer pourquoi, et surtout il faut choisir entre l'une ou l'autre langue. On ne peut pas apprendre les deux. Cette position contraste avec son répertoire langagier qui est loin d'être monolingue (soninké, pulaar, français et peu le bambara) et qui ne l'oblige pas à « choisir » une langue. Sans surprise, elle n'est pas favorable à la réforme instaurant le bilinguisme scolaire. Une fois encore elle exprime son point de vue en termes de choix entre les langues :

Marietou : non c'est pas une bonne chose pour moi/ parce que moi je préfère le français/ c'était mieux comme c'était avant de laisser à chacun son choix de choisir d'apprendre la langue dans la langue qu'il préfère/ moi maintenant je préfère le français/ mais je n'ai pas le choix/ ils ont tout mélangé on est obligé d'apprendre toutes les langues ensemble

6.2.3 Dramane

Dramane a bénéficié lui aussi de l'ancien système éducatif et avait pour principale langue d'enseignement le français. Il considère qu'il se « *débrouille* » seulement en arabe, mais ne veut rien faire pour s'améliorer. En effet, il déclare ne pas aimer cette langue. Il explique que c'est le comportement de la communauté arabe qui est en cause. Pour lui, la langue arabe en est l'emblème. Donc, ne pas les aimer signifie ne pas aimer leur langue et réciproquement :

Dramane : non dans les autres pays quoi/ dans les autres pays comme Afghanistan les gens disent que il fait des attentats là-bas et ainsi de suite/ tuer les gens et puis ils disent que je suis ceci je suis cela/ pour moi c'est du mensonge ils se fatiguent pour zéro/ donc c'est la raison pour laquelle je déteste la langue/ même si on voit le même si on pense de 11 septembre 2001/ combien des hommes ont perdu la vie ? avec les attentats/ donc la sécurité du monde pour moi dépend des Arabes/ s'il ne fait pas des attentats donc le monde aura la paix quoi/ mais avec les attentats je pense que le monde aura toujours des problèmes/ parce que chaque fois ils créent des problèmes//

Il reconnaît cependant que c'est une langue importante, plus importante que le soninké par exemple, car elle est d'ampleur internationale, parlée en Syrie, en Iraq, dans le Moyen-Orient.

Nous constatons que, bien qu'ayant vécu au Congo jusque dans les années 2000, il se sent mauritanien. À ce titre, il souhaite s'améliorer en hassanya, langue très utile en Mauritanie. La langue arabe est donc liée aux Arabes, et pas aux Mauritaniens ou aux Maure. D'ailleurs, les Mauritaniens ne parlent pas bien l'arabe selon lui. Les élèves ou les professeurs, tous ceux qui déclarent parler arabe parleraient en réalité un arabe mélangé au hassanya. Il serait très difficile, voire impossible de trouver un professeur d'arabe qui parle bien cette langue. Nous pouvons ajouter qu'il n'est pas le seul, parmi les Négro-mauritaniens à faire cette réflexion. La Mauritanie n'est pas le seul pays à rencontrer ce problème, selon lui. La Tunisie aurait les mêmes difficultés. En revanche, l'Arabie Saoudite et l'Égypte seraient des pays où l'on parle bien arabe.

Concernant la réforme, Dramane tient un discours contradictoire puisqu'il affirme que la réforme est nuisible aux enfants, l'apprentissage des deux langues les retarde. Mais il déclare, avant, que la maîtrise de l'arabe et du français est maintenant indispensable :

Dramane : ah oui bon pour eux parce qu'il est impossible de comment dirais-je gérer ta vie sans comprendre l'arabe et la langue française/ parce que les gens qui sont derrière nous il faut qu'ils comprennent impérativement la langue arabe et la langue française

Nous pouvons percevoir dans son discours le conflit interne qui l'anime : « je n'aime pas cette langue, mais elle est très importante ».

6.2.4 Issa

Issa est issu de l'une des premières générations d'élèves ayant suivi une éducation bilingue arabe-français. Malgré cela, il avoue ne pas maîtriser la langue arabe. Il peut lire et écrire cette langue (il s'agit certainement de la maîtrise de l'alphabet et de la correspondance grapho-phonique¹²³), mais ne la parle pas et ne la comprend pas malgré ses efforts affichés. Il explique cela par la difficulté de la langue. C'est d'ailleurs pour cette raison, selon lui, que les enfants échouent massivement à l'école. D'un côté, ils ne peuvent pas maîtriser l'arabe qui, de toute façon, est une langue trop complexe, et de l'autre, ils n'ont pas assez d'heures pour apprendre le français. Ils se retrouvent donc en échec dans les deux langues, pour des raisons différentes. L'arabe a cependant une qualité essentielle à ses yeux, elle est la langue de la religion. C'est la seule raison qui le pousse à l'apprendre. En dehors de cet aspect, Issa avoue ne pas avoir manifesté d'intérêt pour les cours d'arabe scolaire. Il reconnaît également que c'est une langue de travail en Mauritanie, mais, il nuance en expliquant que ce n'est pas toujours l'arabe, mais le hassanya qui est utilisé. D'après lui, même ceux qui sont arabisants connaissent un peu de français. Il est donc préférable de connaître cette langue. D'autant plus que, selon lui, l'arabe se cantonne à quelques régions seulement en Mauritanie.

Comme Dramane, Issa remarque qu'il y a souvent confusion entre arabe et hassanya, à l'école. Les professeurs affirment parler arabe, mais c'est le hassanya qui est utilisé. Il semble confus parmi ces langues et, ne les connaissant pas, il pense qu'il existe une distinction entre le hassanya, le maure et le « *vrai arabe* ».

En conclusion, Issa n'est pas en insécurité linguistique formelle en arabe. Même s'il reconnaît l'importance de l'arabe, il ne manifeste pas l'envie de le connaître mieux et encore

¹²³ Effectivement, en Mauritanie, il y a une dissociation entre la capacité à écrire sous la dictée ou lire un texte et la capacité de compréhension.

moins d'appartenir à la communauté linguistique arabophone. Selon lui, il est préférable et suffisant de connaître le français.

6.3 Conclusion

L'analyse des entretiens met en évidence la rivalité qui existe entre l'arabe et le français dans les représentations des jeunes. Il faut choisir entre l'une et l'autre. Elles ne peuvent pas coexister, ni dans les répertoires langagiers, ni à l'école. L'arabe est aussi pour certains le symbole d'une communauté, c'est la langue défendue par les Maures ou par les Arabes. En tant que telle, elle est rejetée. L'opposition se manifeste par le refus d'apprendre la langue de l'autre. Il n'y a donc pas d'insécurité linguistique en arabe, pour les jeunes que nous avons rencontrés, puisqu'ils ne cherchent pas à devenir légitimes dans la communauté sociolinguistique des arabophones.

7. L'insécurité linguistique statutaire en langue première

Notre dernier axe de recherche est relatif au sentiment d'(in)sécurité linguistique statutaire en soninké. Outre les jugements de valeur exprimés spontanément par les jeunes que nous avons interrogés, l'étude de ce sentiment n'est reliée, dans nos entretiens, qu'à la possibilité ou non d'introduire le soninké à l'école. Nous nous sommes demandée si les jeunes accordaient le statut de langue d'enseignement au soninké, ou bien si leur langue restait cantonnée aux situations informelles de communication. N'ayant pas beaucoup d'éléments pour étudier cette question, nous restons prudente dans nos conclusions.

7.1 Caractéristiques générales

Trois jeunes (Ousmane, Issa et Modibo) estiment qu'il serait intéressant, voire très important, que les enfants apprennent leur langue à l'école. Ils ne précisent pas s'il s'agit d'enseignement *du* soninké ou *en* soninké. Koumba et Aïssa, quant à elles, hésitent et concèdent que ce serait « *possible* », mais sans grande conviction. Les autres élèves sont soit formellement opposés à cette idée, soit n'y ont pas du tout fait allusion. Plusieurs raisons sont évoquées pour justifier leur opposition à l'introduction du soninké à l'école. Tout d'abord le fait que les langues nationales aient une sphère d'influence limitée dans le monde, ce qui n'est pas le cas du français, de l'anglais ou de l'arabe. D'autre part, elles peuvent être connues dans la famille, sans avoir besoin de les apprendre à l'école. Leur apprentissage retarderait donc inutilement les enfants. Enfin, Dramane, par exemple, considère que ce ne sont pas des

langues importantes et leur utilisation pour servir les besoins de la communication quotidienne suffit. Nous pouvons constater qu'aucun jeune n'avance comme argument le fait que le soninké soit une langue peu écrite.

Nous avons choisi de présenter l'analyse du discours de jeunes appartenant à chaque catégorie :

- favorable à l'introduction du soninké à l'école (Issa et Modibo) ;
- contre (Demba) ;
- et ni pour ni contre (Koumba).

7.2 Études de cas

7.2.1 Issa

Comme nous l'avons expliqué en 3.2.4, Issa est très attaché à sa langue première, le soninké. Il estime que l'apprentissage du soninké est non seulement possible, mais indispensable, avant de commencer à étudier une autre langue.

Issa : pour l'enfant/ donc l'enfant doit commencer sa langue maternelle jusqu'à quatre ans ou cinq ans après il commence les autres langues

Mais il va plus loin en expliquant qu'il ne suffit pas de parler soninké. Il faut aussi connaître la grammaire de la langue. Et pour cela, il faut étudier la langue à l'école. Dans son système, toute personne qui n'aura pas le niveau requis en soninké devra se mettre à niveau avant de continuer à apprendre les autres langues. Rappelons qu'il a effectué toute sa scolarité fondamentale en soninké. Il est probable que son parcours scolaire lui serve de modèle ou lui permette au moins d'envisager l'apprentissage du soninké comme un atout.

7.2.2 Modibo

Modibo n'a pas reçu d'apprentissage formel du soninké, mais il est favorable à l'introduction du soninké à l'école. En effet, il explique qu'il ne suffit pas de parler une langue pour la maîtriser :

*Modibo : *écol* KE/ WACCA/ parce que INKE YINME IN WA MULLA/ IN WA MULLA SARO KU I NAN SAAGE XANNE KE XARANŊA l'école KE quoi/ parce que AN WA SARE GABE ŊINI XANNE KE A WA A NOXONTA AN NTA FO GABE TU A YI SIRI/ O GA NA école KEN DABARI KE/ O NA BOGU SAN KUYE quoi/ O GAMA ŊI KEEBE TU O NA RI A TU

*Traductrice : j'aimerais bien que la langue soit apprise/ au l'école/ à l'école plutôt parce que/ si si on apprend une langue/ il y aura beaucoup de choses qu'on va maîtriser/ sur la

langue c'est vrai que maintenant nous conversons/ en langue soninké/, mais il y a beaucoup de choses que nous ignorons que nous ne nous ne maîtrisons pas

Il considère que c'est parce que le soninké n'est pas appris à l'école que les enfants ont un moins bon niveau dans cette langue. De plus, en 4.3.1, nous avons expliqué que Modibo rendait l'école responsable de la détérioration du soninké, car les enfants abandonnaient leur langue au profit du français. Il se sent déchiré entre sa langue et le français. L'apprentissage du soninké à l'école permettrait donc de le préserver et rééquilibrerait les langues.

7.2.3 Koumba

Lorsque nous lui suggérons l'apprentissage du soninké à l'école, Koumba ne s'y oppose pas ou n'ose pas s'y opposer. Elle répond donc qu'il est « *possible* » que les enfants apprennent le soninké à l'école, mais insiste sur l'importance et le caractère inévitable de l'apprentissage d'une langue « *étrangère* », le français. Les enfants pourraient éventuellement commencer par le soninké et finir par le français. Koumba est très attachée à sa langue, souhaite la préserver, mais la dévalorise en lui refusant le statut de langue d'enseignement. Dans ses représentations, le soninké ne fait pas le poids face au français.

7.2.4 Demba

Demba n'accorde pas aux langues nationales le statut de langues d'enseignement, car leur sphère d'influence est relativement limitée en dehors de la Mauritanie. Il est intéressant de constater que Demba est favorable à la réforme instaurant le bilinguisme en expliquant que le fait d'apprendre une nouvelle langue est toujours un avantage. Il y a donc deux poids deux mesures. Le soninké et l'arabe n'ont pas la même valeur. L'arabe est une langue inconnue qui a une influence mondiale. Par conséquent, il est pertinent de l'apprendre à l'école, tandis que le soninké est une langue apprise à la maison, qui n'a pas de valeur hors de la Mauritanie, elle ne doit donc pas encombrer les enseignements.

7.3 Conclusion

Seuls trois jeunes sont réellement intéressés par l'introduction des langues nationales à l'école. Pour eux, le sentiment de sécurité linguistique statutaire est lié au sentiment de sécurité identitaire (il faut apprendre la langue de la famille et de la communauté avant d'apprendre d'autres langues), et au sentiment d'insécurité formelle (l'apprentissage du soninké permettrait de lutter contre sa détérioration). Parmi les autres jeunes avec lesquels nous avons échangé, certains hésitent et plus de la moitié refuse à leur langue le statut de

langue d'enseignement. Ils sont donc en insécurité linguistique statutaire en soninké. Il est suffisant d'apprendre cette langue à la maison. Elle se cantonne aux situations de communication non officielles. Comme nous allons le voir dans la partie suivante, ce sont principalement le français, l'arabe et l'anglais qui peuvent accéder au statut de langue d'enseignement.

8. La réforme du système éducatif

La question de la réforme du système éducatif ne fait pas à proprement parler partie de nos axes de recherche, mais elle nous paraît cruciale. En effet, elle a une dimension sociale incontournable, elle est au cœur du conflit linguistique qui oppose l'arabe et le français, elle est donc étroitement liée aux représentations que les jeunes ont de ces deux langues.

8.1 Caractéristiques générales

Les trois seules personnes favorables à la réforme instaurant le bilinguisme arabe-français à l'école sont trois jeunes non scolarisés. Cette position est corrélée aux représentations qu'ils ont de la langue arabe. En effet, Yero et Demba sont les seuls à manifester un intérêt pour la langue arabe et déclarent vouloir la connaître. Koumba n'exprime aucun jugement de valeur sur cette langue, ni positif, ni négatif. Elle déclare seulement que si elle avait le pouvoir de décider, elle choisirait le français et l'arabe comme langue d'enseignement.

Tous les autres jeunes sont opposés à la réforme avec plus ou moins de virulence. Certains jugent la langue arabe trop difficile à acquérir. D'autres craignent que l'arabe ne prenne de plus en plus de place et n'évince progressivement le français. Ce refus du bilinguisme est, dans tous les cas, lié à des sentiments de rejet ou d'indifférence vis-à-vis de l'arabe. S'ils pouvaient décider, ils choisiraient en majorité le français comme langue d'enseignement. Quelques-uns ajouteraient l'anglais et un peu d'arabe.

Plusieurs jeunes nous ont avoué être contre la réforme, mais sans expliquer réellement pourquoi. En revanche, d'autres argumentent leur position. Parmi eux, nous présentons les analyses de Demba et Yero, qui sont favorables à la réforme, et les postures de trois élèves qui s'y opposent, dont les opinions couvrent les différentes raisons qui conduisent les jeunes à rejeter la réforme.

8.2 Études de cas

8.2.1 Demba et Yero

Demba et Yero sont tous les deux favorables au bilinguisme scolaire. Pour eux, la connaissance d'une langue, quelle qu'elle soit, est une richesse, un bien qui apportera toujours quelque chose à un moment donné.

*Demba : parce que une personne/ tout ce que tu peux apprendre ça ne pourra que t'apporter/ on sait que dans le monde où nous vivons ne peut rendre la monnaie que les études/ parce que j'ai vu même des gens qui n'ont appris que le soninké/, mais qui vivent aujourd'hui avec parce qu'ils ont des classes qu'ils tiennent/ ils enseignent les gens en soninké/ d'autres aussi qui n'ont appris que le pulaar/ et ils vivent avec donc quelle que soit la langue que tu vas apprendre ça va toujours te rendre la monnaie/

Nous sommes tentée de rapprocher cette terminologie (richesse, monnaie) du cadre conceptuel de P. Bourdieu (1982). La langue arabe a, pour eux, une valeur sur le marché linguistique mauritanien. À ce titre, il est très important de l'apprendre dès le plus jeune âge.

8.2.2 Ousmane

Ousmane ne parle pas le français. Il aimerait l'apprendre et considère que c'est une langue importante, car « *internationale* ». Au contraire, il dénie cette qualité à l'arabe qui ne serait parlé « *que dans les pays arabes* ». En lien avec ses représentations sur les langues d'enseignement, Ousmane craint que l'arrivée de l'arabe dans le système éducatif ne marque la disparition du français. Nous pouvons percevoir les traces du conflit qui se joue entre l'arabe et le français en Mauritanie et en particulier sur le terrain scolaire. Les deux langues s'opposent dans les représentations des jeunes : le conflit aura forcément pour issue la victoire de l'une sur l'autre. Ousmane ne peut pas, comme plusieurs de ses pairs, envisager la coexistence pacifique de l'arabe et du français.

8.2.3 Issa et Dramane

Dans le discours d'Issa, le français est à la fois menaçant et menacé. Il constitue une menace pour le soninké, dans les situations informelles de communication, car il le détruit progressivement en s'insinuant dans la langue par le biais du mélange des langues. Les enfants ne connaissent plus certains mots soninké remplacés dans la langue par le français ce qui aura pour issue la disparition du soninké au profit du français.

Mais le français est aussi menacé par l'arabe, dans les situations formelles et notamment à l'école. En effet, Issa constate qu'avec la réforme, l'arabe a de plus en plus de

place et prend le pas sur le français. Or, selon lui, même en laissant la répartition des langues telle quelle, la scolarité des élèves est vouée à l'échec. D'un côté, la langue arabe est de toute façon trop difficile, voire impossible à apprendre, de l'autre côté, il n'y a plus assez d'heures pour apprendre le français. Les enfants finissent donc leur scolarité sans connaître aucune des deux langues.

Issa : l'arabe c'est l'arabe c'est plus difficile/ c'est très très difficile les enfants n'arrivent pas à maîtriser l'arabe et en français ils n'apprennent que par heure une semaine deux heures trois heures par semaine/ donc ils ne peut pas les maîtriser aussi/

Dramane partage lui aussi ce constat d'échec de la réforme. Il l'analyse comme un acte politique pour empêcher certaines ethnies de réussir. En effet, l'arabe est plus proche du hassanya que du pulaar, du soninké ou du wolof. Et il n'est pas rare d'entendre les gens dire que l'augmentation du nombre d'heures d'arabe favoriserait les Maure qui ont plus de facilité à l'apprendre que les Négro-mauritaniens. Ajouté à cela la suspicion (évoquée par Issa et Dramane) que les cours en arabe soient en réalité dispensés en hassanya ou au moins en partie, il n'y a qu'un pas à franchir pour dire que cette réforme ne profite qu'aux Maure.

8.3 Conclusion

L'accueil positif ou négatif de la réforme est directement lié aux représentations que les jeunes ont de la langue arabe. Rappelons qu'avec la précédente réforme du système éducatif, datant de 1979, les enfants soninké et peul apprenaient pour la plupart en français, tandis que les Maure apprenaient en arabe. L'instauration de la réforme correspond donc, pour les Soninké, à une diminution des heures de français et à une nette augmentation des heures de cours en arabe. Or, nous avons expliqué sous 6.1, que les jeunes soninké avaient en majorité des jugements de valeur négatifs sur l'arabe. Il n'est donc pas surprenant de constater qu'ils rejettent pour la plupart, le bilinguisme scolaire arabe-français.

9. Synthèse

L'analyse des discours des jeunes soninké met en évidence des points communs, traits saillants du groupe, qui permettent de l'identifier par rapport aux autres groupes, comme nous le présentons dans la quatrième partie. À travers cette synthèse, nous allons changer de perspective et nous intéresser à la variabilité qui existe dans les représentations que ces jeunes ont de leurs langues, dans l'émergence et l'expression de leurs (in)sécurités linguistiques en

soninké, en français ou en arabe. Nous allons vérifier également si nos hypothèses de départ sont confirmées ou infirmées pour les jeunes soninké.

Notre **première hypothèse**, stipulant que les jeunes mauritaniens sont en majorité et avec une intensité variable, en sécurité identitaire dans leur(s) langue(s) première(s), est confirmée pour les jeunes soninké. La langue première est l'un des traits structurants de la communauté. Les prescriptions quant à l'usage et la forme de la langue sont strictes. Au niveau des usages, il est attendu d'un jeune soninké qu'il utilise uniquement sa langue avec ou devant un Soninké plus âgé. De plus, le parler bilingue est totalement proscrit.

Outre le cas le plus fréquent où l'ethnie déclarée correspond à la langue première, notre population de jeunes soninké compte quelques individus ayant deux langues premières ou ne déclarant pas de correspondance entre leur langue première et leur ethnie. Dans ces situations, les langues du père et de la mère sont utilisées en famille. Le bilinguisme familial prend alors une valeur identitaire.

Selon notre **deuxième hypothèse**, les jeunes négro-mauritaniens exprimeraient une insécurité formelle dans leur(s) langue(s) première(s) plus importante que les jeunes maure. Parmi nos informateurs soninké, certains sont en insécurité formelle dans leur langue première, d'autres ne le sont pas. À cette étape de notre travail, nous ne pouvons pas encore comparer les trois groupes. Nous allons donc nous intéresser aux Soninké uniquement, dans cette synthèse.

Pour nos informateurs, les représentations liées à la compétence en langue première font souvent référence au mélange des langues qu'ils expliquent par la difficulté de la langue. Qu'il soit accepté ou rejeté, le parler bilingue trouve son origine dans le contact avec les autres langues et communautés présentes en Mauritanie, contact favorisé par la ville. Ainsi, les villageois sont les détenteurs de la norme, car leur soninké est « *pur* », libéré des emprunts aux autres langues. P.A. Ndao a mis en évidence un phénomène similaire pour le wolof au Sénégal :

En effet les allusions à la langue pure, idéale notent indéfiniment la référence diatopique de la ruralité, opposée à celle de l'espace urbain lieu de « déperdition » ou « d'abâtardissement » linguistique (Thiam, 1990 ; Ndao, 1990).

P.A. Ndao, 2010 : 18

Dans le discours de nos informateurs, les vieilles personnes apparaissent également comme les référentes du « *bon soninké* ». Le mélange, ressenti comme le symbole d'une carence, est un élément récurrent chez les jeunes qui éprouvent un sentiment d'insécurité formelle dans leur langue. Mais, nous avons montré que cette caractéristique apparaissait aussi chez ceux qui ne sont pas en insécurité formelle dans leur langue première. C'est donc la « recherche de légitimité » qui est la condition *sine qua non* à l'émergence d'une insécurité. L'insatisfaction concernant l'auto-évaluation des compétences, ou l'identification d'une norme de référence extérieure à sa propre pratique ne sont pas des éléments déterminants.

Notre **troisième hypothèse** postulait que l'insécurité formelle dans les langues d'enseignement était corrélée à l'appartenance ethnique. En d'autres termes, nous pensions que les jeunes négro-mauritaniens seraient plutôt en insécurité formelle en français, tandis que les jeunes maure seraient en insécurité formelle en arabe.

Nos analyses viennent, en partie, confirmer cette hypothèse. La plupart des jeunes soninké scolarisés en français ont le sentiment de ne pas bien parler le français et veulent être légitimes dans la communauté francophone. Ils sont en insécurité formelle dans cette langue. Pour les jeunes non scolarisés, la situation est plus variable. Certains connaissent un peu le français, d'autres non ; certains veulent devenir légitimes dans la communauté francophone, d'autres non ; certains vont prendre un « risque interactionnel » en français, tandis que d'autres ne tenteront pas de parler cette langue. Or, le sentiment d'insécurité linguistique n'intervient que par rapport à une situation réelle de communication. Ceux qui veulent parler français, mais n'essaient pas, ne risquent pas d'être perçus comme non légitimes dans cette communauté linguistique.

Notre **dernière hypothèse** concernait la relation entre langue et enseignement. Nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle les jeunes seraient en insécurité statutaire dans leur(s) langue(s) première(s) et en sécurité statutaire en arabe et en français.

Nous resterons prudente dans nos conclusions car nous possédons peu d'éléments, dans le discours de nos informateurs, à ce sujet. Globalement cette hypothèse est confirmée puisque seulement trois jeunes sont favorables à l'introduction de leur langue à l'école. Nous sommes bien consciente qu'il existe une grande différence entre langue d'enseignement et langue à enseigner. Nous ne savons pas sous quel angle ces trois jeunes envisagent le soninké à l'école. Il n'en reste pas moins que les autres hésitent ou refusent à leur langue le statut de

langue-médium ou langue-discipline. Seuls le français, l'arabe et l'anglais sont les langues considérées comme légitimes pour être les vecteurs de transmission des connaissances.

Pour la commodité de l'analyse et de la présentation, nous avons traité séparément les différents types d'insécurité dans les différentes langues. Mais, à travers leur discours, les jeunes établissent des liens entre les langues. Une certaine rivalité sous-tend les relations qui existent entre le soninké, l'arabe et le français.

Le français entre en concurrence avec le soninké. Il est perçu comme une menace. De par son intrusion dans le soninké, sous la forme de mélanges, le français participe à la détérioration du soninké. De plus, le soninké n'étant pas appris à l'école, contrairement au français, il ne peut pas rivaliser.

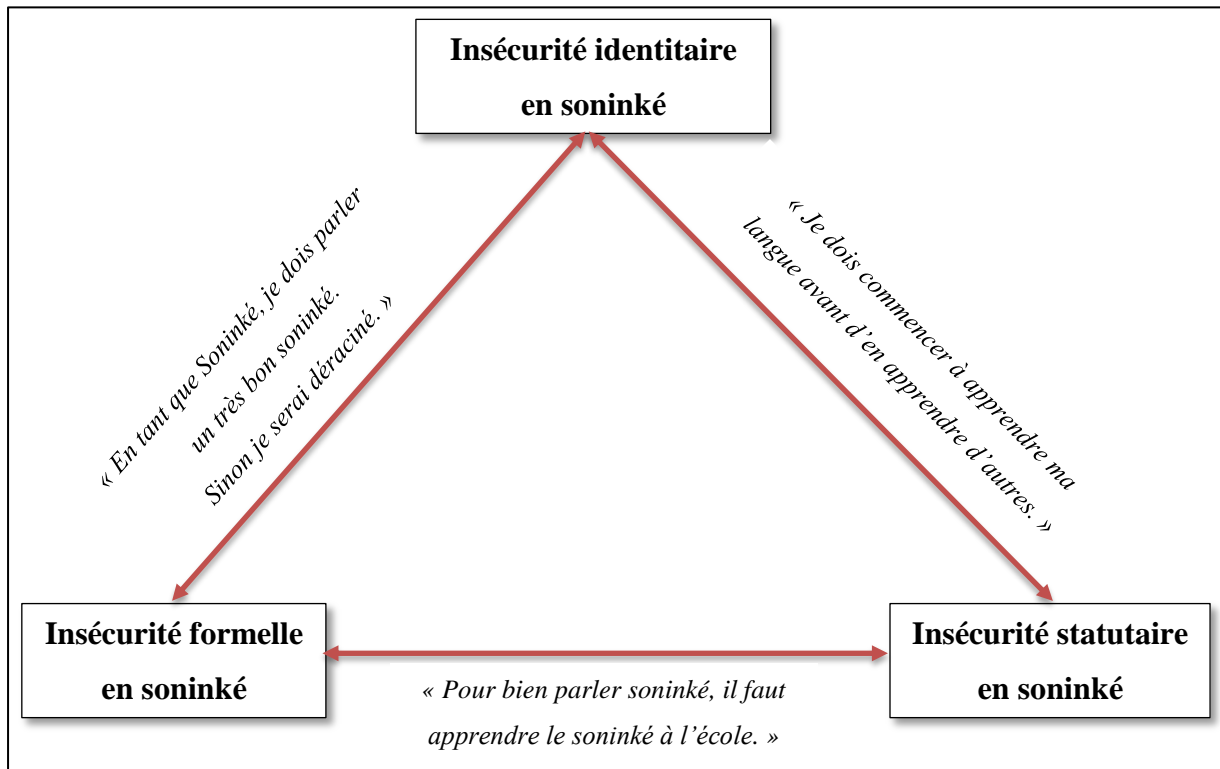
Le français est menacé par l'arabe, sur le terrain symbolique de l'école. En effet, beaucoup d'élèves soninké préfèrent apprendre uniquement en français. Mais, avec la réforme du système éducatif de 1999, la langue arabe est redevenue une langue d'enseignement pour les élèves négro-mauritaniens. La langue arabe, en revanche, n'est pas perçue comme une menace pour le soninké. En effet, les jeunes soninké ne parlent pas cette langue et en ont des représentations ambivalentes et diverses :

- langue importante/ sans importance ;
- langue parlée au niveau international/ langue peu utilisée en Mauritanie et dans le monde ;
- langue importante pour l'école/ langue trop difficile à apprendre ;
- langue de la religion ;
- langue que l'on veut ou qu'il faut apprendre/ langue rejetée.

Parmi ce panorama des représentations que nous avons rencontrées concernant l'arabe, les représentations négatives sont les plus fréquentes.

Enfin, à travers le discours des jeunes soninké, nous avons pu constater que des liens existaient entre les différents types d'insécurité linguistique affectant la langue première. Bien sûr, ils ne font pas tous ces liens, certains ne mettent en relation que deux types d'insécurité, d'autres aucun. La figure ci-dessous ne représente donc pas une généralité de ce qui a pu être observé, mais plutôt l'ensemble des relations qui peuvent exister entre les (in)sécurités formelle, identitaire et statutaire dans la langue première.

Figure 9 : Relations pouvant exister entre l'insécurité linguistique identitaire, formelle et statutaire en soninké



L'analyse des discours des jeunes soninké met donc en évidence des représentations ambivalentes, complexes, parfois contradictoires sur les langues premières et les langues d'enseignement. Parallèlement, l'insécurité linguistique apparaît comme un sentiment dynamique, qui se construit selon les situations, les langues, les locuteurs. Il est donc, dans le même temps, variable selon ces mêmes instances. Cependant, à travers cette diversité, des récurrences se laissent observer. Nous les mettons en exergue dans la dernière partie de notre thèse qui est consacrée à la comparaison entre nos trois groupes. Avant cela, nous allons, dans le chapitre suivant, nous intéresser au groupe des Maure.

CHAPITRE 9

Les Maure

1. Quelques données ethnographiques de la communauté maure

1.1 Les Maure

En Mauritanie, il est relativement facile d'identifier les Maure par rapport aux autres groupes ethniques puisqu'ils partagent certains traits culturels saillants tels que la langue (le *hassanya*), les vêtements (les femmes portent le voile *malahfa*, et les hommes le boubou *darra'a* et le turban *hawli*).

Les frontières de la Mauritanie ne correspondent pas à l'ensemble maure. En effet, celui-ci se retrouve au sud du Maroc, en Mauritanie, au nord du Sénégal, à l'est du Mali et au sud de l'Algérie. La part la plus importante (estimée à deux millions sur les trois millions au total, selon C. Taine-Cheikh, 2010) de cette communauté maure vit en Mauritanie. Ce pays est à la fois le *trab al-Biḏān* « pays des Blancs » et le *trab as-Sudan* « pays des Noirs ». Le terme « maure » désigne donc « les Blancs », par opposition aux « Négro-mauritaniens ». Les Haratin, anciens esclaves affranchis d'origine négro-africaine, font partie de l'ensemble des Maure. Ainsi, l'ethnoterme « maure » regroupe Maure noirs et Maure blancs. Selon C. Taine-Cheikh (2010), ce terme neutralise l'expression « arabo-berbère ». En effet, les Maure, qu'ils soient descendants des Sanhadja (Berbères) ou de Beni Hassan (fraction d'Arabes Ma'qil), revendiquent une appartenance à la communauté arabe et arabophone. Selon C. Belvaude (1989 : 13), c'est « la fusion des populations d'origine arabe et berbère qui donna naissance aux Maures, homogènes par la religion et la culture. »

Les Beni Hassan ont importé deux éléments majeurs dans la culture maure : l'arabisation et le système de parenté patrilinéaire. Mais, chez les Sanhadja, le système de parenté était matrilineaire. Il en résulte donc la persistance de certains éléments de filiation matrilineaire. Traditionnellement, les Maure sont des pasteurs nomades, même si la mutation des quarante dernières années (suite aux sécheresses des années 1972 et 1983) les a conduits à devenir beaucoup plus sédentaires et citadins.

Selon P. Marchesin (1992), il existe plusieurs niveaux de groupement dans l'organisation sociale des Maure. En premier lieu vient la famille conjugale qui jouit d'une certaine autonomie. Elle est matérialisée par la *khaima* (tente), lieu de vie quotidien des nomades et de l'ensemble des Maure, même s'ils ne sont plus nomades. À un niveau supérieur se trouve l'*aiial* sous la direction du patriarche. L'*aiial* regroupe plusieurs *khaimas*, permettant la gestion commune du troupeau. La fraction (*fahd*) regroupe plusieurs *aiial*. Enfin, au niveau le plus large se trouve la tribu (*qabila*). C. Lechartier la définit ainsi :

Retenons que la tribu en tant qu'idéal-type repose à la fois sur une parenté reconnue comme commune de ses membres s'appuyant sur une finalité politique. Ainsi, tout groupe qui se fédère dans l'objectif d'acquérir une meilleure représentation sur la scène politique et qui légitime cette fédération par la recherche d'une généalogie commune peut être considéré comme une tribu sans tenir compte de son importance numérique, de son ancienneté ou de son poids politique. Néanmoins, il existe en Mauritanie un certain « ordre établi » des tribus.

C. Lechartier, 2005 : 56

Les membres d'une tribu se disent donc tous issus d'un ancêtre commun et ont une visée politique commune qui fédère le groupe et l'identifie par rapport aux autres groupes. En plus de l'organisation tribale, la société maure est marquée par une stratification sociale hiérarchisée. *Hassan* (guerriers) et *Zawaya* (marabouts) sont les deux groupes dominants. Les guerriers sont les descendants des Arabes Beni Hassan. Ils sont le plus souvent incultes, revendiquant leur statut d'homme d'action. Les marabouts (*zawaya*) sont les descendants des tribus sanhadja, vaincues par les Beni Hassan. Ils sont lettrés, ce sont les détenteurs du savoir musulman. Ces deux groupes dominants exercent un pouvoir politico-religieux sur les groupes dominés : tributaires, artisans, griots, affranchis et esclaves.

Les *lahma* ou *aznaga* (tributaires) sont des hommes libres, le plus souvent éleveurs. Ils n'ont pas le droit d'être marabouts ou guerriers. Ils payent à ceux-ci une redevance leur

assurant la protection des guerriers et/ou la bénédiction des marabouts. Les artisans ont une maîtrise quasi exclusive de leur art. Ils sont le plus souvent endogames. Les *iggawan* (griots) partagent ces caractéristiques. Ils sont musiciens, chanteurs, danseurs, mais aussi généalogistes. Ils sont raillés et craints en même temps. Ils font et défont les rumeurs et les réputations. Enfin, les *Haratin* (affranchis) sont les anciens esclaves affranchis des Beydanes. Ils sont d'origine négro-africaine et représentent démographiquement le groupe le plus important de la Mauritanie.

1.2 Le hassanya

Le hassanya est parlé au sud du Maroc, en Mauritanie, au nord du Sénégal, à l'est du Mali et au sud de l'Algérie. Il fait partie du groupe des langues afro-asiatiques, et sémitiques en particulier. Selon, C. Taine-Cheikh,

Il ne fait guère de doute que le Klâm al-bīḍān ou klâm ḥassân – autres noms donnés au ḥassāniyya par ses locuteurs – appartient par la majorité de ses traits aux dialectes occidentaux, maghrébins. Mais c'est aussi un dialecte de nomades, par opposition aux parlers villageois et citadins des sédentaires d'Afrique du Nord.

C. Taine-Cheikh, 1989.a : 61

Le hassanya présente donc des éléments de convergence avec les parlers sahariens d'Algérie, mais surtout avec les parlers bédouins sud-tunisiens. Il a aussi des caractéristiques qui lui sont propres. Si une surprenante homogénéité est observée, au vu de son étendue géographique, des régionalismes sont néanmoins remarquables, notamment au niveau du lexique. La plupart du vocabulaire général est d'origine arabe, mais C. Taine-Cheikh (1989, 1994, 2007, 2008) relève des emprunts dont les plus importants viennent du substrat (le berbère et en particulier le zénaga). Elle évalue à 10% la proportion de lexèmes d'origine berbère dans le hassanya. Il emprunte également, de façon plus marginale, au wolof, au pulaar, au soninké et au bambara, les langues parlées par les autres ethnies présentes en Mauritanie. Il existe quelques emprunts au français, notamment dans le domaine des denrées alimentaires (*banan* : « banane », *mbiskit* : « biscuit »), des produits importés (*isâs* : « essence »), des unités de mesure (*litar* : « litre »), du petit commerce (*butik* : « boutique »), de l'organisation sociale (*batrun* : « patron »), de l'ordre militaire (*kabiteyn* : « capitaine »). Enfin, il existe quelques emprunts à l'arabe classique, qui concernent le vocabulaire théologique, juridique et littéraire.

Le hassanya n'est pas une langue écrite dans le sens où elle n'a pas une orthographe codifiée et normalisée. Mais de nombreuses pancartes dans la capitale sont écrites en hassanya et quelques quotidiens nouakchottois sont édités en hassanya. L'alphabet arabe est le plus souvent utilisé. De notre côté, nous avons utilisé le système de transcription proposé par C. Taine-Cheikh (2004), dans son lexique français-hassanya, avec quelques adaptations, comme nous le précisons dans le chapitre 5. Cette courte présentation de la société maure et de sa langue, le hassanya, étant faite, nous détaillons maintenant nos analyses concernant les (in)sécurité(s) linguistique(s) en hassanya, en français et en arabe, que les jeunes maure nous ont données à entendre.

2. Les Maure en insécurité linguistique statutaire en hassanya

2.1 Arabe *versus* hassanya, langue *versus* dialecte ?

Par certains aspects, on est déjà passés de la Mauritanie « zone de transition » (telle qu'elle est de fait), à la Mauritanie « pays du grand Maghreb » (telle que ses dirigeants et sa majorité ethnique la veulent), après avoir échoué à être véritablement un pays de trait d'union (entre le Maghreb et l'Afrique Noire occidentale).

C. Taine-Cheikh, 1997 : 68

La majorité ethnique et les dirigeants ciblés dans cet extrait sont respectivement les Maure et les Maure blancs. En effet, ils ont toujours revendiqué l'identité arabe du pays au détriment des populations négro-mauritaniennes qui proclamaient une identité africaine et francophone.

L'identité linguistique met en jeu des éléments similaires en Mauritanie et dans les autres pays du Maghreb. Ainsi, la relation à la langue arabe et les rapports qu'entretiennent arabe et hassanya dans la société maure ne sont pas sans rappeler les relations que les Tunisiens entretiennent avec l'arabe et l'arabe tunisien, comme le décrit F. Laroussi (1993). Nous allons donc analyser, dans un premier temps, le fonctionnement diglossique qui oppose l'arabe au hassanya, avant de nous intéresser à la valeur identitaire de ces langues.

Langue, dialecte, arabe maternel, hassanya...Une difficile dénomination des langues

Devant le foisonnement d'étiquettes qui gravitent autour de l'arabe, nous ne pouvons faire l'impasse sur l'analyse du processus de dénomination à l'œuvre. Nous considérons notamment, à la suite de F. Laroussi (1997.a : 4), que l'action de dénomination est une prise de position et qu'il apparaît indispensable d'analyser les fondements idéologiques qui la sous-tendent.

Nommer une langue c'est certes, en partie, refléter une existence autonome. Mais c'est aussi, d'une certaine manière, mobiliser au service de la domination le pouvoir des mots : donner des noms différents au même système c'est déjà le morceler ; maintenir le même nom à des systèmes différents c'est les maintenir ou les rendre unifiés. Il serait naïf ici de croire qu'il y a toujours intention consciente ou, en sens inverse, que dénommer est chose innocente ou pratique conforme à la réalité linguistique.

J.-B. Marcellesi, 1981 : 8

C. Taine-Cheikh (1997 : 76) identifie en Mauritanie la présence de l'arabe « littéraire » (qu'elle qualifie aussi de « classique »), l'arabe « médian » ou arabe moderne « médianisé » et ce qu'elle nomme l'arabe « dialectal ». Ce dernier étant également dénommé « hassâniyya », qui provient de l'expression *klam al-Hassan* « le parler des Hassân » et de l'ethnonyme Benû Hassân, groupe tribal dont se réclament les Maure. Le hassanya est également appelé *klam al-Biðan*, c'est-à-dire « le parler des Blancs », par opposition aux populations noires de la vallée du fleuve. Soulignons cependant que les Maure Noirs représentent le groupe numériquement le plus important de Mauritanie, parlant le hassanya, « le parler des Blancs ».

Nous nous interrogeons en particulier sur la dénomination « dialecte » qu'elle utilise (1997 : 76). Il existe une alarme chez tout sociolinguiste lorsqu'il entend ou lit le terme « dialecte », chargé d'idéologie. L'acception historique du terme signifie que les dialectes sont les « variétés-filles » dérivées historiquement d'une variété « mère » qualifiée, elle, de « langue ». Mais, comme le souligne P. Knecht, le dialecte peut aujourd'hui désigner :

(...) n'importe quelle forme d'écart linguistique, d'emploi restreint (en général quant à la géographie), par rapport à une autre variété relativement

proche qui est soit un autre dialecte, soit une norme centrale qui est sociolinguistiquement dominante, appelée langue et tenue seule pour correcte.

P. Knecht, 1997 : 120

Il est vrai que le terme « dialecte » peut s'utiliser pour qualifier une variété géographique. Cependant, le plus souvent, aujourd'hui, ce n'est pas l'acception historique du terme qui est retenue, mais son opposition à « langue ». Les différences entre les deux lectures ne sont donc pas linguistiques, mais purement sociolinguistiques et plus précisément politico-idéologiques. Qualifier le hassanya de dialecte plutôt que de langue n'est pas sans incidence. C'est le situer sur une échelle de valeurs où la forme prestigieuse est la langue tandis que la forme « basse » est le dialecte. L.-J. Calvet a précisément expliqué la responsabilité des linguistes dans ce débat :

En effet, au nom de quels critères décider du statut culturel et social de chacun des parlers pour les classer ensuite en langues et en dialectes ? Le problème est d'autant moins posé que les linguistes ne se préoccupent pas de classer, ils entérinent une classification antérieure, c'est-à-dire un état de fait : systématiquement c'est la langue nationale qui est baptisée « langue » et les langues non nationales qui sont baptisées « dialectes », et le flou définitoire se fait donc au service de la situation comme elle est.

L.-J. Calvet, 1974 : 47

Sans vouloir nous inscrire dans l'opposition « langue » *versus* « dialecte », nous utilisons néanmoins le terme « langue » par commodité. Nous retenons la définition de « langue » proposée par F. Laroussi :

(...) nous appelons « langue » tout système (linguistique et social) utilisé par des membres d'une communauté pour communiquer entre eux.

F. Laroussi, 1993 : 46

Enfin, il explique de façon tout à fait appropriée que :

(...) le « dialecte » n'est qu'une langue stigmatisée, et que la « langue » n'est qu'un dialecte qui a bénéficié de conditions socio-historiques et politiques favorables. Nous préférons opposer langues dominantes à langues dominées ou minorées.

F. Laroussi, 1996 : 117

Cette opposition est pertinente dans le contexte mauritanien, où l'arabe est la langue dominante face au hassanya, qui est langue dominée et minorée. Nous allons donc nous intéresser aux processus de minoration linguistique mis en œuvre dans le discours de nos informateurs.

2.2 Processus de minoration du hassanya

F. Laroussi décrit deux types de minorations linguistiques en Tunisie, que nous retrouvons en Mauritanie. La minoration par l'institution et la minoration par le discours. Nous empruntons le concept de minoration linguistique à J.-B. Marcellesi qui l'a formulé ainsi :

Langues minorées (...) réfère au processus de minoration par lequel des systèmes virtuellement égaux au système officiel se trouvent cantonnés par une politique d'état certes, mais aussi par toutes sortes de ressorts économiques, sociaux dans lesquels il faut inclure le poids de l'histoire, dans une situation subalterne, ou bien sont voués à une disparition pure et simple.

J.-B. Marcellesi, 1980 : 15

2.2.1 La minoration par le discours

La minoration par le discours est celle que nous avons étudiée dans le discours de nos informateurs maure. Parmi ces jeunes, aucun n'est favorable à l'introduction du hassanya dans le système scolaire. L'argument avancé par la plupart de nos informateurs est qu'il sera « *connu naturellement* » dans la famille, ce n'est pas une langue qui s'apprend. Il n'est pas nécessaire, selon eux, de surcharger l'enfant avec cet apprentissage à l'école. Il faudrait laisser la priorité au français et à l'arabe. Le hassanya, langue « orale » n'a pas sa place dans un système scolaire où l'écrit est la référence. L'oralité du hassanya est donc une marque d'arriération. Mokhtar l'explique ainsi :

*Mokhtar (discours traduit) : je pense que le hassanya il doit rester au niveau de la maison/ la famille c'est là où on apprend à parler hassanya/ et où on est obligés de parler hassanya/ par contre à l'école ça suffit d'utiliser l'arabe/ l'arabe et le français parce que je pense toujours que l'arabe et le hassanya sont presque les mêmes quoi/ ils se retrouvent

Ahmed ajoute :

*Ahmed : *eh hassaniye muh- (muhime) eh kavi grayit'he vi dyar/ bili insan ma dame huwa ayil andu ðakirtu/ ma dame vi dyar idor la yit-alem hassaniye/ arahu l'medraça yegraw vihe fi owxar*

*Traducteur : c'est pas nécessaire d'apprendre d'enseigner aux enfants le hassanya dans les écoles/ parce que dès que si un individu a ses capacités morales il peut bien maîtriser le hassanya chez lui dans sa maison

Le hassanya est donc perçu comme une langue plus simple, qui ne nécessite pas un apprentissage formel. Par ailleurs, son statut de « *langue nationale* »¹²⁴ par opposition à l'arabe ou au français, les « *langues internationales* », est un motif d'exclusion de l'école pour Abdelaziz, Basma et Salimata.

*Basma (discours traduit) : je pense que le hassanya c'est une langue nationale en Mauritanie et on peut l'apprendre à la maison *dar* veut dire la maison/ donc c'est pas la peine d'encombrer les gens avec le hassanya à l'école/ par contre les langues pour lesquelles on n'a pas la possibilité de les apprendre à la maison on peut facilement les mettre telles que le français l'arabe ou d'autres langues/ mais le hassanya il doit rester vraiment au niveau de la famille/

L'arabe et le français seraient donc les seules langues, à leurs yeux, capables de véhiculer le savoir scientifique et littéraire. Le hassanya se cantonne à la sphère familiale, au marché, dans la rue. La minoration du hassanya s'observe également dans les rapports de « satellisation » qu'entretiennent l'arabe et le hassanya. Cette « satellisation » est nettement perceptible dans le discours des jeunes maure. Elle est définie par J.-B. Marcellesi comme :

[un] phénomène par lequel l'idéologie dominante tend à rattacher un système linguistique à un autre auquel on le compare et dont on affirme qu'il est une « déformation » ou une forme subordonnée.

J.-B. Marcellesi, 1981 : 9

En effet, nos informateurs reconnaissent tous que l'arabe et le hassanya sont très proches, ils se ressemblent et partagent de nombreuses expressions. Cependant, la majorité

¹²⁴ En réalité, le hassanya n'est pas reconnu comme une langue nationale en Mauritanie, contrairement au pulaar, au soninké et au wolof. L'arabe est à la fois langue nationale et langue officielle. Mais, nous reprenons la dénomination utilisée par nos informateurs.

des jeunes explique qu'il est très facile de faire la différence entre les deux, à l'instar de Mokhtar.

E : d'accord/ tu penses que c'est vraiment deux langues très proches ?

*Mokhtar : il est difficile d'utiliser une expression en arabe sans pour autant/ connaissant le hassanya/ sans pour autant ne pas retrouver le même mot en hassanya/ c'est difficile/ seulement y a des lettres qui peuvent changer/ sinon celui qui maîtrise très bien le hassanya il peut parler arabe il peut connaître aussi l'arabe

E : d'accord/ et toi par exemple si on te parle / ou si ton ami par exemple Ahmed te parle tu peux faire la différence toujours si c'est de l'arabe ou du hassanya ou parfois tu ne sais pas ?

*Mokhtar : je peux faire la différence si mon ami me parle arabe/ s'il parle arabe ou s'il parle hassanya je peux faire la différence entre les deux langues/ rien qu'à prendre l'exemple sur la vache/ les Maure l'appellent **bagara**/ alors l'arabe l'appelle **BAGHARATOUN**/ donc il faut que sur le mot que les Arabes augmentent une lettre ou changent une lettre ou les Maure augmentent une lettre ou changent une lettre/ mais ça se retrouve

Ce qui différencie les deux langues ce n'est pas seulement les variations phonétiques, mais surtout leur statut respectif. Ainsi, ils sont nombreux à affirmer que le hassanya vient de l'arabe, c'est même un « *dérivé* », selon Salimata. Aucun n'oserait dire que l'arabe vient du hassanya, bien sûr. Le hassanya est donc une forme subordonnée à l'arabe. Rachida qualifie l'arabe de « *langue mère* ». De son côté, le hassanya est qualifié de « *dialecte* » par Abdelaziz et Hibrahima, tandis que Mahfoud explique que, pour lui, le hassanya n'est pas une langue. Nous présentons brièvement les points de vue d'Abdelaziz et de Mahfoud.

Abdelaziz est formellement opposé à l'introduction du hassanya à l'école, car ce n'est pas une langue, c'est un « *dialecte* ». Il explique sa définition de « *dialecte* » :

*Abdelaziz (discours traduit) : c'est parce que quand on dit que c'est un dialecte c'est parce que c'est régional/ ça sort pas du pays/ et même si ça sortait ce serait dans la sous-région/ mais sur le plan international c'est pas des langues/ c'est juste des dialectes alors que les autres on peut les utiliser partout où on va dans les quatre coins du monde/

Pour Abdelaziz, la valeur d'un idiome se mesure à son expansion dans le monde. Le hassanya étant peu parlé en dehors de la Mauritanie, il a peu de valeur. Il est donc inutile de perdre du temps dans les apprentissages avec une langue qui a peu de valeur. Il préfère se

concentrer sur les langues française et arabe. Il englobe aussi dans la catégorie « dialecte » les autres langues premières des locuteurs mauritaniens : le soninké et le pulaar.

De son côté, Mahfoud ne qualifie pas le hassanya de « dialecte », mais lui refuse le statut de langue.

Mahfoud : ça c'est ton choix si tu parles en arabe tu peux pas parler en hassanya parce que en arabe c'est un langue c'est pas comme le hassanya/ le hassanya c'est pas un langue c'est un mélange français arabe pulaar et quelque chose comme ça si tu parlais en hassanya tu peux ajouter quelques mots d'arabe/ mais si parlais en arabe tu peux éviter le hassanya

Mais il est confus dans sa relation avec l'arabe et le hassanya puisqu'il ajoute ensuite qu'il s'agit d'une seule et même langue. Il veut peut-être dire que les deux idiomes sont tellement proches pour lui, qu'on pourrait les considérer comme une seule langue. Toutefois, lorsqu'il s'agit de l'école et de toute la symbolique qu'elle véhicule, il sait parfaitement faire la part des choses puisqu'il considère que le hassanya n'a pas sa place à l'école et que seul l'arabe doit être utilisé, sans mélange avec le hassanya.

Mahfoud : non non non/ le hassanya c'est langue à la maison le langue avec les parents/ mais à l'école on parle seulement si on a cours en arabe on parle en arabe clairement et si on a cours en français on parle de français

Si l'on est tentée de penser, à la suite de F. Laroussi (1996), que « la variété qui est baptisée "langue" n'est pas la langue nationale (parlée réellement par le peuple), mais une sorte de forme supranationale qui n'est parlée qu'occasionnellement et dans des situations restreintes »¹²⁵, force est de constater que, dans les discours des jeunes, ils sont plusieurs à penser que l'arabe est une langue parlée souvent et par de nombreuses personnes en Mauritanie. Ne connaissant ni l'arabe ni le hassanya il nous est difficile de juger. Cependant, nos échanges avec des linguistes à Nouakchott nous conduisent à penser que l'arabe est rarement utilisé en dehors de l'école et des situations formelles.

2.2.2 La minoration par l'institution

La minoration par l'institution est la deuxième forme de minoration décrite par F. Laroussi. Sa manifestation la plus visible est bien sûr l'école, qui exclut totalement le hassanya. Comme nous l'avons observé précédemment dans nos enquêtes, les locuteurs du

¹²⁵ LAROUSSE F., 1996, « Du malaise diglossique aux fantasmes idéologiques : le subterfuge de la théorie fonctionnalo-stratifiante », dans Laroussi F. (dir.), *Linguistique et Anthropologie, Cahiers de Linguistique Sociale*, Rouen - Tizi-Ouzou, Université de Rouen, pp. 113-125, ici p.116

hassanya rejettent en bloc l'idée d'introduire leur langue première dans les salles de cours. L'école est le lieu symbolique de diffusion de la norme et celle-ci est détenue par la variété prestigieuse, l'arabe. Toutefois, plusieurs personnes que nous avons rencontrées affirment que le hassanya est utilisé en classe pour faire passer le message plus facilement. Mais il est hors de question d'institutionnaliser ces pratiques, d'ailleurs regrettables, selon eux. Salimata est de cet avis :

E : d'accord/ et par rapport à ce que tu disais le fait que les enseignants utilisent un peu le hassanya parfois pour expliquer/ est-ce que toi tu trouves que c'est bien qu'ils utilisent un peu ça pour vous aider/ ou bien ce serait mieux qu'ils n'utilisent pas du tout le hassanya et que ils fassent tout en arabe ?/ pour toi ?

*Salimata : je pense que mieux vaut que toutes les leçons soient expliquées en arabe/ ceci ne veut pas dire que les professeurs ne maîtrisent pas bien l'arabe/ y en a qui parlent arabe du début jusqu'à la fin/ mais d'autres peut-être par habitude ils peuvent utiliser une ou deux expressions pour faire comprendre à certaines catégories de personnes le message qu'ils veulent véhiculer

Le hassanya reste exclu de l'école, aussi bien par les responsables politiques que par l'ensemble de ses locuteurs. Comme le souligne C. Taine-Cheikh (1997), « l'opposition écrit/oral joue donc un rôle fondamental dans la répartition des usages et elle délimite deux domaines bien distincts où la situation est claire. »¹²⁶ L'écrit est réservé à l'arabe tandis que l'oral appartient au hassanya, même si des chevauchements existent. Face à cette répartition, c'est l'arabe, langue écrite, qui est utilisé à l'école.

Enfin, rappelons que le hassanya, contrairement au pulaar et au soninké, a un statut particulier en Mauritanie puisqu'il n'apparaît pas dans les textes officiels. Il n'est ni langue nationale, ni langue d'enseignement, ni langue officielle. Il n'a fait l'objet d'aucune revendication de la part de ses locuteurs. En 1991, l'arabe, le pulaar, le soninké et le wolof deviennent des langues nationales et l'arabe devient la seule langue officielle du pays, tandis que le hassanya est ignoré des textes.

¹²⁶ TAINE-CHEIKH C., 1997, « Pratiques de l'arabe et processus identitaires », dans Laroussi F., *Plurilinguisme et identités au Maghreb*, Rouen, Publication de l'Université de Rouen, pp.69-79, ici p.76

3. Les jeunes maure en sécurité identitaire dans leur langue première

Tous nos informateurs maure ont pour langue première le hassanya. Leurs parents sont tous des Maure. La seule mixité observée dans notre groupe provient de la différence entre Maure noirs et Maure blancs. Ces différences sont importantes dans la société mauritanienne et notamment en termes de statut puisque les Maure noirs sont les anciens esclaves affranchis des Maure blancs. Ils n'ont pas du tout la même place dans la société. Mais cette mixité est sans objet si l'on considère la langue puisque Maure noirs et Maure blancs ont pour langue première le hassanya.

3.1 Présentation générale

Tous les jeunes que nous avons interrogés se sentent en sécurité identitaire dans leur langue première, le hassanya. Dix d'entre eux déclarent que le hassanya est « *leur langue* » ou leur « *langue maternelle* ». Toutefois, il convient de préciser que pour quatre d'entre eux, l'arabe est également « *leur langue* », au même titre que le hassanya (voir 3.3 *La valeur identitaire de l'arabe*). D'ailleurs, certains jeunes, tels que Hibrahima, se déclarent appartenir à la communauté arabe tandis que d'autres, tels que Djamila se rattachent plus précisément à la communauté maure.

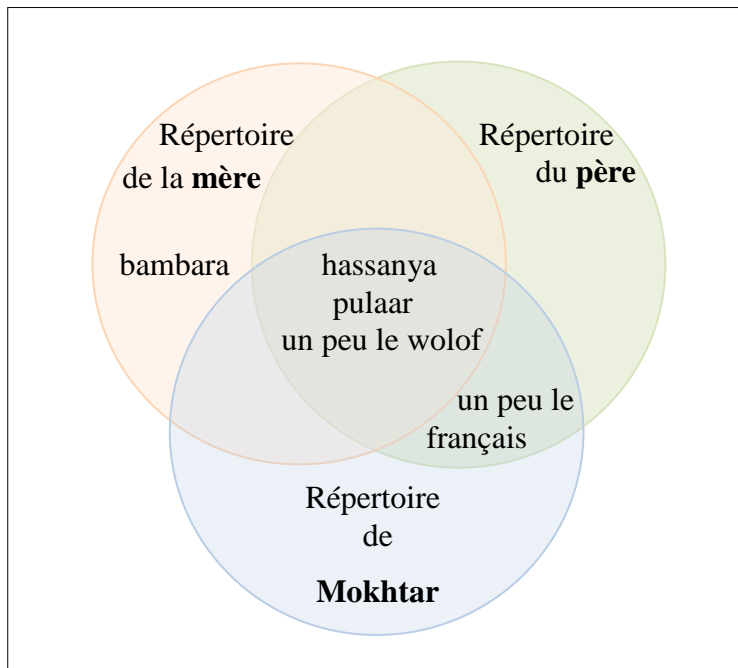
*Djamila (discours traduit) : le hassanya je le parle très très bien/ je parle bien hassanya parce que je suis Mauresque mais aussi y a beaucoup de choses qui m'échappent en hassanya/

S'ils appartiennent aux deux communautés (la communauté maure étant incluse dans la communauté arabe), certains revendiquent l'une des identités plus que l'autre. Pour plusieurs jeunes (Djamila, Rachida et Mariam), ce n'est pas tant le fait de parler la langue qui est symbolique de l'appartenance à la communauté maure, mais le fait de bien parler cette langue. Le sentiment de sécurité identitaire en hassanya est donc lié au sentiment de sécurité formelle dans cette langue. Ainsi, Djamila estime qu'elle parle très bien le hassanya parce qu'elle est mauresque. Elle relie sa compétence en hassanya à son identité. Pour Rachida, il est très important de bien connaître le hassanya, car tout le monde parlerait bien le hassanya.

*Rachida (discours traduit) : le milieu mauritanien est un milieu maure/ donc c'est important pour rester en bonne communication avec les autres de bien maîtriser le hassanya

Pour tous, c'est la langue de la communication familiale, par choix, ou par contrainte.

Figure 10 : Répertoire langagier familial de Mokhtar

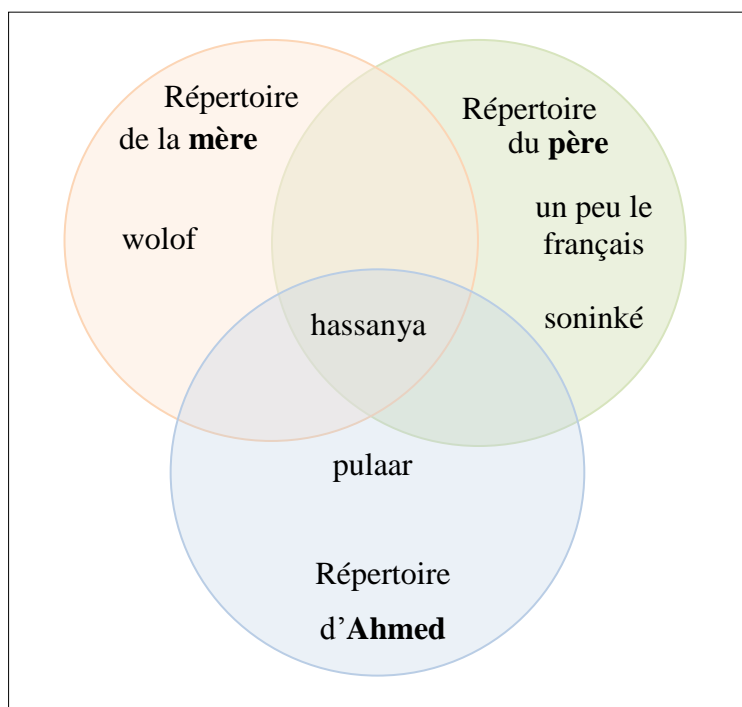


Chez Mokhtar, le hassanya est la langue de la communication familiale par choix dans la mesure où il déclare n'utiliser que le hassanya avec ses frères et sœurs et ses parents. Or, il partage avec ses deux parents la connaissance du hassanya et du pulaar pour les langues qu'ils maîtrisent, et dans une moindre mesure du wolof. Il précise d'ailleurs que toute la

famille connaît le pulaar et le wolof. Mais, il nous explique qu'il serait déplacé de parler une autre langue que le hassanya en famille. Exception faite pour sa tante venue du Sénégal avec laquelle ses parents et lui-même parlaient wolof, jusqu'à ce qu'elle reprenne l'habitude de parler hassanya. Il en est de même pour ses enfants qui ne connaissaient pas le hassanya. Le wolof était utilisé avec eux jusqu'à ce qu'ils comprennent la langue de la famille.

Chez Salimata, il s'agit aussi d'un choix puisqu'elle a en commun avec sa mère la connaissance du hassanya et du pulaar. Mais cette dernière langue ne sera jamais utilisée en famille. Chez d'autres jeunes, le hassanya est la langue de la communication familiale par contrainte lorsque le locuteur ne maîtrise suffisamment bien qu'une langue ou qu'il n'y a pas d'autres langues en commun parmi les membres de la famille. Basma répond au premier cas de figure puisqu'elle ne connaît concrètement que le hassanya.

Figure 11 : Répertoire langagier familial d'Ahmed



Ahmed répond à la deuxième situation puisqu'il déclare connaître le hassanya et le pulaar tandis que sa mère connaît le hassanya et le wolof et son père le hassanya, le soninké et un peu le français. Même si Ahmed reconnaît ensuite qu'il connaît un peu le français, leurs répertoires langagiers ne se retrouvent concrètement que sur le hassanya.

Bien que le hassanya soit, pour tous les jeunes, la langue de la communication familiale, d'autres langues sont parfois tolérées. Ainsi, pour Rachida, le choix de la langue utilisée en famille semble dépendre de l'identité de l'interlocuteur. En effet, si elle parle avec ses frères, elle ne va jamais utiliser une autre langue que le hassanya. En revanche, avec ses sœurs, elle parle parfois arabe, en plus du hassanya, pour rester en contact avec la langue arabe et ne pas l'oublier. Avec sa mère, il peut lui arriver d'utiliser une expression ou une phrase en arabe, mais la majorité de la conversation se déroulera en hassanya. De même, Djamila explique que le hassanya est la langue qu'elle utilise avec ses parents, mais il peut lui arriver de parler un peu arabe avec sa maman ou sa sœur, pour s'amuser.

Tous nos informateurs font preuve d'adaptation à leur interlocuteur dans les différentes circonstances de leur vie quotidienne (avec leurs voisins, au marché, dans la cour de l'école, etc.). Ils ne semblent pas, dans leur discours, chercher à affirmer leur identité à travers leur langue. Précisons que peu d'entre eux ont une maîtrise qu'ils jugent satisfaisante du pulaar ou du soninké pour le parler, mais le peu qu'ils connaissent, ils essaieront de l'utiliser avec leur interlocuteur s'il est Peul ou Soninké. Salimata, Ahmed et Mokhtar, qui sont les trois personnes à affirmer bien parler le pulaar, l'utilisent dès qu'elles discutent avec un Peul (que ce soit un voisin, un ami ou un inconnu). Ahmed nous explique qu'il est facile

de reconnaître à quel groupe ethnique appartient un inconnu grâce à son habillement. Il est donc aisé de lui parler la langue qu'il connaît :

E : mmh/ d'accord/ et si tu: croises euh un inconnu dans la rue quelqu'un que tu ne connais pas/ tu vas t'adresser avec lui en/ en quelle(s) langue(s)/ plutôt en pulaar ou en hassanya ?

*Ahmed : *heh ta-arav xalgine nass mahum wahid bihili vem wahid ileyne tefo vu tifik tigulnu hađe ba-ad mahu Mauritanie/ egreblak titvahim ma-ah/ bil varansiye/ min luxa laxra/ sma-ete kiv n'gulu malien walla senegalien đak ileyne te-ud ma ta-arav wolof ileyne te-ud ta-arav français tigid titvahim ma-ah walla kiv malien ileyne te-ud ma ta-arav kelam bambare inejne te-ud ta-arav varansiye tigid titvahum ma-ah ta-arav mahum wahid/ tigid tetlage ma-a had n'te ma ta-arvu walla fi đak nebtu gereblak titvahim ma-ah bil varansiye/ bili nite ma ta-arav loxtu wo huwa molli ma ya-arav loxtak/ donc tigidu titvahmu lla bil varansiye walla ba-ad inejne ta-arav loxtu tetkelem ma-ah loxtu li ta-arav/ it-ta-arav'he*

*Traducteur : il dit que en général comme on dit l'habit ne fait pas le moine/ mais nous l'habillement tu peux faire la différence des gens à travers l'habillement/ si c'est quelqu'un qui est du pays tu peux le connaître si c'est quelqu'un de l'étranger il est plus facile pour toi de lui parler français par exemple/ si c'est un malien ou un sénégalais si tu ne parles pas leur langue tu peux lui parler français il va te répondre/ par contre pour chez nous si tu vois un Maure partir avec son grand boubou ou la melehfa tu peux facilement la parler hassanya si c'est un Peul tu peux le reconnaître aussi donc c'est comme ça que

Après ce panorama d'ensemble de la relation que les jeunes maure entretiennent avec leur langue première du point de vue identitaire, nous allons nous arrêter sur quelques discours en particulier.

3.2 Analyse détaillée de quelques cas

Pour cette analyse détaillée, nous avons choisi de présenter le discours de Mariam, Moustapha et Hibrahima afin de montrer dans quelle mesure le hassanya a une valeur identitaire. Nous cherchons à mettre en évidence les liens que ces jeunes font dans leur récit entre leur langue première, leur famille, leurs racines et leurs pratiques déclarées.

3.2.1 Mariam

Mariam semble très attachée à sa langue, le hassanya, et la considère comme un héritage communautaire et familial qu'il faut préserver.

*Mariam (discours traduit) : donc par rapport à toutes ces langues je pense pour ce qui est du hassanya c'est notre langue maternelle c'est un héritage on l'enseigne de père en fils et on doit avoir vraiment un grand respect pour cette langue/

Répertoire de
Mariam
hassanya
arabe
un peu l'anglais
un peu le français
un peu le soninké

Son attachement à la langue hassanya transparait également dans ses pratiques déclarées. En effet, son répertoire langagier lui permet de choisir, selon les situations, entre le hassanya et l'arabe (sa compétence dans les autres langues semble trop faible pour qu'elle puisse les utiliser.). Ainsi, il apparaît que le hassanya est la langue de la communication familiale. Toutefois, il n'est pas interdit de parler une autre langue à la maison. En effet, elle précise qu'il lui arrive de parler en français avec son père, dans le cadre particulier des devoirs, mais en dehors de cette situation, il souhaite qu'elle lui parle en hassanya. En revanche, il lui arrive de parler en arabe avec sa mère, sans qu'il s'agisse d'une circonstance particulière. En dehors du cercle familial, le hassanya n'est pas un choix de langue marqué puisqu'elle explique qu'elle essaiera de se « débrouiller » un peu en français ou en arabe avec ses amis peul. Mais s'il s'agit de Maure (amis ou voisins) le choix sera porté sur le hassanya plutôt que l'arabe, qui est une langue jugée plus difficile. Elle admet d'ailleurs qu'elle a peu recours à cette langue en dehors de l'école.

3.2.2 Moustapha

Moustapha semble en sécurité identitaire dans sa langue première, le hassanya. En effet, il affirme que c'est sa langue maternelle, il l'a apprise à la maison, avec ses parents. Il ajoute qu'il est « né dans le hassanya » c'est pourquoi c'est une langue très facile pour lui. Sa langue est l'emblème de sa communauté. Il explique que c'est important pour lui de parler hassanya parce qu'il est Maure. Le hassanya est donc la langue de la communauté et de la famille en particulier. Mais dans les circonstances extra-familiales, Moustapha déclare faire preuve d'adaptation. Il parlera hassanya avec ses voisins maure, mais pulaar avec ses voisins peul. Avec ses amis qui vont à l'école, il utilise facilement l'arabe pour s'entraîner.

3.2.3 Hibrahima

Hibrahima se sent en sécurité identitaire dans sa langue première, le hassanya. Il est intéressant de constater qu'il n'associe pas le hassanya à la communauté maure, mais à tous les Mauritaniens, en affirmant que le hassanya est la langue de tous les Mauritaniens. Par

conséquent, il gomme les Peul, les Soninké et les Wolof qui ne reconnaissent évidemment pas le hassanya comme leur langue.

Hibrahima déclare que le hassanya est sa « *langue maternelle* », qu'il l'a apprise auprès de sa communauté, à la maison. C'est également la seule langue à être utilisée dans la famille. En dehors, le hassanya va être utilisé plus que toute autre langue au marché ou avec ses voisins. Mais s'il est avec des amis, il s'adaptera en fonction de son interlocuteur. Avec les Maure, il parlera en hassanya, mais avec des Peul ou des Soninké, il parlera français ou arabe ou hassanya, selon leur répertoire langagier.

3.3 La valeur identitaire de l'arabe

L'arabe n'est la langue première d'aucun Mauritanien et pourtant elle a une valeur identitaire certaine à leurs yeux. Comme le souligne C. Miller (2009), « le lien fort entre la langue arabe et la religion musulmane fait de l'arabe une langue ayant un statut symbolique très particulier »¹²⁷. Il est donc difficile de parler de la valeur identitaire de l'arabe sans prendre en compte le poids de l'héritage arabe-musulman, dans un pays où tous les habitants sont musulmans. Comme dans les pays du Maghreb, la constitution mauritanienne stipule que l'arabe est langue nationale et officielle, et l'Islam est religion d'État. Est-il besoin de le rappeler ? La langue arabe trouve son origine dans le Saint Coran. G. Grandguillaume (1997) explique, « le caractère sacré de cette langue lui confère une éminence incontestable, qui s'est concrétisée dans la suite des siècles sous la forme du texte écrit du Coran. »¹²⁸ Ce texte étant stable, la langue arabe qui lui est liée véhicule également une image de stabilité, de permanence. Qualités dont ne bénéficie pas le hassanya qui, au contraire, est empreint de mélanges et évolue. L'arabe reste donc le référent, il renvoie à la pureté des origines.

L'arabe symbolise également l'unité du monde arabe, contrairement au hassanya qui est peu parlé en dehors de la Mauritanie. L'identité arabo-musulmane transcende donc les autres formes de référence identitaire. L'identité revendiquée est celle d'être arabe et musulman. La langue agit alors comme « unificatrice » des peuples. Selon G. Grandguillaume :

¹²⁷ MILLER C., 2009, « L'arabe en Afrique sub-saharienne », dans De Féral C., *Le nom des langues III, Le nom des langues en Afrique sub-saharienne : pratiques, dénominations, catégorisations*, BCILL, n°124, Louvain-La-Neuve, Peeters, pp. 233-254, ici p.234

¹²⁸ GRANDGUILLAUME G., 1997 « L'oralité comme dévalorisation linguistique », dans Laroussi F. (dir.), *Langue et stigmatisation sociale au Maghreb, Peuples Méditerranéens*, n°79, Avril-Juin 1997, pp. 9-14, icip.10

Un hadith définit l'arabité par la langue arabe : « Est arabe quiconque parle arabe », aurait dit le prophète. Ce hadith, dans la réticence qu'il exprime de la part de l'Islam pour les particularismes ethniques, traduit une tentative de substituer une identité linguistique à une identité ethnique, même si l'on tient compte du fait que, dans la définition de l'identité en question, l'appartenance à l'Islam semble jouer un rôle non négligeable.

G. Grandguillaume, 1983 : 40

La langue du Coran renvoie donc inévitablement à l'identité musulmane de l'individu. Concernant le processus d'identification à la langue arabe chez les Maghrébins, F. Laroussi explique que l'identification à une langue n'est pas toujours liée à une connaissance et à une pratique réelle de cette langue.

S'identifier à un groupe, à un peuple ou à une nation n'est pas toujours un processus conscient, en ce sens que l'on ne possède pas forcément les propriétés que l'on s'attribue par auto-identification. Par exemple, un grand nombre de locuteurs arabophones, qui revendiquent l'arabe littéraire comme leur langue maternelle, ne le maîtrisent pas toujours. Cela montre que le processus d'identification à une langue n'est pas toujours justifié par une pratique linguistique réelle. Cette auto-identification ne se fait pas librement, mais sous la pression de contraintes multiples, en particulier sous l'influence du discours idéologique, qui relève souvent du fantasmatique.

F. Laroussi, 1997.b : 24

Parmi nos informateurs, la langue arabe a une valeur identitaire pour Hibrahima, Mariam, Salimata et Mahfoud. Ils considèrent que l'arabe est leur langue, au même titre que le hassanya. Ils partagent tous le fait de se sentir compétents dans cette langue, mais le fondement de leur référence identitaire n'est pas le même pour chacun. Ainsi, pour Hibrahima, c'est l'appartenance au groupe « arabe » qui donne à cette langue son statut unique.

*Hibrahima (discours traduit) : nous nous estimons étant des Arabes/ et étant donné nous estimons que nous sommes des Arabes/ nous devons d'abord connaître notre langue qui est l'arabe et en plus le hassanya aussi est très proche de l'arabe

Pour Mariam et Mahfoud, c'est le caractère sacré de la langue arabe, langue de la religion qui fonde l'identité.

*Mariam (discours traduit) : pour ce qui est de l'arabe c'est notre langue également c'est la langue de notre religion c'est à travers elle qu'est descendu le Saint Coran et c'est la langue du prophète Mahomet donc d'où son importance aussi très capitale pour nous en tant que musulmans

Selon Salimata, l'arabe est devenu sa langue, au même titre que le hassanya, grâce à la filiation entre les deux langues. Le hassanya est dérivé de l'arabe. Le hassanya étant sa langue, l'arabe le devient naturellement aussi.

3.4 Conclusion

Force est de constater, à travers cette analyse de la valeur identitaire des langues, que l'arabe et le hassanya entretiennent des rapports très étroits et ambivalents. Considéré tantôt comme une langue, tantôt comme un dialecte, le hassanya n'en est pas moins la langue première de tous ces jeunes maure. Elle a une fonction identitaire et renvoie à la famille. En ce sens, elle a toute la considération de ses locuteurs. Mais la frontière entre l'arabe et le hassanya est mince. Il n'est pas toujours aisé pour les locuteurs et pour nous-même de savoir quelle langue est utilisée : arabe ou hassanya ? Concernant les pratiques langagières déclarées, l'arabe est accepté en famille. À l'extérieur du cercle familial, le hassanya n'entre en concurrence pratiquement qu'avec l'arabe puisque les jeunes maure que nous avons rencontrés connaissent peu ou pas du tout le français, le soninké ou le pulaar.

4. La perception de la compétence en langue première

4.1 Vue globale

Les jeunes que nous avons interrogés ont une perception variable de leur compétence en langue première, le hassanya. Toutefois, il nous semble qu'ils se sentent tous, en relative sécurité formelle dans cette langue. Aucun d'eux ne déclare qu'il parle mal sa langue première et ne semble inquiet par rapport à sa compétence en hassanya. Ceci explique certainement en partie pourquoi ils ne sont pas très expansifs sur ce point lors des entretiens. Ce sentiment n'étant pas binaire (sécurité *versus* insécurité) et monolithique, il nous semble pertinent d'analyser la variabilité, mais aussi les représentations qui sous-tendent la construction de ce sentiment.

Ainsi, pour Mariam et Djamila, l'identité maure et la sécurité linguistique formelle en hassanya sont intimement liées. L'appartenance à la communauté maure est forcément, pour elles, un gage de bonne compétence en hassanya. Pour Moustapha et Mokhtar, ce sont les vieilles personnes qui sont les gardiennes de la norme. Ce sont elles qui parlent un bon hassanya. Mokhtar et Basma expliquent que c'est parce qu'elles ont moins été sujettes au brassage communautaire qu'elles ont moins subi le contact des langues et ont ainsi pu conserver un hassanya « pur ».

*Basma : ma localité par exemple à Ndoumoulli/ les gens parlent bien hassanya c'est dans la commune de Aweinatt département de Ould Yengé

E : d'accord/ et ils parlent bien hassanya parce qu'ils utilisent ces expressions profondes comme ton amie ?

*Basma : oui parce que c'est un milieu où il y a pas une autre communauté qui vit avec nous et c'est des gens qui ne parlent que hassanya parce que nous avons des grandes personnes aussi qui vivent là-bas qui n'ont pas eu l'occasion d'avoir un brassage de langues avec une autre communauté et qui continuent toujours de conserver le hassanya comme langue de communication/

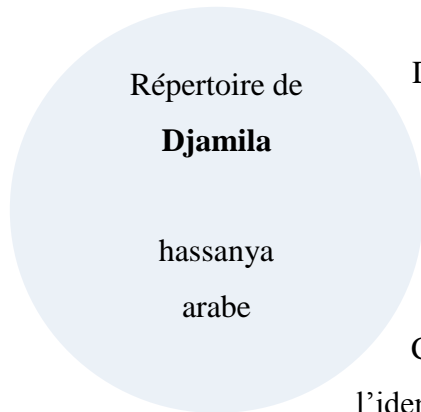
Au contraire, Yamina considère que l'absence de mélange des langues n'est pas un caractère distinctif du bon hassanya. En effet, quelqu'un peut parler un très bon hassanya en mélangeant et inversement. Ce sont les expressions utilisées, « *propres au hassanya* », que d'autres qualifient de « *profondes* » qui différencient quelqu'un qui parle très bien hassanya de quelqu'un qui parle simplement hassanya. Elle ajoute que ces villages où l'on ne parle plus que le hassanya n'existent plus, selon elle. Cette époque appartient à la génération des grands-parents. Maintenant, le contact et le mélange sont partout.

Nous avons choisi d'exposer les représentations de quelques jeunes qui sont tous en sécurité formelle en hassanya, mais ont des représentations très différentes vis-à-vis de la compétence dans cette langue. Ainsi, pour Mahfoud, il est incontournable et peu grave de mélanger des mots d'une autre langue dans le hassanya, tandis que Mokhtar considère que c'est justement ce mélange qui dégrade le hassanya.

4.2 Analyse détaillée de quelques cas

4.2.1 Djamila

Figure 12 : Répertoire langagier de Djamila



Djamila est une jeune fille qui a été scolarisée pendant quatre ans. Elle n'a donc pas eu la possibilité d'apprendre le français. Elle connaît le hassanya, sa première langue, et l'arabe qu'elle a appris à l'école et sur la tablette coranique.

Cette jeune fille associe la maîtrise de la langue hassanya à l'identité maure. Elle estime qu'elle parle très bien hassanya parce qu'elle est mauresque. Toutefois, elle a conscience de ne pas maîtriser parfaitement bien le hassanya. En effet, il lui arrive de demander à sa grand-mère quelle langue elle parle alors même qu'il s'agit du hassanya. Mais elle est confiante, elle n'est pas pressée d'accéder à la norme des grandes personnes. Elle manifeste bien une « quête de légitimité », selon la définition de M. Francard, mais cette quête est différée dans le temps. La priorité pour elle est de maîtriser le français. Le hassanya, elle est convaincue qu'elle le connaîtra un jour.

E : d'accord/ et c'est important pour toi de très bien parler le hassanya ?

*Djamila : par rapport au hassanya je ne suis pas pressée je sais que un jour viendra je vais apprendre/ mais ce qui est très urgent pour moi c'est le français que je veux bien apprendre

Selon elle, ce sont les contacts avec l'extérieur qui permettent d'améliorer sa compétence en langue. Or, elle ne sort pas beaucoup donc elle n'a pas beaucoup d'occasions de progresser en hassanya. Mais un mariage la fera sortir de la maison et lui permettra de rencontrer une nouvelle famille. C'est peut-être dans cette optique, parce qu'elle sait que sa condition changera, qu'elle n'est pas pressée de connaître parfaitement le hassanya dans l'immédiat.

E : et en hassanya tu dirais que tu parles très bien le hassanya ou pas ?

*Djamila : le hassanya je le parle très très bien/

Djamila : je parle bien hassanya parce que je suis mauresque, mais aussi y a beaucoup de choses qui m'échappent en hassanya/

E : d'accord/ il te

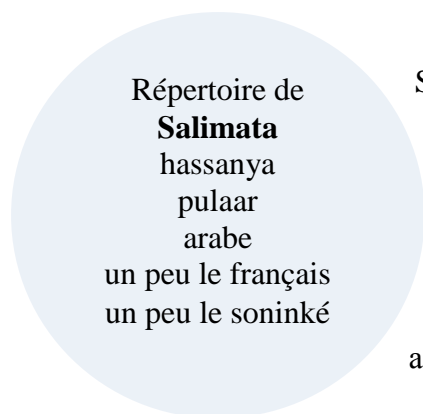
Djamila : il me manque

E : il te manque encore des choses

Djamila : parce que en général je suis toujours dans la maison je ne sors pas/ pas fréquemment pour rencontrer d'autres personnes m'améliorer donc c'est le peu de hassanya que je connais chez moi que j'ai

4.2.2 Salimata

Figure 13 : Répertoire langagier de Salimata



Salimata possède un répertoire langagier plutôt riche, si on le compare aux autres jeunes maure que nous avons rencontrés. Elle déclare parler le hassanya, « sa langue ». Elle a également appris le pulaar et un peu le soninké avec ses amis, depuis son enfance, lorsqu'elle habitait à Gouraye. Par ailleurs, elle a appris l'arabe et un peu le français à l'école.

Concernant le hassanya, Salimata se sent en sécurité linguistique formelle. Il est intéressant de constater qu'elle est la seule à relativiser sa compétence dans cette langue par rapport au milieu dans lequel elle vit. En effet, elle explique que chaque région en Mauritanie a une façon particulière de parler le hassanya. Ainsi, la même expression pourra être qualifiée de vulgaire dans une région alors qu'elle sera tout à fait admise dans une autre.

E : et toi tu disais que le hassanya il est différent selon les régions/ qu'est-ce qui est différent c'est la façon de parler ou c'est les mots ou c'est la façon de faire des phrases ?/ l'accent ?

*Salimata : par rapport au hassanya je pense que c'est la prononciation de certaines expressions/ y a de ces expressions qu'au Nord on utilise ici chez nous on estime que c'est des expressions qui sont mal placées qu'on ne doit pas utiliser pour telle situations/ alors que nous aussi on utilise des expressions que eux ils estiment que ce n'est pas bien à utiliser dans leur zone/ donc ce n'est que ça la différence qu'y a entre

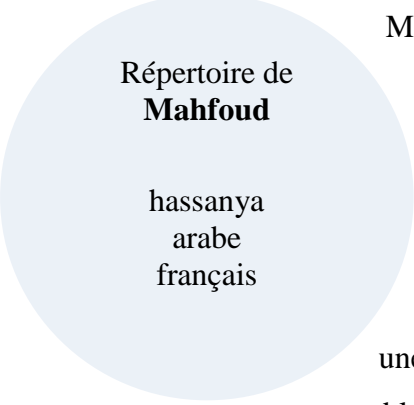
E : d'accord/ et toi vraiment selon toi c'est quelle zone qui a le meilleur hassanya ? c'est ici c'est dans cette zone-là ou bien c'est ailleurs ?

*Salimata : pour moi je pense comme je ne connais pas bien le hassanya des autres zones je ne peux pas juger faire un jugement là-dessus

C. Taine Cheikh (1989.a) constate une certaine homogénéité du hassanya sur l'ensemble du territoire mauritanien, mais précise que, « il arrive cependant que de simples variations de sens posent quelques problèmes de communication. C'est le cas par exemple lorsqu'une forme prend une connotation péjorative. »¹²⁹

4.2.3 Mahfoud

Figure 14 : Répertoire langagier de Mahfoud



Mahfoud est, au moment de l'entretien, en dernière année du lycée. Il a un répertoire langagier singulier puisqu'il est le seul Maure de notre population à maîtriser le français (il a réalisé l'entretien dans cette langue). Par ailleurs, il déclare parler le hassanya et l'arabe. Concernant le hassanya, il estime qu'il le parle très bien même s'il reconnaît que c'est une langue très « large ». Selon lui, certains mots se ressemblent, mais ont un sens totalement différent. Comme d'autres jeunes, il s'est déjà trouvé en difficultés en écoutant sa grand-mère qui utilise des mots qu'il n'a jamais entendus ailleurs. Ce sont surtout les farces et les jeux de mots qui le mettent en échec. En dépit de cela, il juge que le hassanya est la langue la plus facile. Par ailleurs, il est intéressant de constater qu'il accepte le mélange des langues dans le hassanya, mais ne le tolère pas en arabe.

Mahfoud : oui on dit que hassanya c'est le frère c'est le grand frère d'arabe/ toujours si on parle de hassanya on mélange quelques mots d'arabe

E : d'accord/ et et et l'inverse aussi ? si tu parles arabe tu vas toujours mélanger avec quelques mots de hassanya ou est-ce que

Mahfoud : ça c'est ton choix si tu parles en arabe tu peux pas parler en hassanya parce que en arabe c'est un langue c'est pas comme le hassanya/ le hassanya c'est pas un langue c'est un mélange français arabe pulaar et quelque chose comme ça si tu parlais en hassanya tu peux ajouter quelques mots d'arabe/ mais si parlais en arabe tu peux éviter le hassanya

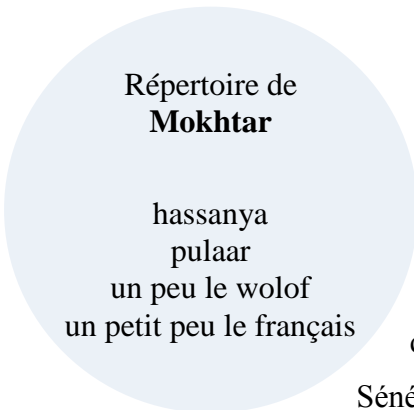
Face à l'arabe, le hassanya n'a donc pas le statut de langue et se trouve relégué au second plan. Toutefois, une personne ne connaissant que le hassanya doit le parler et le comprendre parfaitement, car son répertoire langagier est pauvre, selon lui. Le hassanya a

¹²⁹ TAINE-CHEIKH C., 1989.a, « Le ḥassāniyya : Autopsie d'un dialecte vivant », dans GELLAS, *Matériaux arabes et sudarabiques, nouvelle série n° 2 (1988-89)*, Paris, Geuthner, pp. 59-93, ici p. 69

donc toute son importance en lui-même, en tant que langue de la famille et de communication. Mais, face à des langues de plus grande expansion, telles que l'arabe ou le français, il perd de sa valeur. De son côté, il est très attaché à sa langue, et veut la connaître dans toutes ses subtilités.

4.2.4 Mokhtar

Figure 15 : Répertoire langagier de Mokhtar



Mokhtar a arrêté l'école à la fin de sa quatrième année de fondamental. Il est apprenti mécanicien au moment des enquêtes. Il déclare connaître le hassanya, sa « *langue maternelle* », le pulaar, qu'il a appris avec ses amis. Il ajoute qu'il se « *débrouille* » en wolof. C'est lors d'un voyage au Sénégal de quatre à cinq mois avec sa famille qu'il a commencé à apprendre cette langue, avec ses amis. Il affirme comprendre beaucoup d'expressions en français, grâce à un ami français qui habite à Sélilaby, mais se sent incapable de parler cette langue.

Mokhtar considère qu'il parle bien hassanya. Il estime toutefois que c'est une langue difficile, car il peut lui arriver de ne pas comprendre des expressions ou des mots utilisés par un interlocuteur ou de se faire corriger par des amis, des parents ou des personnes qui sont à côté de lui. Cependant, ces actes ne semblent pas générer une insécurité formelle dans sa langue. Il assume le fait de ne pas tout connaître en hassanya. Mais, étant très attaché au hassanya, il veut se perfectionner. (Notons qu'il est le seul à déclarer cela.)

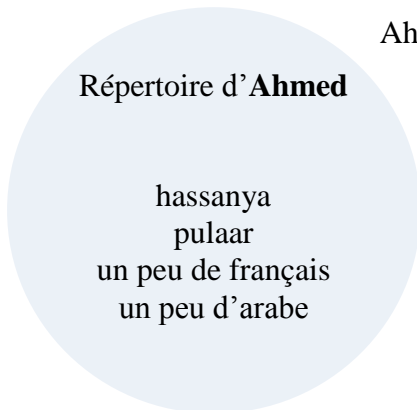
Pour lui, ce sont les vieilles personnes qui parlent bien hassanya, un hassanya « *pur* », « *qui n'est pas mélangé* ». C'est le contact avec les autres communautés qui est en cause dans le mélange et l'impureté du hassanya actuel. Or ce mélange est devenu une habitude incontournable.

*Mokhtar (discours traduit) : cet ami je sais pourquoi il a pu apprendre le hassanya ou maîtriser le hassanya/ c'est parce que il n'a côtoyé que des grandes personnes des personnes âgées des vieilles personnes/ sa maman elle est très âgée et elle discute avec lui avec le hassanya pur qui n'est pas mélangé parce que à l'époque où les Maure étaient vraiment des conservateurs ils vivaient seuls sans vivre avec les autres communautés/ donc ce qui veut dire que sa maman lui a inculqué pas mal de langue hassanya pur

Mokhtar met en relation directe l'absence de mélange et la qualité du hassanya. Ainsi, un lieu où l'on ne parle que hassanya est un lieu où l'on parle un bon hassanya. De même, une personne qui parle bien hassanya ne mélange pas.

4.2.5 Ahmed

Figure 16 : Répertoire langagier d'Ahmed



Ahmed a arrêté ses études en première année du collège. Il a repris une formation professionnelle pour devenir tailleur. Il a un parcours un peu particulier puisqu'il habitait au Sénégal lorsqu'il était très jeune. Il est revenu du Sénégal, avec sa famille, lors des événements de 1989. Contrairement à sa maman, il n'a pas eu l'occasion d'apprendre le wolof là-bas.

Ahmed déclare parler le hassanya et le pulaar, qu'il a appris grâce à ses voisins, ses amis d'enfance. Il ne cite pas le français parmi les langues qu'il connaît dans un premier temps, car, explique-t-il, il ne le maîtrise pas beaucoup. Il l'a appris petit à petit avec un ami français qui vit à Sélibaby. Par ailleurs, il déclare parler un peu l'arabe, alors que Mokhtar, lors de son entretien, a affirmé qu'Ahmed parlait très bien l'arabe.

Ce jeune homme considère qu'il parle bien hassanya, mais son accent l'insécurise. En effet, étant né au Sénégal et même s'il n'y a pas vécu longtemps, il a intériorisé une différence entre son accent et celui des Maure natifs de la Mauritanie, qui représenterait la norme. Son accent ne serait pas « *pur hassanya* ». Lorsqu'il explique que ses parents et ses grands-parents parlent mieux que lui hassanya, nous ne pouvons pas savoir s'il compare leur accent ou leur compétence en langue.

E : euh: toi: est-ce que: tu penses que tu parles très bien le hassanya ou pas ?

*Ahmed : *ane ba-ad hasseb etiyadi eni na-arav l'hassanye yayayr na-arav hassanye vem wahdeyne exbar mini vihe*

*Traducteur : il dit que selon son entendement/ il pense qu'il parle bien hassanya, mais il sait qu'y a des personnes qui parlent mieux que lui hassanya/

E : mmh/ euh qui par exemple ?

*Ahmed : *hassanye bihli ta-arav hokman ma rbeyne vihe/ rbeyne walla zad ngidou n'oud rbeyne vihe yayayr hokman xalage ve/ Senigal ðak wa ewel louxa ta-alem nahe/ hokman la louxa wolviye/ wo hassaniye ta-alem nahe la ba-ad ineyn jeyne hon/*

n'gid ane n'goul la nass l'awa-il likbar mini outowv a-ayal mini walla θayav mini houme li-ioudou exber mini vil'hassaniye

*Traducteur : il dit que ses parents par exemple parlent mieux que lui parce que eux ils sont natifs du Sénégal¹³⁰/ il a toujours cet accent qui n'est pas pur hassanya chez eux/ mais ses parents à lui ou ses anciens connaissent mieux que lui hassanya/

D'autre part, le hassanya a une valeur identitaire forte pour Ahmed, ses racines sont dans la langue. Il est donc essentiel pour lui de la maîtriser. Il ajoute que c'est la langue la plus jolie et la plus importante pour lui.

4.3 Conclusion

Ces jeunes ont des profils très divers (scolarisés *versus* non scolarisés, filles *versus* garçons, avec des biographies langagières différentes). Ce qu'ils disent de leur compétence dans leur langue première recouvre des champs bien distincts : la valeur identitaire de la langue (Djamila), la contextualisation de cette compétence (Salimata), le mélange des langues (Mokhtar), l'accent (Ahmed), les situations générant la difficulté en langue (Mahfoud). Mais, ils ont en commun le fait de se sentir en sécurité formelle dans leur langue première. Il est notable de constater que c'est le cas de tous les jeunes maure que nous avons interrogés, contrairement à ce que nous avons pu observer avec la population soninké. Nous allons maintenant nous intéresser à l'(in)sécurité formelle en arabe de ces jeunes.

5. L'insécurité linguistique formelle en arabe

5.1 Vue d'ensemble

Il apparaît dans le discours de nos informateurs maure, qu'aucun d'eux n'éprouve d'insécurité linguistique formelle en arabe. Ils n'ont toutefois pas le même rapport à l'arabe et se répartissent en deux groupes : ceux qui s'estiment compétents et ceux qui se déclarent faibles dans cette langue. Les individus du deuxième groupe ne cherchent pas à être légitimes dans la communauté linguistique arabophone. Ils ont été peu scolarisés et n'ont donc pas bénéficié d'un apprentissage conséquent dans cette langue. Dans ce groupe, Yamina et Ahmed déclarent vouloir apprendre l'arabe ou se perfectionner, mais il ne nous a pas semblé qu'ils concrétisaient cette volonté. Il s'agit seulement d'un souhait.

¹³⁰ Ce sont les enfants qui sont natifs du Sénégal.

Huit informateurs du groupe maure déclarent bien parler arabe. Ils sont donc plus de la moitié à se sentir en sécurité linguistique formelle en arabe. Il est intéressant de constater qu'Abdelaziz et Djamila, qui ne sont pas scolarisés, s'estiment très compétents en arabe.

Concernant les jugements de valeur portés sur la langue arabe, quatre individus considèrent qu'il s'agit de la langue ou l'une des langues les plus importantes pour eux. Il est intéressant de constater que la langue française a beaucoup plus de faveurs que l'arabe, puisque neuf jeunes la citent parmi les langues les plus importantes pour eux. Ils sont d'ailleurs plusieurs à comparer/opposer les deux langues. Certains, tels qu'Ahmed, Moustapha, Basma ou Hibrahima considèrent la langue française comme une langue de communication internationale, statut qu'ils refusent à l'arabe. D'autres, tels que Yamina, Djamila et Rachida attribuent cette qualité à la langue arabe. Cependant, même si elle n'est pas citée comme la langue la plus importante, la langue arabe bénéficie de représentations positives, en tant que langue de la religion pour certains, langue de communication internationale pour d'autres. Elle a également une valeur identitaire pour Mahfoud, Hibrahima et Mariam.

En ce qui concerne les pratiques déclarées, l'arabe est présent dans les répertoires langagiers de tous les jeunes maure sauf Mokhtar. Mais sa présence est souvent nuancée : « *un peu d'arabe* » ou « *un tout petit peu* », et ne reflète pas du tout les mêmes pratiques. Parmi les six jeunes appartenant au groupe « peu scolarisés », quatre jeunes ne déclarent aucune pratique de la langue arabe. Seules Djamila et Yamina affirment l'utiliser parfois avec leur mère, leur sœur ou leurs amies, pour cacher ce qu'elles veulent dire à une tierce personne qui ne comprend pas l'arabe ou simplement pour s'amuser. Toutefois il est difficile de savoir s'il s'agit uniquement de quelques mots ou de phrases complètes.

Les jeunes scolarisés avouent qu'ils parlent rarement arabe en dehors de la classe. Parfois ils s'entraînent avec leurs frères et sœurs scolarisés, mais cette pratique reste rare. Le hassanya est la langue la plus fréquemment utilisée. Elle est devenue incontournable pour eux, ne laissant aucune place à l'arabe. De plus, les deux langues étant proches, les élèves reconnaissent avoir des difficultés à ne pas les mélanger continuellement.

Aucun de ces jeunes maure ne manifestant d'insécurité linguistique formelle en arabe, il nous a semblé pertinent d'aborder l'analyse détaillée sous l'angle du mélange des langues, qui est souvent un élément central. En effet, il renvoie à la fois à la compétence du sujet (le mélange constituant alors un signe de faiblesse), à la qualité, à la pureté de la langue (le mélange dénature la langue). Nous nous sommes intéressée en particulier aux discours de Salimata, Rachida et Moustapha qui ont des attitudes opposées concernant l'alternance

hassanya-arabe. Ces positions distinctes renvoient à des pratiques langagières différentes également. Enfin, nous avons souhaité détailler les cas d'Abdelaziz et Yamina, deux jeunes non scolarisés qui considèrent, de façon inattendue, qu'ils sont compétents en arabe. Or, l'analyse complète de leur entretien met en évidence un décalage entre les représentations qu'ils ont de leur compétence et leur compétence réelle.

5.2 Étude de cas

5.2.1 Salimata

Salimata est en dernière année du lycée au moment de l'enquête. Elle a appris l'arabe à l'école (filiale arabisante) et se trouve très satisfaite de sa compétence. Elle confère à la langue arabe une valeur identitaire en considérant qu'elle est devenue sa langue, au même titre que le hassanya. Mais les deux langues sont en opposition. Le hassanya menace l'arabe à travers ses incursions dans la langue « pure », sous la forme de mélange. Ainsi, elle exclut le Maroc et l'Algérie des pays où l'on parle très bien arabe puisqu'elle dit :

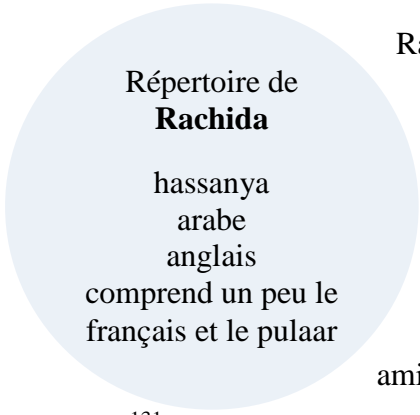
*Salimata (discours traduit) : c'est pas tous les pays arabes je pense qui parlent bien arabe par exemple y a des pays tels que l'Algérie où la colonisation a eu beaucoup d'effets sur la langue arabe/ le Maroc également c'est la même chose ils parlent pas comparé à d'autres pays qui continuent de bien parler arabe

Par ailleurs, elle évoque des connaissances à Gouraye ou au Sénégal qui parleraient très bien arabe, un arabe « pur ». En effet, un reproche qui est souvent adressé aux Maure (par les Peul et les Soninké notamment) est que leur arabe est pollué ou mélangé avec des mots de hassanya. D'ailleurs, elle souligne que certains professeurs utilisent un peu de hassanya dans leur cours en arabe pour mieux se faire comprendre, mais elle regrette cette pratique et préférerait qu'ils parlent uniquement en arabe comme ils sont censés le faire. Ce commentaire rejoint la remarque de Hibrahima qui précise qu'il a un professeur peul qui parle bien arabe. De nombreuses personnes à Sélibaby considèrent que les Peul, lorsqu'ils parlent arabe, le parlent mieux que bon nombre de Maure. Vraies ou fausses, ce sont des représentations socialement partagées.

Les représentations de Salimata concernant la pureté de la langue arabe vont avoir une influence sur ses pratiques langagières. En effet, elle reconnaît qu'elle mélange fréquemment lorsqu'elle parle hassanya, mais se l'interdit en arabe. Cette langue apparaît comme un objet fossilisé qu'il ne faut pas détruire, qu'il faut respecter, qui symbolise la religion. Mais qui est, finalement, rarement utilisé.

5.2.2 Rachida

Figure 17 : constitution du répertoire langagier de Rachida



Rachida est une jeune fille scolarisée en dernière année du lycée au moment de l'enquête. Elle a suivi une filière arabisante, ce qui lui a permis d'avoir un bon niveau dans cette langue. En plus de l'arabe, elle déclare parler le hassanya, qu'elle a appris à la maison et avec son entourage. Elle comprend un peu le pulaar, car elle a des amis appartenant à cette communauté. Par ailleurs, elle comprend¹³¹ un peu le français grâce à l'école. Enfin, elle est la seule dans le groupe des Maure à déclarer connaître l'anglais. Elle l'a appris grâce à l'école, aux séries télévisées et aux cours d'anglais diffusés à la télévision.

Contrairement à Salimata, Rachida a une utilisation plus active de la langue arabe. Elle la considère comme une langue facile, dans laquelle elle est à l'aise, mais c'est avant tout un outil indispensable pour la réussite scolaire. De plus, elle lui reconnaît la qualité de langue de communication internationale. Ses représentations différentes de la langue vont aboutir à des pratiques différentes et à une opposition sur la question symbolique du mélange des langues. Ainsi, contrairement à Salimata, Rachida n'est pas opposée au parler bilingue. Il est associé à la détente, l'amusement. On mélange sans réfléchir parce que « *ça vient plus facilement* ». Pour elle, les deux langues, arabe et hassanya, se complètent et il est difficile de les séparer. Ainsi, elle utilise souvent quelques mots de hassanya quand elle parle arabe et vice versa, par habitude. En revanche, s'il s'agit d'une question scolaire, elle peut parler arabe sans mélanger. Quand la discussion devient sérieuse ou bien si le contexte impose un certain sérieux, elle peut parler l'une ou l'autre langue sans interférences. Cela dépend donc du sujet de la conversation, mais également de l'interlocuteur et des habitudes langagières qui lui sont associées. Par exemple, Rachida peut mélanger quelques mots d'arabe dans le hassanya, lorsqu'elle parle avec sa mère alors qu'elle ne le fera pas avec ses frères parce qu'elle a pris l'habitude de leur parler seulement hassanya. Il serait inconvenu pour elle de changer cette habitude. De la même façon, elle a pris l'habitude de ne pas mélanger des mots d'arabe avec ses voisins, car ils ne connaissent pas cette langue.

¹³¹ Rachida différencie le fait de parler et de comprendre une langue.

Par ailleurs, la maîtrise de la langue arabe étant indispensable pour réussir à l'école, elle souhaite fermement entretenir et améliorer ses compétences dans cette langue. Ses représentations positives vis-à-vis de l'arabe semblent agir sur ses pratiques. Ainsi, elle déclare utiliser cette langue dès qu'elle le peut (avec ses sœurs qui ont été à l'école, dans la cour de récréation, parfois un peu au marché, etc.) dans le but de s'exercer et progresser, pour ne pas « *perdre* ». Mais elle reconnaît qu'elle est tellement habituée à parler hassanya qu'il lui est presque impossible de faire toute une conversation en arabe, en dehors de l'école, sans dire un mot en hassanya.

La question du mélange des langues semble être liée, chez Rachida, à la situation de communication, au sujet abordé, à l'interlocuteur. Ce sont ces éléments qui définissent si l'alternance des langues arabe-hassanya est possible, souhaitable, recommandée ou bannie.

5.2.3 Moustapha

Moustapha est actuellement en sixième, c'est-à-dire la dernière année du lycée, filière littéraire. Il fait partie des élèves qui ont bénéficié de l'ancien système éducatif, sa principale langue d'enseignement est donc l'arabe. C'est par ce biais qu'il a appris cette langue. Aujourd'hui, il considère qu'il la parle bien tout en reconnaissant que parfois, des « *termes peuvent lui échapper* ». Cependant, cette situation ne semble pas générer d'insécurité linguistique. Le hassanya constitue sa « bouée », il l'utilise lorsqu'il est en panne lexicale en arabe. Le hassanya a un corpus beaucoup plus conséquent que l'arabe chez de nombreux jeunes, y compris les élèves. C'est la raison pour laquelle, selon eux, ils ont automatiquement recours au hassanya quand l'arabe leur fait défaut.

Moustapha est très attaché à la langue arabe. Son attachement renvoie aux qualités esthétiques de cette langue et à son importance en tant que langue de la religion. Mais il lui refuse les qualités d'ordre pratique et fonctionnel. En comparant l'arabe au français, il nous explique que la langue française est la plus importante. C'est elle, selon lui, qui est la plus utile dans le monde du travail.

5.2.4 Abdelaziz et Yamina

Abdelaziz et Yamina sont deux jeunes non scolarisés qui ont en commun le fait de considérer qu'ils parlent bien arabe. Mais nous sommes tentée de penser qu'il existe pour chacun d'eux un décalage entre leurs représentations de leur compétence et leur compétence réelle. Abdelaziz considère qu'il parle bien arabe, qu'il a appris à l'école et grâce à son environnement (il s'agit sous doute de sa famille et de ses amis). Il ne se sent absolument pas gêné dans cette langue et ne manifeste aucune insécurité linguistique formelle en arabe.

L'arabe ne fait d'ailleurs pas partie des langues qu'il souhaite apprendre ou améliorer. Paradoxalement, il ne mentionne pas du tout l'usage de la langue arabe dans son quotidien, et il a arrêté l'école en deuxième année de fondamental. Il semble donc peu probable qu'il ait un bon niveau en arabe. Ses représentations sur sa compétence en arabe semblent éloignées de son niveau réel.

Yamina, de son côté, affirme parler très bien arabe, mais ajoute qu'elle ne peut pas tenir toute une conversation sans mélanger avec une autre langue. Elle se contredit puisqu'au début de l'entretien elle déclare connaître un petit peu l'arabe qu'elle a appris grâce aux séries télévisées. Elle explique qu'il lui arrive de parler un petit peu arabe avec ses amies pour se taquiner, ou utiliser quelques mots mélangés dans le hassanya. Il peut lui arriver de parler un peu arabe avec ses frères également, car ils connaissent bien cette langue.

Il est difficile de savoir si elle parle bien arabe ou non, si elle le parle souvent ou pas, car son discours présente certaines incohérences. Nous pensons que lorsqu'elle déclare parler arabe avec ses frères ou avec ses amies, il s'agit seulement de quelques mots mélangés dans le hassanya. Enfin, le fait qu'elle affirme vouloir apprendre l'arabe et l'anglais nous conduit à penser qu'elle ne connaît pas encore bien ces deux langues.

5.3 Conclusion

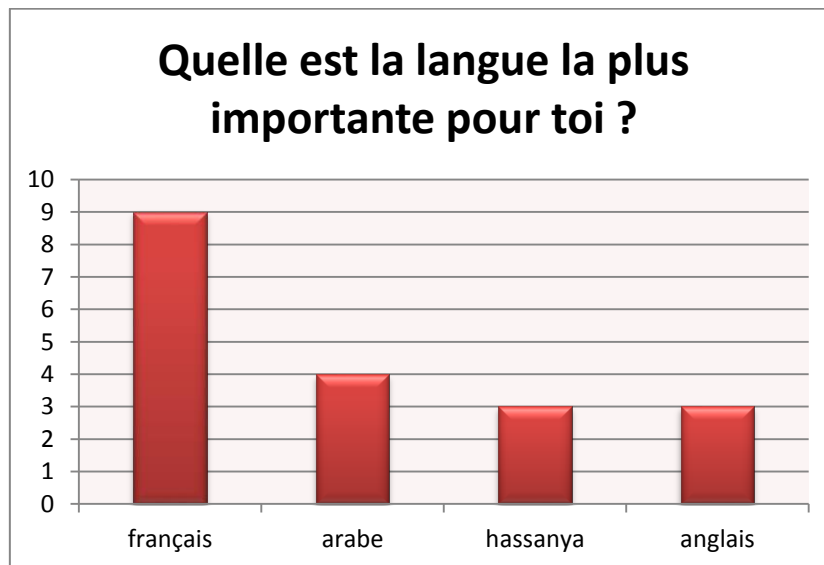
Encore une fois, il est intéressant de constater que ces jeunes maure sont peu sujets à l'insécurité linguistique formelle, dans ce cas précis, concernant l'arabe. Et ce, quel que soit leur niveau réel ou imaginé dans cette langue. D'un côté, ils reconnaissent leurs lacunes ou difficultés ; de l'autre, la langue arabe est aimée, ils veulent la maîtriser, certains l'utilisent activement au lycée. Mais ces éléments ne suffisent pas à générer une insécurité linguistique. Ils ne manifestent pas de gêne, de honte, d'inconfort lorsqu'ils évoquent leur compétence en arabe. Nous supposons que le fait que les Maure soient le groupe socialement dominant, et que l'arabe ne soit pas menacé dans son statut social (seule langue officielle) peut expliquer cet état.

6. L'insécurité linguistique formelle en français

6.1 Caractéristiques générales

Nous nous attendions à des représentations positives de l'arabe, dans la mesure où le groupe des Maures est celui qui défend l'arabe comme langue d'enseignement, opposé au groupe des Négro-mauritaniens qui défend le français. Or, l'analyse des entretiens menés auprès des jeunes Maures montre que ce qui oppose ces deux groupes n'est pas la défense de l'une ou l'autre langue, mais le rejet d'une langue, en l'occurrence l'arabe. En effet, les jeunes Maures que nous avons rencontrés ont en grande majorité des représentations positives de la langue française. Notre surprise a été d'autant plus grande que le français bénéficie de représentations plus positives que l'arabe dans leurs discours. Les jeunes que nous avons interrogés sont peu nombreux, les résultats sont donc à interpréter avec prudence, mais ils reflètent en partie ce qu'ils pensent de leurs langues. Et la comparaison entre l'arabe et le français est, à ce titre, intéressante. L'analyse des réponses à la question suivante : « Quelle est la langue¹³² la plus importante pour toi ? », est très intéressante.

Figure 18 : Langues les plus importantes pour les jeunes Maures

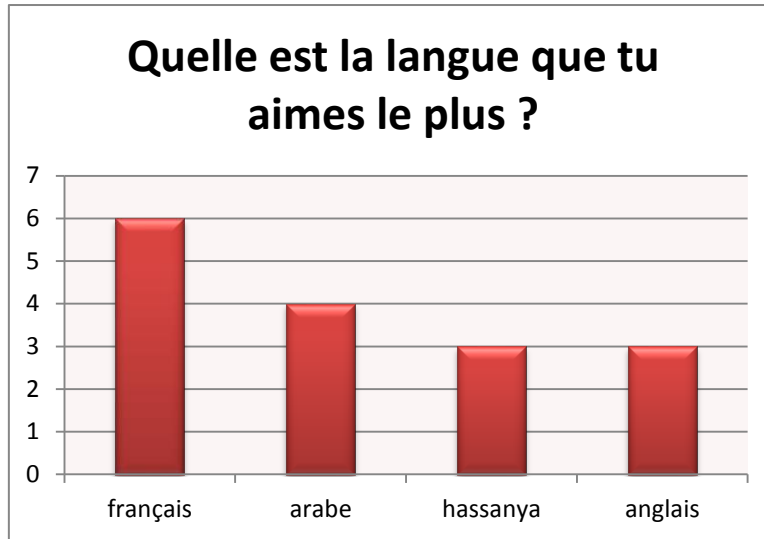


Nous pouvons constater que le français arrive largement en tête devant l'arabe. Les réponses à la question « Quelle est la langue¹³³ que tu aimes le plus ? », confirment cette tendance.

¹³² La question admettait plusieurs réponses. Cinq informateurs en ont donné plusieurs.

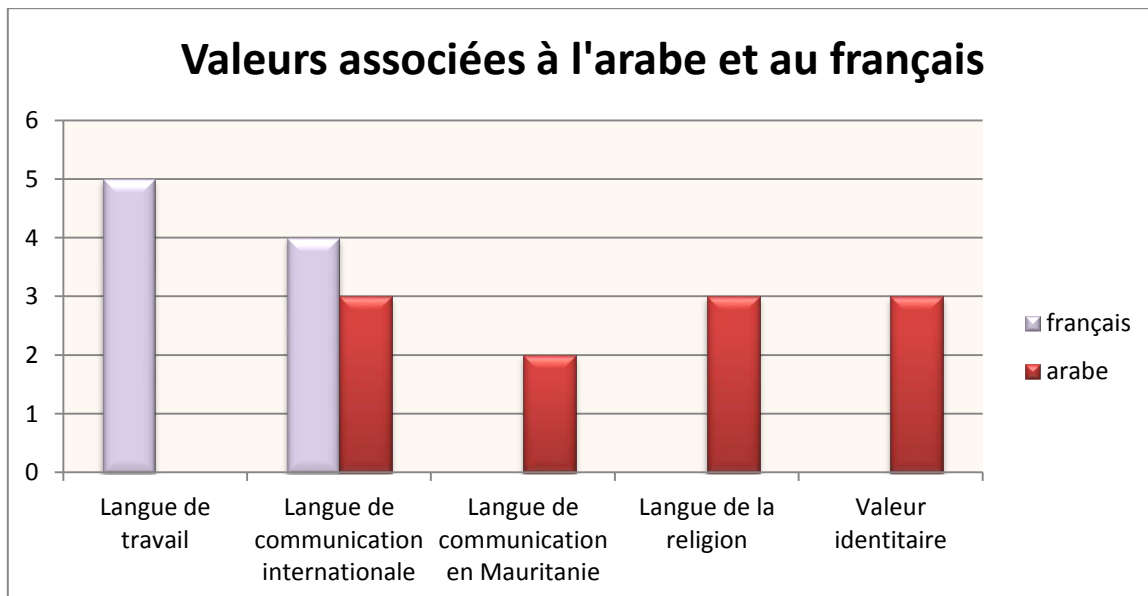
¹³³ La question admettait plusieurs réponses. Cinq informateurs en ont donné plusieurs.

Figure 19 : Langues que les jeunes Maure aiment le plus



Encore une fois, le français est plus cité que l'arabe. Si l'on compare les champs de valeurs associées à l'arabe et au français, nous constatons que le français renvoie à des valeurs de type « utilité », c'est une langue de travail et de communication internationale. L'arabe n'est pas considéré comme une langue de travail, ce n'est, du moins, pas cette qualité qui est mise en valeur. Les deux langues se rejoignent en tant que langue de communication, que ce soit en Mauritanie ou à l'extérieur. Des valeurs de type « culturelles » sont attribuées exclusivement à l'arabe : sa qualité de langue de la religion et sa valeur identitaire.

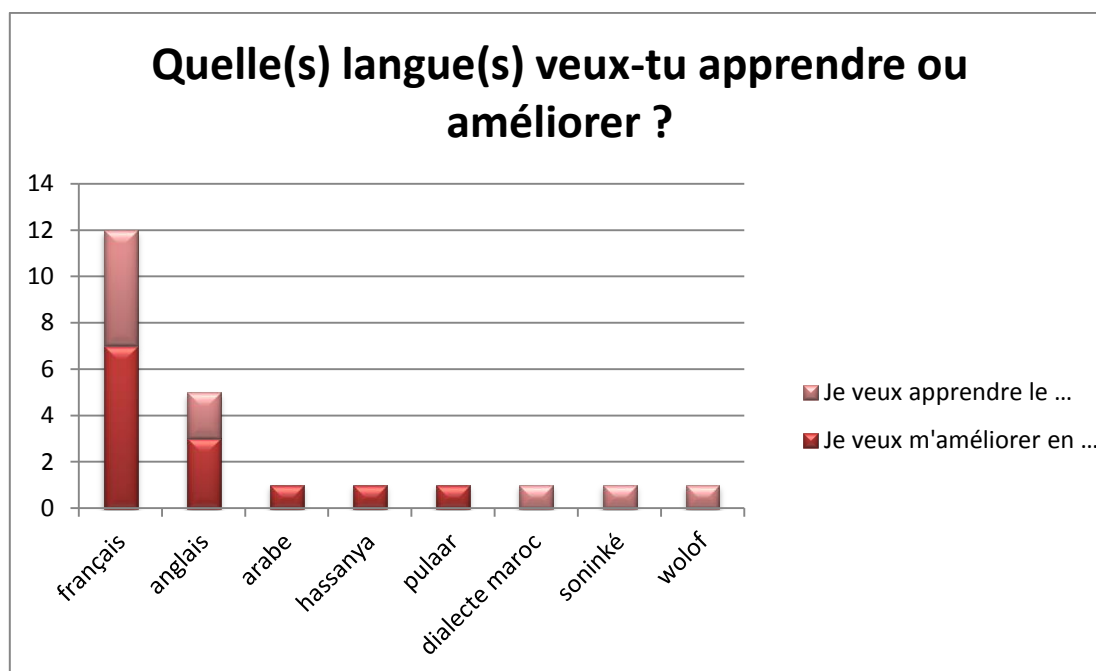
Figure 20 : Valeurs associées à l'arabe et au français



Les représentations concernant le français sont toutes très positives. Au-delà de l'analyse de ces réponses, nous pensons que le fait que nous soyons française a pu favoriser

l'expression de ces représentations, pour nous « faire plaisir ». Cependant, il apparaît nettement que le français est la première langue que les jeunes Maure veulent apprendre ou améliorer, puisque tous les jeunes l'ont citée. L'anglais arrive en deuxième position, alors que l'arabe n'est cité que par Moustapha¹³⁴.

Figure 21 : Langues que les jeunes Maure veulent apprendre ou améliorer



Concernant l'auto-évaluation des compétences en français, tous les jeunes, scolarisés ou non, se sentent incompetents en français. Soit ils déclarent ne pas le connaître du tout, soit ils le comprennent un peu ou connaissent seulement quelques expressions. Mahfoud est l'exception de ce groupe. Il se juge « nul » en français, selon ses mots, mais a réalisé la totalité de l'entretien dans cette langue. Paradoxalement, il est le seul à éprouver un sentiment d'insécurité linguistique formelle. En effet, ils se jugent tous faibles en français, ils déclarent tous vouloir apprendre cette langue ou se perfectionner, mais seul Mahfoud a une réelle utilisation du français. Lui seul « se jette à l'eau » et prend des risques.

Comme nous l'avons souligné, les jeunes maure sont nombreux à comparer l'arabe et le français en donnant plus d'importance au français. Or, ce positionnement révèle la

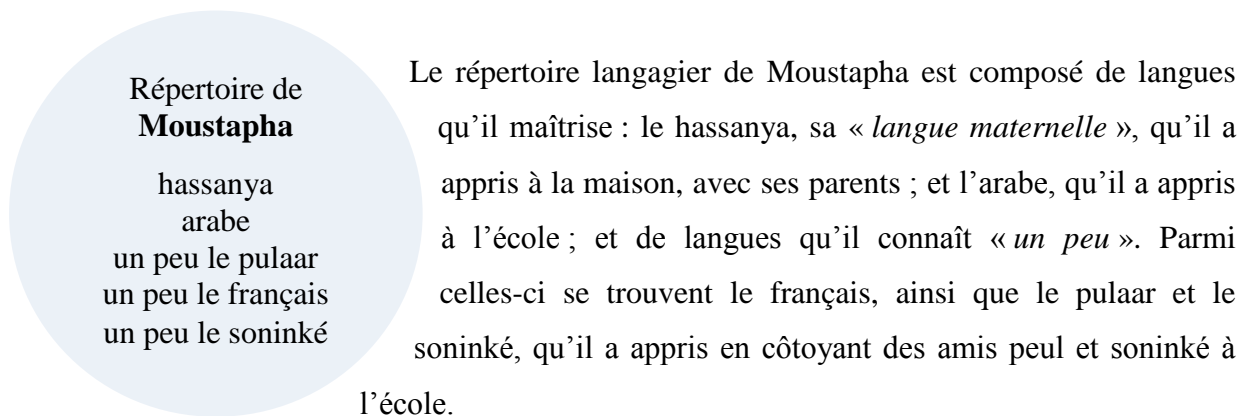
¹³⁴ L'arabe a une valeur identitaire pour les jeunes maure, et nous avons pensé, dans un premier temps, que cette langue pouvait être perçue comme « leur langue » et qu'à ce titre ils considéraient qu'elle ne faisait pas partie de la catégorie des langues à apprendre ou à améliorer. Mais, ils sont pourtant quatre à affirmer ne pas être compétents en arabe. Même s'ils déclarent vouloir apprendre l'arabe au cours de l'entretien, cette langue n'est pas retenue lorsque nous leur avons posé formellement la question à la fin de l'entretien : « est-ce qu'il y a des langues que tu voudrais apprendre ou améliorer ? ».

dynamique du français en Mauritanie, une langue amenée à prendre de plus en plus de place, si l'on en croit nos informateurs. Nous allons donc nous intéresser en détail à leurs représentations concernant cette langue, en analysant le discours de Moustapha et Mariam (un jeune homme et une jeune femme scolarisés) et celui d'Ahmed, un jeune homme non scolarisé. Ensuite, bien sûr, nous étudierons le cas de Mahfoud, le seul à réaliser son entretien en français.

6.2 Études de cas

6.2.1 Moustapha

Figure 22 : Répertoire langagier de Moustapha



Moustapha a suivi une filière arabisante dans l'ancien système éducatif, il n'est donc pas surprenant qu'il déclare seulement comprendre le français, mais ne pas le parler.¹³⁵ Pourtant, c'est la langue qu'il aime le plus, et la plus importante pour lui. Il explique que c'est une langue de communication qui est devenue indispensable, en Mauritanie, pour accéder à des fonctions importantes. Pour autant, il ne délaisse pas l'arabe et souligne que c'est la langue la plus jolie à ses yeux, la langue de sa religion.

6.2.2 Mariam

Mariam déclare parler un petit peu français. Durant l'entretien, nous constatons qu'elle répond plusieurs fois directement, sans attendre la traduction. Parfois même, elle répond en français. Mais ce sont toujours des énoncés très courts (trois mots maximum). Son utilisation du français reste marginale, un peu dans la classe, parfois avec son père lorsqu'elle fait ses

¹³⁵ Comme Rachida, il distingue sa compétence en compréhension et en expression.

devoirs et rarement avec ses amis peul. En réalité, le français est surtout présent sous la forme d'alternances, dans le hassanya.

Mariam est actuellement en terminale et a bénéficié de la nouvelle réforme du système éducatif. Elle a donc eu un nombre d'heures de et en français non négligeable depuis le début de sa scolarité. Devant notre surprise concernant sa méconnaissance du français, elle nous explique qu'elle était bien meilleure en français au début :

*Mariam (discours traduit) : le français pour moi je maîtrisais bien le français pendant que j'étais au fondamental je comprenais plus français, mais ceci s'explique par deux faits/ le premier c'est que mon instituteur nous battait il nous frappait si on ne parvient pas à connaître le français l'instituteur nous frappait à la main en tendant la main on t'inflige XXX/ et d'autre part on payait un instituteur aussi pour nous dispenser des cours/ mais depuis que nous sommes au secondaire là y a plus le châtement donc on a senti une certaine négligence et on a arrêté

Elle déclare continuer à apprendre le français, mais sans grande conviction. Son oncle paternel la force à parler français et son père l'aide dans ses exercices, mais cela ne suffit pas. Pourtant elle aime cette langue, elle a de l'importance pour elle. Elle insiste sur sa qualité de langue de travail en Mauritanie et ailleurs. À ce titre il est primordial de la connaître. Force est de constater que, en dépit de représentations très positives de la langue française, sa pratique n'en semble pas modifiée.

6.2.3 Ahmed

Ahmed est un jeune homme peu scolarisé. Il n'a donc pas pu apprendre le français à l'école. Au contact de Thomas, un ami à lui, français, vivant à Sélilaby, il a pu apprendre quelques expressions, mais ne peut pas encore parler cette langue. Cependant, il lui arrive de l'utiliser avec d'autres amis, soit pour se taquiner, soit pour cacher ce qu'ils veulent dire à une tierce personne. Il s'en sert également quand il rencontre un Soninké, car lui-même ne connaît pas le soninké. Ahmed a un attachement très fort à la langue française, il la valorise beaucoup. C'est la langue la plus importante pour lui. En revanche, l'arabe ne bénéficie pas d'autant d'estime.

Ahmed (discours traduit) : (...) le français c'est universel (...) / et l'arabe ça se cantonne c'est régional/ voilà

Le français est donc considéré comme une langue de grande expansion, qui serait parlée partout dans le monde, ce qui n'est pas le cas de l'arabe, selon lui. Ahmed, connaissant

le pulaar, fréquente plus facilement la communauté pulaarophone qui est qualifiée de francophile et francophone. Nous pensons que cela a favorisé, en partie, son engouement pour la langue française.

6.2.4 Mahfoud

Il est remarquable de constater que Mahfoud est le seul Maure interrogé qui a réalisé l'intégralité de l'entretien en français. Une telle compétence est rare dans la population maure ! (C'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons eue beaucoup de difficultés à trouver un traducteur maure connaissant le français.) Contrairement à Rachida ou à Salimata qui avouent ne pas s'être intéressées à l'arabe au début de leur scolarité, Mahfoud, qui vient d'une grande famille maure, a été encouragé à s'investir dans l'apprentissage de cette langue. Il a d'ailleurs finement analysé ce phénomène qui consiste, pour les Maure, à privilégier l'apprentissage de l'arabe, « *leur langue* », par opposition au français. C'est pourquoi il a très peu d'amis qui connaissent le français.

Mahfoud : le Maure toujours les Maure j'aime pas le français/ ils ils refusent le français/ ils disent nos langues c'est l'arabe donc on va étudier l'arabe/ c'est tout

E : et ils négligent le français

Mahfoud : oui ils négligent le français

(...)

E : et avec les amis maure ça t'arrive de parler français ?

Mahfoud : avec mon ami moi je parlais toujours en hassanya/ parce que elles disent elles disent le français parce que elle disent toujours nos langues c'est arabe donc on va discuter avec l'arabe/ et je n'ai pas vu un autre Maure qui utilise le français

Ainsi, même si les représentations du français sont positives, il semble qu'il y ait un conflit sous-jacent entre l'arabe et le français qui conduit les jeunes à choisir un camp, à privilégier l'une des deux langues. Dans sa classe, Mahfoud explique que les élèves maure sont bons en arabe et les Peul et les Soninké sont bons en français, mais il est rare de trouver un élève qui maîtrise les deux langues. D'ailleurs, il a un seul ami maure avec lequel il peut parler en français. Sinon, il utilise le français pour échanger avec les Peul.

Mahfoud apprécie les occasions où il peut parler français, car ce sont autant d'opportunités pour se perfectionner. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il a choisi de réaliser l'entretien en français, même si le traducteur était présent. Il qualifie le français de « *large* ». Ce terme peut faire référence à l'expansion mondiale de la langue ou à la richesse de son vocabulaire, de sa grammaire, etc.

En dépit du caractère exceptionnel de sa francophonie et du fait qu'il puisse objectivement réaliser l'entretien en français, Mahfoud considère qu'il ne parle pas très bien cette langue. Il explique qu'il a « *la moyenne* », mais il n'est pas satisfait de son niveau. Il ne se sent « *pas très fort* ». Il est possible qu'il fasse référence à une notation scolaire lorsqu'il utilise le terme « moyenne ». Il qualifie également son niveau en français de « *nul* » et « *faible* ». Mahfoud réunit toutes les conditions favorisant l'émergence d'un sentiment d'insécurité linguistique formelle : il n'est pas satisfait de sa compétence en français, il cherche à être légitime dans la communauté francophone et il prend un risque interactionnel en essayant de parler français aussi souvent que possible.

6.3 Conclusion

En dehors de Mahfoud, qu'ils soient scolarisés ou non, qu'ils aient suivi une filière arabisante ou bilingue, les jeunes maure ne connaissent pas et n'utilisent pas le français. Nous pouvons établir un parallèle entre la compétence en arabe des Soninké et la compétence en français des Maure. Elle est quasi nulle dans les deux cas. Pourtant, leurs représentations sont fondamentalement différentes. Alors que les Soninké rejettent l'arabe, les Maure accueillent favorablement le français. Mais cela ne suffit pas à faire changer les pratiques.

7. La réforme du système éducatif

La question de la position des jeunes maure vis-à-vis du bilinguisme scolaire arabe-français est tout à fait intéressante dans le sens où elle reflète les représentations que ces jeunes ont des langues d'enseignement, indépendamment de leur pratique effective de ces langues. Contrairement aux jeunes soninké, les Maure que nous avons rencontrés sont en majorité favorables au bilinguisme scolaire arabe-français, introduit par la réforme de 1999.

7.1 Caractéristiques générales

À l'exception d'Abdelaziz et Salimata, tous les jeunes maure que nous avons rencontrés sont favorables au bilinguisme arabe-français. Cet engouement n'est pas surprenant puisque l'analyse de leurs représentations du français et de l'arabe a montré qu'ils aimaient ces deux langues. Comme nous l'avons montré dans la figure 20 : *Valeurs associées à l'arabe et au français*, le français est considéré avant tout comme une langue de travail et de communication internationale. Il a donc toute sa place à l'école. En plus de vouloir le

bilinguisme arabe-français, Mariam et Mahfoud dénigrent l'apprentissage d'une seule langue à l'école, qui rend les élèves « *pauvres* » et « *analphabètes* ». Mariam explique :

*Mariam (discours traduit) : je pense que la réforme est très bonne pour nous parce que j'estime que l'analphabète ce n'est pas celui qui ne sait pas lire et écrire/ mais celui qui ne connaît qu'une seule langue c'est lui qu'on peut estimer être un analphabète

Pour Rachida et Moustapha, non seulement il est indispensable d'apprendre l'arabe et le français dès le début de la scolarité, mais aussi l'anglais.

Nous avons choisi de présenter dans un premier temps les discours d'Abdelaziz et Salimata qui se déclarent contre la réforme, mais pour des raisons très différentes. Ensuite, l'étude de cas de Basma est intéressante dans la mesure où elle est favorable à la réforme, mais a bien saisi les raisons de l'échec de la mise en place de cette réforme. Car, force est de constater que malgré leurs discours en faveur du bilinguisme, malgré ce qu'ils laissent entendre de leurs représentations du français, seul Mahfoud a une connaissance suffisante du français pour réaliser l'entretien dans cette langue. Tous les autres, scolarisés ou non, n'en ont qu'une connaissance très limitée. Il existe donc un décalage conséquent entre leurs pratiques et leurs représentations.

7.2 Études de cas

7.2.1 Salimata et Abdelaziz

Salimata et Abdelaziz sont opposés au bilinguisme. Ils préfèrent laisser le choix, à l'élève, de la langue dans laquelle il veut apprendre. Salimata considère que le bilinguisme peut être pénalisant pour l'élève dans la mesure où il peut être excellent dans une langue et mauvais dans l'autre, ce qui affaiblira ses résultats scolaires.

*Salimata (discours traduit) : je pense de mon côté par rapport à cette question/ le choix est très important pour l'élève/ il peut être beaucoup plus brillant en français s'il estime pouvoir tenir en français autant lui donner la chance de pouvoir s'épanouir/ qui estime être bien en arabe lui donner également la même chance/ sinon deux langues à la fois il peut être brillant dans une langue et l'autre langue il ne sera pas brillant ça peut le pénaliser

Nous retrouvons ici une crainte souvent exprimée par les jeunes soninké qui préfèrent apprendre uniquement en français, se sentant désavantagés par l'arabe. Cependant, l'argument avancé en faveur de l'unilinguisme à l'école est la conséquence même de cet unilinguisme. « On veut apprendre en français parce qu'on est bons en français et pas en arabe. » Mais

justement, ils sont bons en français parce qu'ils n'apprennent que dans cette langue. Le serpent se mord la queue...

Abdelaziz partage le point de vue de Salimata, concernant le choix des langues. Mais, contrairement à la jeune fille, il préférerait que l'enseignement se fasse en français plutôt qu'en arabe. Cette position semble quelque peu surprenante à première vue. Mais, nous constatons que dans son discours, Abdelaziz met littéralement le français sur un piédestal :

*Abdelaziz (discours traduit) : la langue que j'aime le plus c'est l'arabe et le français/ et l'anglais aussi

(...)

*Abdelaziz (discours traduit) : actuellement le français est très convoité parce qu'elle est parlée universellement pratiquement

(...)

*Abdelaziz (discours traduit) : la langue la plus importante c'est le français aujourd'hui

*Abdelaziz (discours traduit) : j'aurais souhaité franciser un peu le système éducatif en Mauritanie donner la faveur au français/ (...) donner 90% de l'éducation en Mauritanie en français et 10% en arabe

Selon lui, le bilinguisme est un moyen pour « *imposer* » une langue, l'arabe en l'occurrence, que les élèves ne souhaitent pas apprendre. Il estime que seul le français vaut la peine d'être appris à l'école.

7.2.2 Basma

Répertoire de **Basma**

hassanya
un petit peu de
soninké et de pulaar
un petit peu de
français et d'arabe

Le répertoire langagier de Basma nous montre qu'elle ne connaît véritablement qu'une langue, le hassanya, la langue de sa famille. Elle a appris un peu le français à l'école, mais reconnaît qu'elle ne maîtrise pas cette langue. Elle y est cependant très attachée c'est pourquoi elle souhaite vivement l'apprendre. Selon elle, il s'agit d'un outil indispensable pour entrer dans le monde du travail en Mauritanie. Elle est moins enthousiaste concernant l'arabe puisqu'il ne représente pas une langue de travail, à ses yeux. Il est donc moins important. Cette différence de statut entre l'arabe et le français explique que Basma, bien que favorable au bilinguisme, préfère que les enfants commencent à apprendre le français avant d'apprendre l'arabe. Par ailleurs, son entretien est très intéressant dans la

mesure où elle est la seule à dénoncer clairement l'une des raisons de l'échec de la réforme de 1999.

*Basma (discours traduit) : c'est l'importance qu'accorde la communauté beydane à la langue française/ en général les élèves s'ils n'arrivent toujours pas à pouvoir s'accrocher c'est parce que les élèves donnent beaucoup plus d'importance à la langue arabe au détriment de la langue française/ et des fois les élèves fuient les cours de français pour faire des cours d'arabe c'est pourquoi ça s'explique par la méconnaissance du français et la connaissance de l'arabe/

D'ailleurs, ses propres sœurs n'assistent qu'aux cours d'arabe et refusent d'étudier le français. Elle souligne qu'elles peuvent « *écrire le français* » (ce qui signifie dans ce cas écrire l'alphabet latin et écrire quelques mots en français), mais qu'elles sont incapables de parler cette langue.

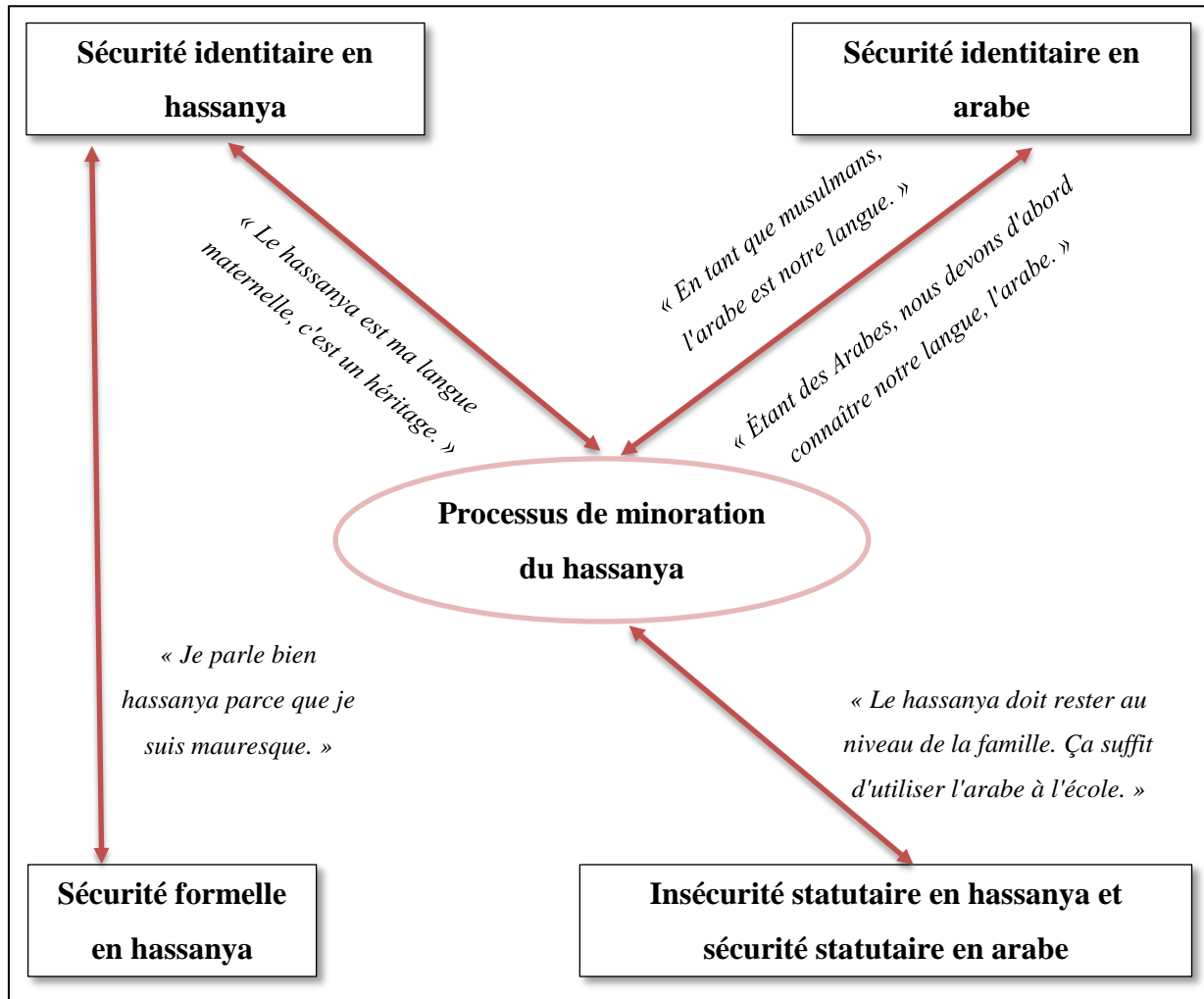
7.3 Conclusion

Rappelons que, même si l'étude de cas de ne le reflète pas, la grande majorité (neuf personnes sur onze) des jeunes est favorable à la réforme introduisant le bilinguisme scolaire arabe-français. Ce résultat n'est pas surprenant compte tenu de l'analyse de leurs représentations du français et de l'arabe. Parmi notre population, la moitié était scolarisée. Et parmi ces jeunes scolarisés, trois ont bénéficié de cette nouvelle réforme : Mariam, Hibrahima et Mahfoud. Or, seul Mahfoud a réellement appris le français. Mariam et Hibrahima se déclarent favorables au bilinguisme, mais ont en réalité une connaissance très limitée du français en dépit de plusieurs années d'apprentissage.

8. Synthèse

À travers l'analyse des discours des jeunes maure, il apparaît que l'arabe et le hassanya entretiennent des rapports étroits et ambivalents, notamment du point de vue identitaire et statutaire. Au cœur de cette relation se trouve le processus de minoration linguistique du hassanya au profit de l'arabe, processus qui génère les sentiments de sécurité et insécurité dans les deux langues. La figure ci-dessous synthétise les différentes relations que nous avons relevées lors de notre analyse.

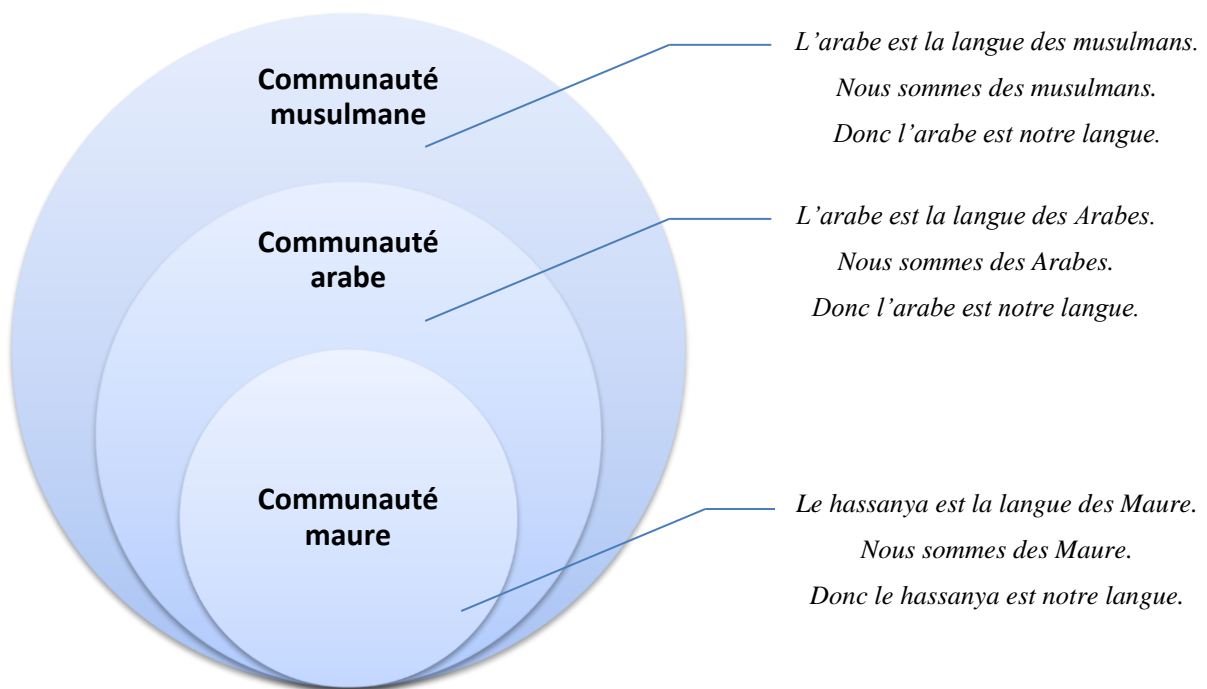
Figure 23 : Relations pouvant exister entre les (in)sécurités linguistiques en hassanya et en arabe



Le hassanya entretient un rapport de « satellisation » avec l'arabe. Il est dénommé « dialecte », ce serait un « dérivé » de la langue arabe. Le processus de minoration explique donc que le hassanya soit (pour tous les jeunes maure que nous avons rencontrés) exclu de l'école. C'est l'arabe qui détient cette place symbolique. D'ailleurs ces conclusions confirment nos observations personnelles auprès d'enseignants ou étudiants maure. Ainsi, notre **quatrième hypothèse** selon laquelle les jeunes seraient en insécurité statutaire dans leur(s) langue(s) première(s) et en sécurité statutaire en arabe et en français est confirmée pour le groupe des Maure. Le hassanya n'est envisagé ni comme langue d'enseignement, ni comme langue à enseigner. Cependant, plusieurs élèves (maure et négro-mauritaniens) nous ont rapporté que les professeurs maure enseignaient en hassanya et non en arabe. Nous ne pouvons juger de la véracité de ces affirmations. Quoiqu'il en soit, la possibilité d'intégrer le hassanya dans le système éducatif est exclue par nos informateurs. Rappelons également qu'aucun groupe n'a voulu promouvoir le hassanya comme langue nationale (contrairement

au pulaar, au soninké ou au wolof). C'est l'arabe qui est à la fois langue officielle **et** langue nationale. Le processus de minoration du hassanya profite donc à l'arabe qui prend toute la place sur la scène officielle.

Le phénomène de « satellisation » entre l'arabe et le hassanya se retrouve aussi dans la dimension identitaire de la langue. Ainsi, notre **première hypothèse**, stipulant que les jeunes mauritaniens seraient en majorité et avec une intensité variable, en sécurité identitaire dans leur(s) langue(s) première(s), est confirmée pour les jeunes maure. Mais la langue première n'est pas toujours uniquement le hassanya. Pour certains jeunes maure, deux langues ont une valeur identitaire : l'arabe et le hassanya. Ils se rattachent soit à la communauté maure, soit à la communauté arabe, soit à la communauté musulmane.



La dimension identitaire peut donc renvoyer à des ensembles différents et à des traits identitaires différents.

En plus du processus de minoration du hassanya, le deuxième point marquant de l'analyse de l'(in)sécurité des jeunes maure est qu'ils expriment globalement un sentiment de sécurité linguistique formelle, que ce soit dans leur(s) langue(s) première(s) ou dans leur langue d'enseignement préférentielle. Que ce soit chez les Soninké ou les Peul (comme nous le verrons dans la partie suivante), nous n'avons pas observé une telle situation. Notre **deuxième hypothèse**, selon laquelle les jeunes négro-mauritaniens exprimeraient une

insécurité formelle dans leur(s) langue(s) première(s) plus importante que les jeunes maure est donc confirmée. Nous pensons que leur statut de groupe social dominant peut participer à générer un sentiment de sécurité formelle. Par ailleurs, le hassanya, parlé par la communauté la plus importante du pays d'un point de vue démographique (les Maure noirs et les Maure blancs), n'est pas menacé de disparition. Il n'est donc pas nécessaire de « *protéger* », « *préserver* » la langue. Enfin, en tant que langue minorée, le hassanya n'a pas une norme de référence écrite. La dimension scripturale étant réservée à l'arabe.

Notre **troisième hypothèse** est, en revanche, infirmée. Nous pensons que les jeunes négro-mauritaniens seraient plutôt en insécurité formelle en français, tandis que les jeunes maure seraient plutôt en insécurité formelle en arabe. Si les jeunes soninké sont en partie en insécurité formelle en français, aucun de nos informateurs maure n'est en insécurité formelle en arabe, et un seul en français. Le fait que l'arabe ne soit pas menacé dans son statut social (seule langue officielle) peut expliquer cet état. Par ailleurs, comme nous l'avons précisé auparavant, plusieurs jeunes considèrent que ce n'est pas l'arabe, mais le hassanya qui est enseigné à l'école. Il est donc possible que les jeunes maure aient des difficultés à différencier les deux langues et évaluent non pas leur compétence en arabe, mais leur compétence en hassanya.

Enfin, contrairement aux discours des jeunes soninké, les discours des jeunes maure révèlent moins de tensions ou d'opposition entre les langues. La rivalité entre le hassanya et l'arabe est évacuée par le processus de minoration et la répartition fonctionnelle des usages. Ainsi, le hassanya est la langue de la famille, de la rue, du marché. L'arabe est la langue officielle, elle est utilisée à l'écrit, à l'école, dans l'administration. Le hassanya est parfois assimilé à l'arabe. Les deux langues ne font qu'une.

L'arabe et le français, les langues d'enseignement, ne semblent pas (ou peu) en concurrence pour les jeunes maure. Ils ont des représentations très positives de la langue française (voir même plus positives que pour l'arabe) et sont satisfaits de sa réintroduction comme médium d'enseignement. Nous n'avons pas relevé de rivalité non plus entre le hassanya et les autres langues nationales.

Les représentations des langues et plus spécifiquement la dynamique de l'(in)sécurité linguistique chez les Maure se distingue donc de celle observée chez les Soninké, à plusieurs niveaux. Au niveau statutaire, le processus de minoration de la langue première n'avait pas

été constaté chez les jeunes soninké. Sur le plan identitaire, la double référenciation à l'arabe et au hassanya est spécifique aux jeunes maure. Enfin, au niveau formel, ils se caractérisent par un fort degré de sécurité linguistique, quelle que soit la langue concernée. Des spécificités apparaissent donc en fonction du groupe considéré. Le chapitre qui suit s'intéresse aux jeunes peul et nous permettra, dans la quatrième et dernière partie, de comparer les trois groupes entre eux.

CHAPITRE 10

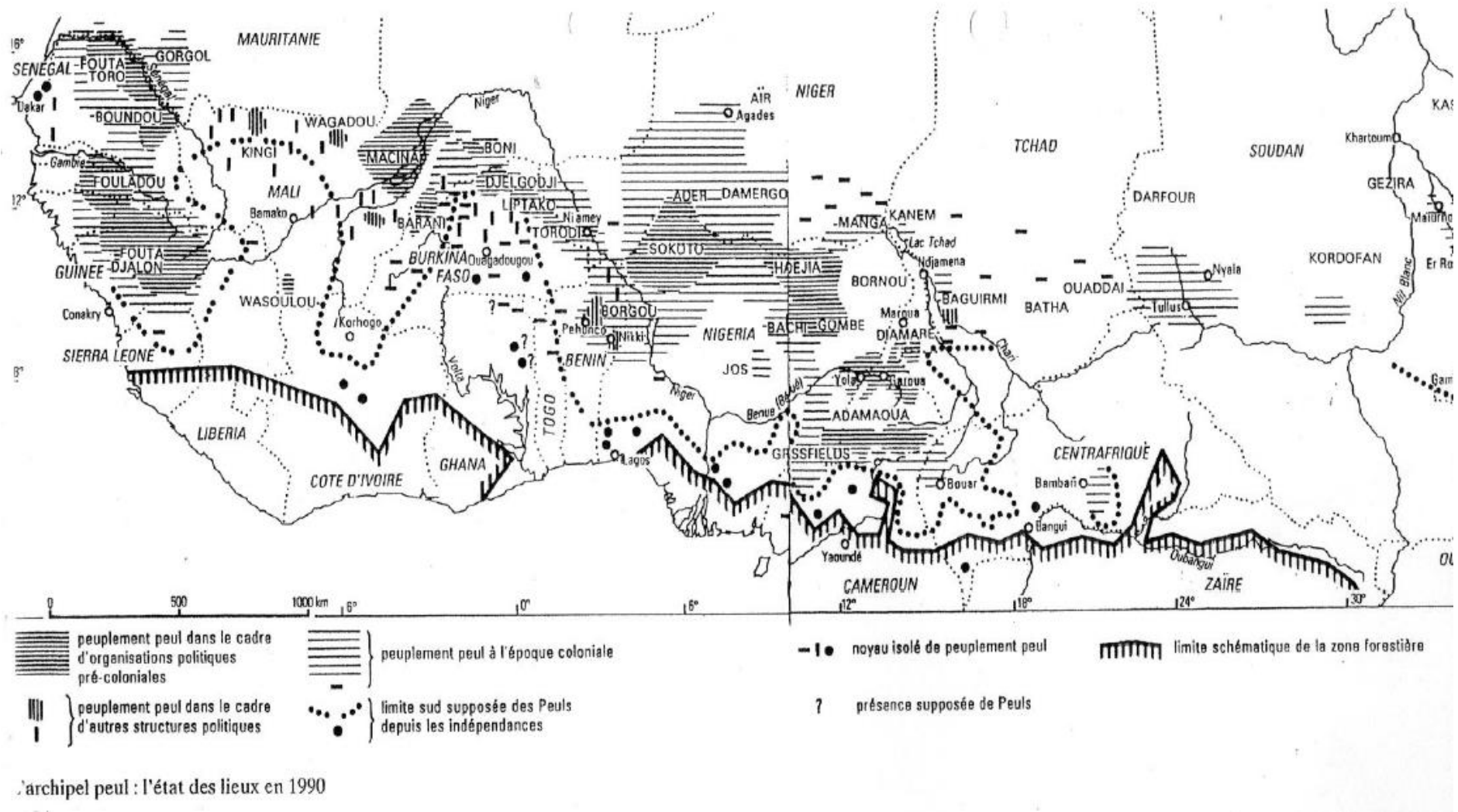
Les Peul

1. Quelques données ethnographiques sur les Peul

1.1 Organisation sociale des Peul

Les Peul constituent l'un des plus importants groupes ethniques de l'Afrique occidentale sahélo-soudanaise. Ils sont présents au Burkina Faso, Cameroun, Niger, Guinée Bissau, Guinée, Mali, Mauritanie, Nigeria, Tchad, Sénégal, Sierra Leone et Soudan. Mais ils ne sont l'ethnie majoritaire, en termes de démographie, dans aucun de ces pays. Deux principales zones peuvent être identifiées : le Fouta Djallon et le Fouta Toro.

Carte 11 : L'archipel peul : l'état des lieux



Source : J. Boutrais, 1994 : 138.

Traditionnellement, les Peul sont des éleveurs semi-nomades, transhumants. Ils partagent cette caractéristique avec les Maure. Ils possèdent également des terres, sources de richesse et de conflit. Comme les Maure, les Peul ont un système de parenté patrilinéaire. Alors que chez les Maure, le premier niveau de groupement est la famille conjugale, chez les Peul c'est la maison (**galle**) qui intervient en premier. Il s'agit donc de la famille élargie, réunissant plusieurs chambres conjugales (de même que chez les Soninké). La concession est dirigée par le patriarche (**joomgalle**). Le lignage (**leñol**) regroupe plusieurs familles/concessions ayant un ancêtre commun. Le système de pouvoir chez les Peul répond aux deux règles principales : l'aînesse (les cadets sont sous l'autorité des aînés), et la phallocratie (les femmes obéissent aux hommes et sont protégées par eux).

À l'instar de la communauté maure, la communauté peul est marquée par une stratification sociale hiérarchisée. Elle est divisée en trois catégories : les « hommes libres », les « castés », et les « esclaves ».

[les castes] plutôt que les étages d'une organisation hiérarchisée sont autant de corporations héréditaires qui correspondent à des catégories spécialisées et endogames, dont les activités sont exclusives et complémentaires.

P. Riesman, 1974

Les **rimbe** sont au sommet de la société peul. Cette classe des hommes libres est composée des **toroobe** (détenteurs des pouvoirs spirituels), des **sebbe**, des **jaawambe** et des **subalbe**. Les **toroobe** sont le plus souvent cultivateurs. Ils occupent les postes à responsabilité économique, politique et religieuse. Les **sebbe** sont de tradition guerrière. Ils sont réputés braves et courageux. Les **jawaambe** sont les conseillers des grandes familles **toroobe**. Enfin, les **subalbe** sont les seuls à avoir une activité professionnelle attitrée : la pêche. Ils en ont le quasi-monopole.

Les **nyeenbe** sont souvent appelés les « castés ». Ils ont une spécialisation professionnelle qui peut être de deux ordres : artisanale ou artistique. Ils se répartissent en sept sous-classes : les **buurnaabe** (potiers-céramistes), les **wambaabe** (guitaristes), les **maabube** (tisserands), les **waylibe** (forgerons), les **sakkeebe** (cordonniers), les **lawbe** (menuisiers) et les **awlube** (griots).

Enfin, les **maccube** sont la plus basse catégorie sociale dans la hiérarchie peul. Ils sont plus nombreux que toutes les autres catégories sociales réunies. Anciennement esclaves (prisonniers de guerre), ils travaillaient pour le compte d'un maître. Ils constituaient une force

de travail non négligeable. Aujourd'hui, les esclaves ne dépendent plus d'un maître, même s'ils entretiennent encore une relation avec eux. Comme le souligne M. Diagana (2004), « les préjugés se font moins persistants, même si les complexes demeurent. »¹³⁶

1.2 Le pulaar

Le pulaar appartient à la famille des langues nigéro-congolaises et à la branche ouest-atlantique en particulier, selon la classification de Greenberg (1966). Il connaît une extension géographique importante qui en fait une langue très utilisée, tantôt comme langue première, tantôt comme langue véhiculaire. Selon, A. Breedveld et M. De Bruijn (1996), le pulaar serait la langue africaine la plus répandue, après le berbère. Elle est parlée dans de nombreux États de l'Afrique de l'Ouest et de l'Afrique centrale. D.W. Arnott (1970) identifie six aires géographiques :

The demarcation of dialects is inevitably an arbitrary process, especially in view of the mobility of the nomadic Fulani; but for practical purposes it is convenient to distinguish six main dialect areas:

- *Fuuta-Tooro (Senegal)*
- *Fuuta-Jalon (Guinea)*
- *Maasina (Mali)*
- *Sokoto and western Niger*
- *'Central' northern Nigeria (roughly Katsina, Kano, Zaria, Plateau, Bauchi, and Bornu Provinces) and eastern Niger*
- *Adamawa*¹³⁷

D.W. Arnott, 1970

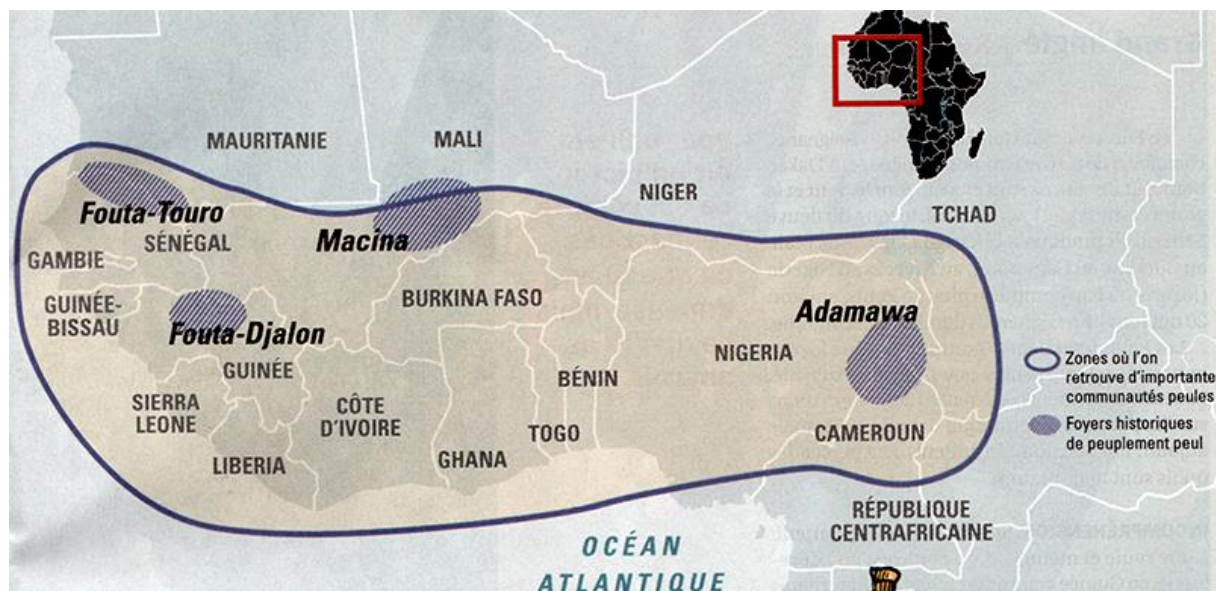
En dépit de l'extension géographique et de la diversité phonologique et morphosyntaxique, une certaine unité du pulaar permet encore l'intercompréhension entre les locuteurs. Cependant, les différents noms du pulaar selon les régions (pulaar au Fuuta Tooro, pular au Fouta Djallon, fulfulde dans l'Adamawa) reflètent la diversité dialectale.

¹³⁶ DIAGANA M.-S., 2004, *La littérature mauritanienne de langue française : essai de description et étude de contenu*, Thèse de doctorat, Paris, p.30

¹³⁷ « La délimitation entre les dialectes est inévitablement un procédé arbitraire, surtout compte tenu de la mobilité des Peul nomades ; mais pour des raisons pratiques, il est commode de distinguer six aires dialectales principales : Fuuta-Tooro (Sénégal), Fuuta-Jalon (Guinée), Maasina (Mali), Sokoto et l'ouest du Niger, la zone centrale du Nord-Nigeria (près de Katsina, Kano, Zaria, Plateau, Bauchi, et les provinces Bornu) et l'est du Niger, Adamawa »

Les anciens états peul délimitent de gros blocs de peuplement actuels (Fouta Toro, Fouta Djallon, Adamawa).

Carte 12 : Carte des foyers historiques et actuels de peuplement des Peul



Source : <http://www.webpulaaku.net/defte/jeune-afrique/planete-peule/planete-peule.html>

Ailleurs, l'extension de la langue pulaar et du peuplement peul est liée en grande partie à son activité de pastoralisme qui l'a conduit à rechercher de nouveaux pâturages. J. Boutrais (1994) explique que la poussée des Peul en Mauritanie a consisté en « des peuplements pastoraux qui empiètent de plus en plus sur les parcours d'autres pasteurs (Touaregs et Maures). »¹³⁸ Il semblerait que les Peul aient récupéré, à l'époque coloniale, les terres dont ils furent chassés au XVIII^{ème} siècle par les tribus maure. Cette nouvelle localisation des Peul fut plutôt bien accueillie par l'administration coloniale qui les considérait plus facile à gérer que les Maure. Au moment des indépendances, la liberté de résidence favorisa le déplacement des populations peul. En effet, l'accroissement des troupeaux et l'extension des surfaces agricoles induisirent la nécessité de trouver de nouveaux pâturages. Les sécheresses des années 1972 et 1983 causèrent des pertes de bétail considérables et entraînèrent un déplacement vers le sud de nombreux Peul qui n'ont pu subvenir aux besoins de leur troupeau dans la région sahélienne. F. Leconte et A.B. Kébé (2012) proposent l'expression « langue de transhumance » pour qualifier la langue pulaar. Ils expliquent en effet que la langue a suivi les déplacements des troupeaux.

¹³⁸ BOUTRAIS J., 1994, « Pour une nouvelle cartographie des Peuls », *L'Archipel peul, numéro spécial des Cahiers d'Études Africaines*, n°133-135, pp. 137-146, ici p.142

Aujourd'hui, le pulaar est une langue écrite, soit en caractères arabes (**AJAMI**), soit en caractères latins (**ABAJADA** ou **alkule Mbagne**). Les deux écritures ont coexisté en Mauritanie et au Sénégal pendant de nombreuses années. Mais, avec les indépendances, la question de l'écriture des langues locales s'est posée, et la graphie latine a rapidement pris le dessus. En Mauritanie, la politique d'arabisation des Maures a entraîné une réaction des populations négro-mauritaniennes, et des Peuls en particulier, qui ont rejeté la graphie arabe pour le pulaar. Des jeunes mauritaniens (opposés à l'arabisation) et sénégalais (résistant contre la wolofisation), se sont unis pour créer l'ARP (Association pour la Renaissance du Pulaar) en 1974.

[l'ARP] jouera par la suite un rôle essentiel dans le développement des pratiques scripturales en pulaar. Cette association militait pour la culture et la langue peules et prônait une écriture en graphie latine ; elle avait d'ailleurs commencé à alphabétiser, mais à l'époque plus en français qu'en pulaar, l'écriture du pulaar à une échelle massive ne devenant pour elle un enjeu central qu'à partir des années 1980.

M.-E. Humery, 2010 : 14-15

En 1966, la conférence de Bamako, organisée par l'UNESCO, entérine un choix de graphie pour plusieurs langues de la sous-région (haoussa, kanouri, mandingue, peul, songhay-zarma et tamasheq). La transcription du pulaar prend donc un caractère sous-régional. La Mauritanie réfléchit activement à l'introduction des langues nationales dans le système éducatif à la fin des années 1970. L'Institut des Langues Nationales (ILN) est créé en 1979 pour étudier le pulaar, le soninké et le wolof et les préparer à devenir des langues d'enseignement. Le choix de l'alphabet de Bamako de 1966 est retenu. L'expérimentation en langues nationales prend fin en 1999 avec une énième réforme du système éducatif. L'ILN est alors fermé. De notre côté, nous avons retenu pour ce travail les règles du système international de Bamako, dans sa version officielle sénégalaise (qui utilise le symbole ñ à la place de ny). Après cette brève présentation de la société peule et de sa langue, le pulaar, nous invitons le lecteur à une découverte de la dynamique de l'(in)sécurité linguistique des jeunes peuls que nous avons rencontrés.

2. Les jeunes peul en sécurité identitaire en pulaar

Tous les jeunes peul que nous avons rencontrés dans le cadre de nos enquêtes ont pour langue première le pulaar. Leurs père et mère sont tous des Peul, à l'exception de Samba. Le père de ce jeune homme est soninké, mais il ne l'a pas élevé et ne vit pas avec lui. Alors que la plupart du temps, la filiation est transmise par la lignée paternelle en cas de couples mixtes, Samba revendique son appartenance au groupe peul.

2.1 Présentation générale

Pour ces jeunes, il y a correspondance entre l'identité ethnique déclarée et l'identité linguistique. Joli nous explique :

Joli : et je connais (...) le pulaar parce que je suis une Peul

Pour Djibril, par exemple, le pulaar est « *leur langue* », c'est-à-dire « *la langue des Peul* », « **pulaar/ demngal amen ngal** ». Certains jeunes la désignent comme leur « *langue maternelle* », celle qu'ils ont « *tétée* ». Racky définit le pulaar comme sa « *langue traditionnelle* », « *celle de sa famille* ». Ils sont en majorité très attachés à leur langue et la considèrent comme la plus jolie ou l'une des plus jolies pour sept individus sur quinze. Pour tous, c'est la langue de la communication familiale. Elle est notamment utilisée pour parler aux parents et aux grands-parents. Entre jeunes, entre frères et sœurs et cousins, ils vont utiliser le pulaar mélangé avec du français. S'ils sont scolarisés, ils vont utiliser le pulaar et le français, pour s'entraîner. Ils sont peu nombreux à déclarer parler un pulaar sans mélange, même avec leurs parents. Ils expliquent que c'est devenu « *naturel* », « *automatique* » et « *obligatoire* » d'introduire des mots d'autres langues (notamment le français) dans le pulaar. Parfois même, leurs parents mélangent.

Parallèlement, ils rapportent peu de pression de l'entourage pour utiliser leur langue en famille. Seule Habsatou relate des reproches de son oncle et de sa grand-mère. Daouda explique que, chez lui, il doit faire attention à bien parler pulaar, sans mélanger, avec sa grand-mère, car elle ne connaît pas le français. Il ne doit donc pas utiliser des mots qu'elle ne comprendrait pas. La question du mélange est plus à mettre en relation avec les compétences linguistiques supposées de l'interlocuteur qu'avec son âge. Ainsi, certains jeunes nous ont affirmé parler un pulaar mélangé avec leur père, mais sans mélange avec leur mère, car cette dernière ne comprenait pas le français. Par ailleurs, tous les jeunes qui sont scolarisés utilisent le français, chez eux, entre eux, pour s'entraîner. Ce comportement n'est pas source de

conflits, dans la majorité des familles. Parfois, d'ailleurs, même les parents ou oncles utilisent le français pour aider les jeunes élèves. Habsatou, par exemple, parle français avec son père, dans le cadre des révisions scolaires. Chez Racky, ce sont les oncles qui corrigent les erreurs qu'elle et ses cousines font lorsqu'elles parlent français. Daouda parle français avec un de ses oncles qui est enseignant.

Si ce n'est pas directement ce qu'elles ressentent, Penda et Habsatou nous ont rapporté que pour certains Peul, l'identité peul est liée à la compétence en pulaar. Ainsi, des villageois ont demandé à Penda si elle était soninké ou toubab, sûrement parce qu'elle avait dû mélanger des mots soninké et français dans son pulaar. En dehors de la sphère familiale, le choix de la langue pulaar est peu marqué. Ainsi, au marché, la plupart des jeunes affirment parler la langue du commerçant. Celles qui déclarent utiliser le pulaar (Tacko, Penda, Haji) connaissent peu ou pas le hassanya, langue la plus répandue chez les commerçants.

Avec les amis, la langue utilisée dépend de répertoire langagier du jeune. Ceux qui connaissent le soninké et/ou le hassanya en plus du pulaar (Djibril, Marietta, Eliman, Penda) utilisent la langue de leur interlocuteur. Ceux qui ne connaissent que le pulaar ou qui ne sont pas suffisamment à l'aise dans les autres langues (Habsatou, Tacko, Khadijatou et Aïssata) utilisent le pulaar avec leurs amis. Entre ces deux positions extrêmes, nous trouvons les jeunes qui connaissent un peu le soninké et/ou le hassanya, qui « *se débrouillent* » dans ces langues. Pour eux, les échanges avec des amis ayant une autre langue première que le pulaar sont des occasions de progresser, de s'entraîner. Ainsi, Alassane essaye de parler soninké quand il est avec des amis soninké. Il explique que, eux aussi, en retour, lui répondent en pulaar pour se perfectionner. En revanche, s'il est avec des amis maure, il leur parle en pulaar, car il ne connaît pas beaucoup le hassanya. Adama « *oblige* » même ses amis à lui parler soninké ou hassanya pour progresser.

Nous avons relevé des tensions dans le choix de la langue entre Peul et Soninké dans le discours de Racky et de Joli. Pour Racky, le choix de la langue utilisée revêt une dimension identitaire que ses amis soninké n'acceptent pas. Ainsi, lorsqu'elles se retrouvent, chacune campe sur ses intentions, veut parler sa langue et refuse de parler la langue de l'autre. Elles règlent donc le problème en utilisant le français, une langue neutre entre Peul et Soninké.

E : voilà donc euh quand tu es avec euh tes amis/ donc les Maure euh pardon les Peul et les Soninké/ vous êtes ensemble vous allez parler plutôt quelle(s) langue(s) ?

Racky : parfois français

E : d'accord

Racky : parce que en regroupant nous tous/ y a dans le groupe y a des racistes/ y a des Soninké qui dit bon moi je connais pas le/ pulaar/ je ne parle pas et nous aussi on en veut pas parler votre langue donc on parle de français comme nous ne sommes des élèves

Pourtant, il est intéressant de constater qu'elle déclare utiliser le soninké avec ses voisins soninké, en précisant que c'est parce qu'ils ne connaissent pas le pulaar et avec des amies dans la cour de l'école. Les rencontres de groupe de pairs semblent donc être un moment où il est important pour chacun d'affirmer qui il est à travers sa langue et de ne pas céder de terrain à l'autre. Le français intervenant alors comme une langue sans enjeu.

2.2 Quelques cas particuliers

Dans cette analyse détaillée, nous avons choisi de présenter les discours de Samba, Joli, Habsatou et Penda. Pour Samba et Joli, nous ne relevons pas beaucoup de traces dans leur discours d'un attachement profond à leur langue, le pulaar. Ils ne se posent pas de questions à ce sujet. La dimension identitaire de leur langue est évidente. Mais, il est intéressant de relever dans leurs pratiques déclarées leurs choix de langue, révélant une volonté d'affirmer leur identité peul. L'analyse des discours de Habsatou et Penda met en lumière les pressions de l'entourage concernant l'utilisation et surtout la façon de parler pulaar, qui est directement reliée à l'identité peul. Un Peul parle bien pulaar. Celui qui utilise des mots d'une autre langue dans le pulaar veut manifestement changer d'identité.

2.2.1 Samba

Samba se définit comme étant un Peul. Il précise dans la suite de l'entretien qu'il est à 70% Peul et à 30% Soninké. En effet, sa mère est peul, son père est soninké. Mais il ne l'a pas élevé et ne vit pas avec lui, c'est pourquoi Samba se déclare appartenir à la communauté peul. Ce jeune possède un répertoire langagier riche puisqu'il déclare parler quatre langues : le pulaar, qu'il désigne comme sa langue maternelle et le soninké qu'il définit comme sa langue paternelle. Il a appris le français à l'école et le hassanya avec ses amis maure. Enfin, il déclare parler un petit peu le wolof. Samba semble très attaché à sa langue, le pulaar. Il la valorise:

E : et toi tu trouves que c'est c'est important le pulaar/ c'est une langue importante pour toi ?

Samba : oui/ c'est une langue importante

E : pourquoi ?

Samba : premièrement/ c'est ma langue/

E : oui

Samba : deuxièmement c'est une langue qui est très large/ très riche/ y a Senghor qui disait que s'il n'avait pas peur des Sénégalais/ il mettrait le pulaar comme langue nationale au Sénégal/ parce que c'est une langue/ si elle n'est pas plus large que le français/ elles sont au même pied d'égalité/ elle est très large et très riche

E : c'est une grande langue

Samba : oui c'est une très grande langue

Samba parle aussi d'autres langues, comme le montre son répertoire langagier. Selon lui, étant mauritanien, il est nécessaire de connaître toutes les langues parlées dans ce pays pour se comprendre avec tout le monde (wolof, soninké, pulaar, hassanya, français). Il n'y a que l'arabe qu'il ne connaisse pas.

Au marché ou avec ses amis, il ne cherche pas à mettre en avant son identité peul à travers le choix de la langue parlée. Il s'adapte en général à son interlocuteur et cherche même à parler hassanya avec l'un de ses amis peul qui connaît bien cette langue, pour progresser. En revanche, lorsqu'il s'occupe de la boutique de son oncle, il tient à affirmer son identité à travers la langue qu'il parle. En Mauritanie, la majorité des commerçants sont des Maures. Il arrive donc que des Soninkés s'adressent à lui en hassanya, pensant qu'il est d'origine maure. Dans cette situation, il répond en pulaar (alors qu'il connaît le soninké), pour montrer à son interlocuteur à quelle communauté il appartient.

Samba : moi je tiens la boutique parfois

E : tu vas tu vas parler plutôt quelle(s) langue(s) ?

Samba : quand je suis à la boutique ?

E : oui

Samba : bon/ si y a quelqu'un qui vient qui me parle maure/ si je sais qu'il n'est pas maure/ je le parle pas maure/ je refuse

E : tu refuses ?

Samba : oui

E : carrément ?

Samba : oui/ quand il est maure je réponds

E : d'accord/

Samba : et parfois y a parce que les gens ici croient que tous les boutiquiers sont maures/ et parfois y a des Soninkés qui viennent qui parlent maure et je connais qu'ils sont soninkés/ je vois ça juste comme ça

E : oui

Samba : ils sont soninkés/ je refuse/ je parle pulaar

E : d'accord/ parce que tu veux pas qu'ils croient que tu es un Maure ?

Samba : oui

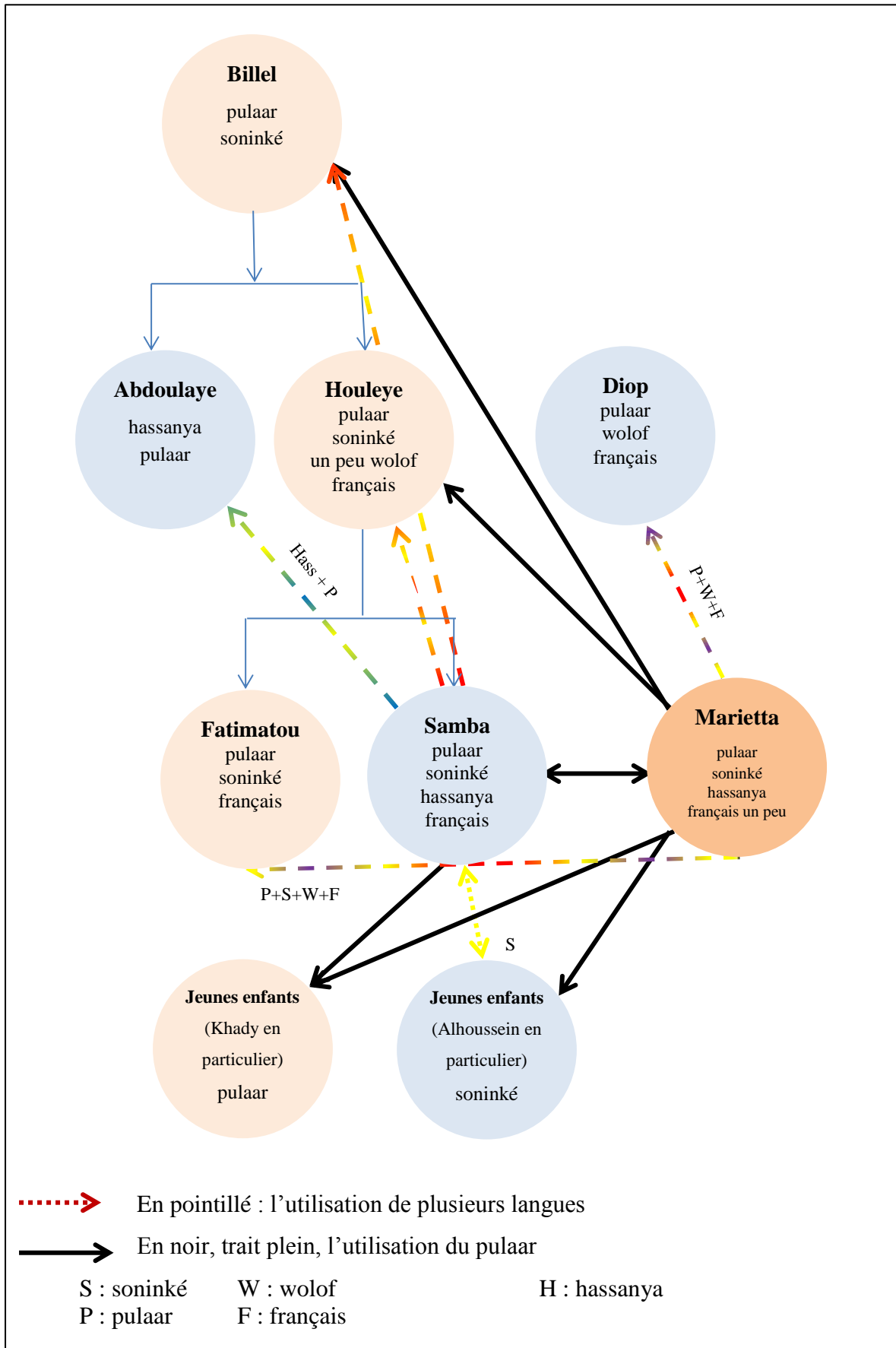
E : d'accord

Samba : et qu'ils sachent aussi que tous les boutiquiers ne sont pas maure

Nous pouvons remarquer que ce n'est pas par refus de parler une autre langue que Samba répond en pular à ses clients soninké, car il déclare parler en hassanya à ses clients maure. Mais, c'est pour afficher son identité peul à ceux qui croient qu'il est maure, qui croient que tous les commerçants sont maure.

Nous avons eu la chance de pouvoir nous entretenir avec Marietta et Samba, qui vivent dans la même famille et ainsi comparer les usages déclarés de leurs langues. L'analyse de cette situation nous semblait intéressante à plusieurs niveaux. Nous nous penchons plus longuement sur cette famille, car nous la connaissons bien, l'ayant fréquentée pendant les quatre ans où nous étions en Mauritanie. Nous nous sommes liée d'amitié avec ces gens et avons pu, ainsi, partager de nombreux moments de leur vie. Nous n'avons représenté sur la figure ci-dessous que les personnes pour lesquelles nous savions quelle(s) langue(s) Samba et/ou Marietta utilisaient. Bien évidemment, la famille est plus nombreuse.

Figure 24 : Langues utilisées en famille chez Samba et Marietta



Nous pouvons noter que Samba et Marietta ont pratiquement le même répertoire langagier, hormis le français que Marietta déclare connaître un peu seulement. Cependant, durant notre entretien avec elle, seulement 11% de nos interventions ont été traduites et seulement 11% de ses énoncés ont été en pulaar. Le reste a eu lieu en français. Elle a donc une maîtrise du français suffisante pour lui permettre de réaliser l'entretien dans cette langue.

Nous pouvons remarquer que les traits pleins noirs, représentant l'utilisation du pulaar uniquement, partent en majorité de la bulle de Marietta. En revanche, de nombreuses flèches en pointillés, partant de la bulle de Samba témoignent d'un usage plus complexe des langues. Marietta déclare parler pulaar uniquement avec toute la famille sauf avec Diop et Fatimatou. Deux personnes n'ayant pas le même statut puisque Diop est un homme d'une quarantaine d'années, il est clairement son aîné, et Fatimatou est l'une de ses pairs, elles ont pratiquement le même âge. Au contraire, Samba déclare utiliser le pulaar seul, avec Marietta et la petite Khady. Le contraste entre les usages déclarés de Marietta et Samba nous montre qu'aucune régularité ne semble se dégager (nous n'observons pas d'effet de génération, ni d'effet de genre). Cette étude de cas met aussi en évidence que d'autres langues que le pulaar sont admises dans la maison, comme en témoignent les usages de Samba. Ceux-ci semblent dépendre du répertoire langagier des personnes intervenant dans l'échange et des habits de communication. Nous pouvons ajouter que Samba a envie de progresser dans toutes les langues. Il considère qu'il est utile de toutes les connaître. C'est peut-être pour cette raison qu'il les utilise au maximum, même en famille, pour progresser. Par exemple, son oncle est parti durant sept ans à Atar, chez des Maure, pour apprendre le Coran. Il connaît très bien le hassanya maintenant. Samba essaie donc de parler avec lui en hassanya pour profiter de sa connaissance.

Samba : avec avec Abdoulaye je parle maure

E : tout le temps ?

Samba : parce que je veux aussi m'améliorer/ pas tout le temps mais parfois seulement/ parfois quand on s'amuse je parle maure/ et lui il ne veut pas beaucoup parler maure avec la famille parce qu'il veut se perfectionner en pulaar/ parce qu'il est resté longtemps sans parler pulaar et
XXX

Les pratiques langagières familiales sont donc complexes. Seule une étude plus approfondie des systèmes familiaux, des pratiques déclarées de chacun, pourrait permettre de dégager des modèles ou des règles de communication.

2.2.2 Joli

Joli parle le pulaar car « *c'est une Peul* ». Sa langue est donc directement liée à son appartenance identitaire. Elle cite le pulaar comme l'une des langues les plus jolies pour elle et elle souhaite continuer à l'apprendre.

Répertoire de Joli

pulaar
français
hassanya

À travers ses pratiques déclarées, nous pouvons constater qu'elle préfère utiliser le pulaar, même si son répertoire langagier lui permet de choisir entre trois langues. Ainsi, en famille, le pulaar sera la langue la plus utilisée par tous, mais il n'est pas interdit d'utiliser une autre langue. En plus du pulaar, le français est présent dans ses échanges avec sa sœur, Khadijatou (elle aussi scolarisée). Le hassanya s'invite également dans les conversations avec la femme de son père, qui est d'origine peul et maure.

En dehors de la sphère familiale, le choix du pulaar sera plus marqué, notamment au marché. En effet, la plupart des commerçants sont des Maure et ont pour langue première le hassanya. Mais, elle préfère utiliser le pulaar, arguant que les commerçants connaissent toutes les langues. Elle choisira donc de ne pas parler hassanya avec eux. Elle ajoute que parfois, lorsqu'elle demande quelque chose en pulaar, les commerçants lui répondent en soninké. Elle leur dit alors qu'elle n'est pas une Soninké. D'ailleurs elle ne connaît pas leur langue. Au marché, il est donc important pour Joli de montrer qui elle est à travers la langue qu'elle utilise. Avec ses amies soninké, elle a déjà rencontré des difficultés, car elle ne parle pas leur langue.

Joli : c'est pour ça j'ai des amis soninké ils me disent toujours tu es raciste tu ne parles pas je dis non ce n'est pas ça c'est juste que je n'arrive pas à parler cette langue

Lorsqu'ils sont tous réunis, Peul, Soninké et Maure, avec ses amis, ils parlent pulaar et hassanya. Mais quand elle les entend parler soninké, elle se fâche, car elle ne comprend pas. Cette attitude est interprétée comme un signe de mauvaise volonté de la part de ses amis. C'est donc peut-être plus son attitude envers la communauté soninké que le fait qu'elle ne parle pas leur langue qui explique qu'ils la qualifient de raciste.

2.2.3 Habsatou et Penda

Habsatou et Penda sont les deux personnes de notre population qui ont subi des reproches quant à leur façon de parler pulaar mettant en cause leur identité peul.

Répertoire de

Habsatou

pulaar
français
hassanya un peu
soninké un peu

Habsatou déclare parler le pulaar, le français, un peu le hassanya et le soninké. Dans la famille, elle utilise le pulaar avec tout le monde. En plus de cette langue, elle parle français avec sa sœur, Haji, que nous avons rencontrée. Son père accepte l'utilisation du pulaar et du français à la maison. Lui-même utilise le français quand il lui fait réviser ses devoirs. Quand elle parle pulaar, Habsatou mélange avec le français, la plupart du temps. Elle mélange parce qu'elle ne connaît pas certains mots en pulaar, mais aussi parce qu'elle en a pris l'habitude. Il peut lui arriver de mélanger avec son père sans que cela pose de problèmes. D'ailleurs, lui-même mélange le pulaar et le français lorsqu'il parle à ses enfants. Mais, si le père tolère bien ces pratiques langagières, ce n'est pas le cas de l'oncle qui reproche aux jeunes de mélanger.

E : et toi si tu parles à ton oncle le frère de ton père

Habsatou : je lui parle en peul

E : et tu vas mélanger un peu ou pas du tout ?

Habsatou : non/ le mot que je ne connais pas je le parle en français s'il ne comprend pas il va demander ça à mon père

E : d'accord/ et lui il va te faire des remarques si tu mélanges il va te faire des reproches ou bien

Habsatou : oui il va dire que maintenant nous sommes gâtés nous ne voulons pas parler notre langue/ toujours il parle ça il dit que nous nous voulons être des Américains ou bien des Français nous ne voulons pas parler notre langue/ même lui il parle pas son langue/ il parle souvent le wolof

En plus de l'oncle, la grand-mère se charge de rappeler à l'ordre les jeunes qui utilisent le français, leur reprochant de ne pas vouloir parler leur langue. Ainsi, pour l'oncle et la grand-mère d'Habsatou, le mélange renvoie à une négation de l'identité peul. Il symbolise le refus de parler « leur langue », le désir de changer d'identité, devenir américain ou français. Mais Habsatou n'est pas dupe et souligne le décalage entre les représentations déclarées de son oncle et ses pratiques puisque, lui non plus ne parle pas sa langue. Il utilise le wolof avec le père d'Habsatou.

De son côté, Penda nous fait part des commentaires des villageois, qui viennent parfois dans sa famille, lorsqu'ils ont des affaires à régler en ville. Ceux-ci jugent que le pulaar de leur famille n'est pas bon. Ils demandent parfois à Penda si elle est Soninké ou Toubab¹³⁹. Encore une fois, il semble que, pour ces villageois, le fait d'utiliser un mot d'une autre langue que le pulaar signifie que la personne veut appartenir à une autre communauté. De son côté, Penda n'a pas conscience de mélanger avec d'autres langues lorsqu'elle parle pulaar. Ainsi, pour certaines personnes, l'identité peul s'incarne dans la façon de parler la langue de la communauté peul. Cette langue doit rester intacte, préservée des intrusions extérieures.

2.3 Conclusion

Tous les jeunes peul que nous avons rencontrés se sentent en sécurité identitaire en pulaar, leur langue première. C'est la langue de leur famille, qu'ils ont « *tétéé* ». Elle est la plus utilisée dans l'espace familial, mais d'autres langues sont bien tolérées. Le français, souvent utilisé entre jeunes scolarisés, ne semble pas concurrencer le pulaar en termes d'identité. Il n'intervient pas au même niveau, c'est une langue de scolarisation. Seules deux jeunes filles ont rapporté des pressions concernant, non pas l'utilisation du pulaar mais la qualité du pulaar parlé. Celui-ci doit être « *pur* » pour refléter l'appartenance à la communauté peul. À l'extérieur de la sphère familiale, la langue de la communauté constitue rarement un choix marqué. Les jeunes semblent faire preuve d'adaptation à leur interlocuteur.

3. L'insécurité linguistique formelle en pulaar

Pour étudier le sentiment d'insécurité linguistique formelle en langue première des jeunes peul, nous avons mis en relation leurs représentations du pulaar, de leur compétence en pulaar, et les représentations de la communauté peul vis-à-vis du pulaar. Nous avons voulu connaître où se situait la norme de référence du « *bon pulaar* » pour identifier quelles représentations étaient générées par l'écart qui pouvait exister entre leur pratique et la norme de référence. De façon très simplifiée, nous avons pu identifier :

- 4 jeunes qui se sentent, à des degrés divers, en insécurité linguistique formelle en pulaar ;
- 11 jeunes qui semblent en sécurité linguistique formelle en pulaar.

¹³⁹ Nom donné aux Français en Mauritanie.

Parmi ces onze Peul, trois d'entre eux jugent qu'ils ne parlent pas un très bon pulaar mais ce qu'ils connaissent leur suffit. Les autres estiment qu'ils parlent bien pulaar.

Nous savons que le sentiment d'(in)sécurité linguistique n'est pas binaire. Il devient alors difficile de créer précisément des catégories et de répartir nos informateurs dans ces catégories. L'intérêt des entretiens est d'ailleurs de pouvoir accéder aux nuances, contradictions qui existent dans toutes représentations, rendant plus complexe, mais aussi plus riche le travail d'analyse.

Qu'ils expriment une insécurité linguistique formelle dans leur langue première, ou pas, la majorité des jeunes peul identifie une norme de référence extérieure à leur propre pratique. Ce pulaar de référence est qualifié de « *pur* », « *profond* », c'est le « *vrai pulaar* ». Les uns veulent à tout prix accéder à cette norme, exprimant un sentiment de malaise, d'insatisfaction par rapport à la langue qu'ils parlent. Les autres identifient une différence entre le « *bon pulaar* » et leur pulaar mais estiment que ce qu'ils connaissent est suffisant. Trois types de normes sont identifiés, l'une n'excluant pas l'autre. Il s'agit, en premier lieu, du pulaar utilisé par les gens qui savent lire et écrire le pulaar ; ensuite du pulaar parlé par les gens qui ne mélangent pas et enfin le pulaar parlé par les villageois. En termes de fréquence, c'est la référence à la forme écrite du pulaar qui arrive en première position, dans les discours des jeunes peul. Pour Habsatou et Marietta, par exemple, le pulaar est la langue la plus difficile. On ne peut donc pas parler un bon pulaar si on ne l'étudie pas à l'écrit. En seconde position, ce sont les gens qui ne mélangent pas qui parlent un bon pulaar. En effet, la question du contact des langues et du parler bilingue en particulier est omniprésente dans le discours des jeunes peul ; et ce, qu'ils le considèrent de façon positive ou négative. Ils constatent en majorité que le mélange des langues est généralisé. Khadijatou affirme même qu'il est difficile de trouver une personne à Sélibaby qui ne mélange pas quand elle parle pulaar. Les jeunes sont partagés concernant ce phénomène. Pour certains, il n'y a pas lieu de se demander si le parler bilingue est une bonne chose ; c'est un fait. Comme l'explique Adama (discours traduit) :

*Adama : et ça c'est général il l'a trouvé comme ça tout le monde utilise la même chose et eux ils ne prêtent pas attention à ça, mais quelqu'un d'autre qui maîtrise très bien le pulaar il écoute il va dire non, mais attend ce mot veut dire tel en pulaar ou tel en pulaar mais eux ils l'utilisent comme ils veulent c'est juste pour se faire comprendre

Nos informateurs ont entendu ce pulaar-là, depuis qu'ils sont enfants, auprès de leurs parents, ils ne font donc pas attention aux emprunts, aux alternances. Même leurs parents

utilisent un parler bilingue. Pour eux, c'est « *obligatoire* », « *forcé* » de mélanger. Racky et Daouda nous expliquent que ce qui est problématique ce n'est pas de mélanger, mais de le faire avec certaines personnes. Il est irrespectueux d'utiliser des mots français dans le pulaar avec des personnes qui ne comprennent pas ces mots. Il s'agit en général des vieilles personnes, mais pas toutes. Certains jeunes peul tels que Djibril ou Adama, dissocient le fait de mélanger les langues de la capacité à parler un bon pulaar. L'un n'implique pas l'autre. Il est tout à fait possible de mélanger et de parler un bon pulaar. Pour Djibril et Habsatou, ce n'est pas le fait d'utiliser un pulaar « *pur* », mais le fait d'utiliser certains mots peu courants, difficiles, qui est le signe d'un bon pulaar. Seules Marietta, Khadijatou et Racky considèrent que le parler bilingue est un aspect négatif de leur façon de parler. Cela signifie qu'elles ne peuvent pas parler le « *vrai* » pulaar.

Quelle que soit leur attitude vis-à-vis de l'alternance des langues, ils donnent tous deux explications à ce phénomène : d'une part, ils mélangent parce que « *c'est plus joli* », ça leur plaît, « *c'est plus agréable* » de parler ainsi, c'est devenu « *automatique* », « *naturel* » ; d'autre part, ils mélangent parce qu'ils ne connaissent pas le mot en pulaar. Ils ont donc recours au français, la plupart du temps. Ce mot est parfois adapté phonologiquement et morphologiquement. C'est ce que Samba appelle le « *pulaar francisé* ». Par exemple, le mot « *foraani* », est constitué du radical « *for-* » issu du français « fort », et le suffixe « *-aani* » qui exprime la négation. Pour donner le sens « qui n'est pas fort ».

En troisième position, c'est le pulaar des villageois qui est cité comme langue de référence. Habsatou, Marietta et Alassane expliquent que leur pulaar est meilleur, car il n'est pas en contact avec d'autres langues telles que le soninké ou le hassanya, et les écoles françaises y sont peu développées. Le pulaar des villageois subit donc moins l'influence des autres langues.

Nous nous proposons d'étudier, dans un premier temps, les représentations de quelques jeunes peul qui se sentent en sécurité linguistique formelle dans leur langue première. Nous nous arrêtons plus longuement sur les discours de Marietta, Haji et Penda. Ceux de Marietta et Haji permettent d'entrevoir deux niveaux de représentations du pulaar. Le discours de Penda est polyphonique, laissant entendre sa voix et celle des Peul villageois. Dans un deuxième temps, nous présentons les études de cas des quatre jeunes qui expriment, de façon plus ou moins intense, une insécurité linguistique formelle dans leur langue première.

3.1 Analyse détaillée de quelques cas : des jeunes en sécurité linguistique formelle en pulaar

3.1.1 Haji

Répertoire de **Haji**

pulaar
français
soninké un peu
hassanya un peu

Haji déclare parler le pulaar, sa langue première, et le français. Elle connaît un peu le soninké et le hassanya, mais n'est pas à l'aise dans ces langues. La plupart du temps, elle utilise le pulaar, avec ses amis et en famille. Mais, elle précise que ce pulaar est mélangé avec du français, même quand elle parle à ses parents.

E : et si tu es dans la maison par exemple avec ta famille/ tu m'as dit que tu parlais que pulaar/ mais est-ce que tu vas mélanger avec des mots de français de soninké ou

Haji : non avec les mots de français parce que maintenant on ne peut pas parler une langue sans mettre le français/ on ne peut pas parler du pulaar du vrai pulaar

E : jamais ?

Haji : non non on ne peut pas/ si on parle seulement on va le mettre sur le français

E : et vous mettez des mots français pourquoi ?

Haji : ah c'est ça seulement qu'on veut

E : c'est parce que vous connaissez pas ces mots-là en pulaar ou bien parce que c'est plus joli en français ou bien c'est l'habitude vous ne savez pas pourquoi ?

Haji : ah c'est l'habitude/ on le parle seulement/ parce qu'y a des mots en pulaar même moi je ne connais pas

E : d'accord/

Haji : y a des mots difficiles on on le met en français

Haji a un discours contradictoire. D'un côté, elle nous explique qu'elle connaît suffisamment le pulaar donc elle peut passer à l'apprentissage d'autres langues. De l'autre, elle cite le pulaar parmi les langues qu'elle voudrait apprendre, car elle ne comprend pas certains mots qu'elle entend en pulaar. Elle ajoute qu'elle mélange avec du français pour le plaisir, mais aussi quand elle ne sait pas comment dire certains mots jugés difficiles en pulaar. Cependant, même si Haji reconnaît qu'elle ne parle pas le « *vrai pulaar* », elle semble en sécurité linguistique formelle dans sa langue première. En effet, elle considère que le pulaar est la langue la plus facile et juge qu'elle la parle bien. Elle mélange, mais cela ne génère pas

de malaise. Elle ajoute qu'on ne peut jamais connaître tous les mots en pulaar. Elle a donc bien conscience d'une différence entre le pulaar qu'elle parle et le « *bon pulaar* », jugé extérieur à sa propre pratique, mais elle est satisfaite de sa compétence dans sa langue et n'est pas gênée par ses difficultés de compréhension ou d'expression. Le discours de Haji permet d'entrevoir deux niveaux de représentations du pulaar. Il y a un pulaar jugé facile, et un pulaar difficile. Il y a son pulaar et le « *vrai pulaar* ». Il y a celui qu'elle connaît, et celui qu'elle voudrait apprendre.

3.1.2 Marietta

À l'instar de nombreux jeunes peul, Marietta constate que l'alternance des langues est omniprésente dans le pulaar.

Marietta : si on parle seulement elle dit ah tu as parlé français/ tu as parlé soninké tu as parlé wolof **ewo** pulaar c'est comme ça/ c'est mélangé/ même nous on n'arrive pas à comprendre

À la maison, sa tante Billel et Houleye la reprennent souvent, car elle utilise souvent des mots français. Marietta est sensible à ces reproches et se sent mal à l'aise. Elle a l'impression de « *partir* » dans une autre langue et de « *laisser* » sa langue. Cependant, son sentiment est contextuel puisque le mélange ne la gêne pas avec ses amis, mais seulement avec les personnes responsables. Si elle analyse sa pratique langagière, Marietta considère qu'elle parle bien, elle ne se sent pas gênée dans sa langue et peut dire tout ce qu'elle veut. Elle juge que c'est la langue la plus facile pour elle. Mais, en considérant le pulaar en général, elle affirme que les enfants doivent l'apprendre à l'école, car c'est une langue difficile. Sans cet enseignement, ils ne pourront pas bien le parler. Par ailleurs, Marietta désigne les villageois comme détenteurs de la norme, parce qu'ils ne sont pas en contact avec d'autres langues.

Marietta, comme Haji, distingue donc deux pulaar, et laisse à entendre deux discours sur cette langue. Il y a son pulaar et le pulaar de référence, celui des villageois. Cette langue est donc alternativement facile et difficile. Elle juge qu'elle la parle bien, mais a l'impression de la « *laisser* » et de la « *gâter* ». Ces paroles contradictoires sont en réalité un point de vue différent sur la langue. Il y a la variété de tous les jours, qu'elle parle bien, sans difficulté, qui est facile, mélangée. Et il y a LE pulaar, l'original, la langue apprise à l'écrit, qui est « *gâtée* » par le mélange, et qui est difficile. Selon la définition de l'insécurité linguistique que nous avons retenue, nous en concluons que Marietta n'est pas en insécurité linguistique formelle en pulaar.

Le sentiment de (risquer de) ne pas être (perçu comme) [légitime dans] la communauté linguistique au sein de laquelle sont élaborées, véhiculées, et partagées, les normes requises dans la situation dans laquelle se trouve le locuteur, et par rapport auxquelles, dans cette situation, sont évalués les usages.

A. Bretegnier, 1999 : 295

En effet, lorsqu'elle se trouve dans une situation de communication particulière, par rapport à laquelle sont évalués les usages, Marietta a le sentiment de parler un bon pulaar, adapté à la situation. Elle se sent légitime dans la communauté des pulaarophones. Certes, elle utilise un pulaar mélangé, mais c'est ce pulaar qui est utilisé par tout le monde dans la vie quotidienne.

3.1.3 Penda

Le discours de Penda laisse à entendre sa propre voix, et celle des Peul villageois. Cette jeune fille estime qu'elle ne parle pas un très bon pulaar. En réalité, elle juge que le pulaar qu'elle parle est bon, mais les gens des villages qui viennent dans sa famille lui disent le contraire. Elle ne semble pas avoir identifié pourquoi. Selon elle, le pulaar est la langue la plus facile et tous les Peul parlent un bon pulaar. Ceux qui l'ont appris, qui savent le lire et l'écrire le parlent mieux que les autres. Elle cite par exemple Tijane Anne, un Sénégalais que l'on entend souvent à la radio mauritanienne. C'est l'un des personnages importants de la défense de la langue pulaar et de l'identité peul. Il soutient que les radios locales peuvent rassembler tous les Peul. À travers ses entretiens avec des responsables de radios, A.A. Faty (2011) met en évidence le rôle pédagogique que prennent les radios, diffusant la langue, la culture et les valeurs peul. Dans sa thèse, il explique comment les radios deviennent le véhicule de la norme, du « vrai pulaar ».

En suivant les informations en langue nationale, aussi bien en langue pulaar qu'en wolof d'ailleurs, on est frappé d'emblée par cette recherche frénétique du « bien dire » à travers un travail considérable de création lexicale, éventuellement pour « combler les lacunes » du vocabulaire traditionnel des langues nationales qui, contrairement aux langues occidentales, ne possèdent pas de mots véhiculant l'idée de « modernité ».

A.A. Faty, 2011 : 259

Penda pense que les villageois lui reprochent la mauvaise qualité de son pulaar parce qu'elle ne le connaît pas en « profondeur ». Mais, nous pensons que c'est parce qu'elle utilise

des mots soninké ou français. En effet, les villageois lui demandent si elle veut devenir soninké ou toubab. Mais la jeune fille n'a pas conscience de mélanger. De notre côté, durant l'entretien, nous avons pu entendre qu'elle pratiquait l'alternance des langues, comme les jeunes de son âge. Cette jeune fille ne semble pas en insécurité linguistique en pulaar. Lorsqu'elle évoque son manque de compétence dans sa langue, elle rapport les paroles d'autres personnes : « *les gens me reprochent...* », « *les villageois nous disent que...* », « *les autres disent que...* ».

E : et quand tu parles pulaar est-ce que c'est du pulaar 100% ou bien tu mélanges avec d'autres langues ?

Penda : c'est pas le très très bon pulaar que je parle

E : mmh ? ça veut dire que tu mélanges d'autres langues dans le pulaar ?

Penda : selon moi je pulaar que je parle est bien, mais ceux qui parlent bien le pulaar **ils me reprochent** toujours ils me disent que mon pulaar n'est pas bon

(...)

Penda : quand on parle y a certains mots que nous parlons **les villageois nous disent que** c'est pas du bon pulaar

(...)

Penda : pour moi mon pulaar il est bon, mais **les autres disent qu'il n'est pas bon**

(...)

Penda : pour moi mon pulaar est bon, mais si tu vois que **les gens me reprochent** c'est parce qu'il n'est pas bon parce que les gens qui me reprochent connaissent mieux le pulaar que moi

Le jugement négatif est donc extérieur à son propre jugement. Elle l'a entendu, mais ne semble pas l'avoir intériorisé. Elle accepte ce jugement, car elle pense que les personnes qui lui font ce reproche connaissent mieux le pulaar qu'elle. Elle pense donc qu'elles ont raison et que leur jugement est légitime. Pour autant elle dissocie toujours leur point de vue du sien (mis en évidence en gras dans les extraits ci-dessus).

3.2 Quatre jeunes peul en insécurité linguistique formelle dans leur langue première

3.2.1 Samba

Samba est l'un des jeunes qui exprime le plus son insécurité linguistique formelle en pulaar parmi les Peul avec lesquels nous nous sommes entretenue. Il a fortement intériorisé la

différence qui existe, selon lui, entre son pulaar, et le pulaar des gens du village. Il considère qu'il est « nul » en pulaar. C'est la langue la plus difficile pour lui. Il affirme même qu'il se sent plus à l'aise en français qu'en pulaar, car il mélange moins quand il parle français.

E : ok/ et donc toi est-ce que tu trouves que tu parles bien pulaar ou ou pas ?

Samba : non/ je suis nul en pulaar

E : nul carrément ? ah c'est un peu fort ça

Samba : nul oui

E : nul ?

Samba : oui

E : pourquoi ?

Samba : parce que ce que nous parlons ici/ n'est pas du n'est pas du pulaar

E : mmh ?

Samba : par exemple quand on dit on est là en train de parler/ on ne parle pas une phrase complète sans y mettre deux mots en français ou trois mots en français/ soit on utilise un mot en français/ ou on utilise un verbe en français/ et parfois c'est les noms des choses ou les noms des assiettes des xxx qu'on utilise en français/ en français et mettre un peu de pulaar/ par exemple tasse

Samba utilise un parler bilingue avec tout le monde et dans toutes les situations. Il mélange parce qu'il ne connaît pas le mot en pulaar (par exemple tasse, assiette, etc.), mais aussi parce qu'il a pris l'habitude de le faire. C'est devenu courant et régulier. Par ailleurs, il précise que ce n'est pas le mélange en tant que tel qui le dérange, mais le fait d'avoir des lacunes dans sa propre langue. Il met en cause son ignorance de la lecture et de l'écriture du pulaar. Il est probable que Samba soit sensibilisé à l'importance de parler un « *bon pulaar* » par sa mère, notre traductrice, qui sait lire et écrire cette langue. D'ailleurs, quand il était petit, sa mère enseignait sa langue à des jeunes et il en profitait pour suivre les leçons. Mais, depuis ce moment-là il n'a pas participé à d'autres cours. Aujourd'hui, il voudrait l'apprendre, car les personnes qui ont une connaissance du pulaar écrit le parlent bien, selon lui. Selon A.A. Faty,

L'instrumentalisation de la langue pulaar, au nom d'une idéologie linguistique consistant à mesurer l'importance d'une langue à l'aune de l'écriture et de la richesse lexicale, entraîne une dichotomie entre la langue écrite et la langue orale, celle de la vie quotidienne, et par là la création d'une variété haute du pulaar.

A.A. Faty, 2011 : 258

Nous retrouvons effectivement, dans le discours de Samba, cette dichotomie entre son pulaar parlé, mélangé, et le pulaar écrit, variété de référence. Mais, dans le même temps, Samba juge que sa langue n'est pas très utile en Mauritanie. En effet, il constate qu'on ne peut pas travailler avec, contrairement au français. Il ajoute que certaines personnes, minoritaires, veulent parler un bon pulaar, maintenir le « *vrai pulaar* », en vain. Même Idrissa, l'un de ses amis qui a appris à écrire sa langue ne l'utilise pas. Il semble donc, à travers son discours, que le « *vrai pulaar* » soit amené à disparaître au profit d'un pulaar mixte. Pour contrer cette mutation, parfois, entre amis, ils décident de ne parler que leur langue pendant une heure par exemple. Celui qui utilise un mot français ou hassanya pendant cette heure doit payer. L'objectif est de voir s'ils sont encore capables de bien parler leur langue. Mais en général, pendant cette heure-là, personne ne parle, de peur de devoir payer !

On retrouve par là encore l'entreprise de purification qui consiste à contrôler son discours pour chasser tout mot ou expression n'appartenant pas au « patrimoine linguistique et traditionnel » pulaar, c'est-à-dire tout ce qui ressortit de l'emprunt.

A.A. Faty, 2011 : 258

A.A. Faty observe ce comportement, consistant à contrôler et purifier son discours. Il relie ce phénomène à la création d'une variété haute de pulaar à travers l'écriture de la langue. Il met en garde contre le risque de renforcement des inégalités sociales entre ceux qui détiennent et véhiculent le « bon pulaar » et ceux qui utilisent le pulaar « populaire ». Cette langue étant encore peu écrite en Mauritanie, nous n'avons pas constaté ce renforcement d'inégalités lié à la maîtrise d'un pulaar écrit.

En plus de ceux qui savent l'écrire, ce sont les villageois qui maintiennent le patrimoine linguistique, parce qu'il n'y a pas d'autres langues en contact et il y a peu d'écoles en français. Il y a aussi quelques centres à Nouakchott où les gens apprennent le pulaar. La ville, à travers le contact de cultures et de langues qu'elle accueille, participe au déclin de la langue. L'apprentissage à l'écrit semble être un bon moyen de contrer sa mutation. Mais, elle n'a pas un statut suffisamment important pour que les Peul fassent l'effort de l'apprendre, selon Samba.

3.2.2 Daouda

Daouda considère qu'il ne maîtrise pas le pulaar. C'est une langue difficile. La variété qu'il connaît, qu'il a entendu et appris avec ses parents n'est pas la « *vraie* ». Elle est

corrompue par du français. Les mots français sont adaptés, « *déformés* » pour être intégrés à la langue d'accueil. Le recours à l'emprunt est justifié par l'habitude, l'esthétique, ou la méconnaissance du mot cible en pulaar. Certains mots tels que « *exemple* », sont plus simples à dire en français qu'en pulaar. Mais, quelqu'un qui parle très bien sa langue peut identifier les mots empruntés et les traduire en pulaar. Avec ses parents et sa grand-mère, à Sélibaby, Daouda ne mélange pas, car c'est impoli. Il précise que ce n'est pas seulement une question d'âge ou de génération.

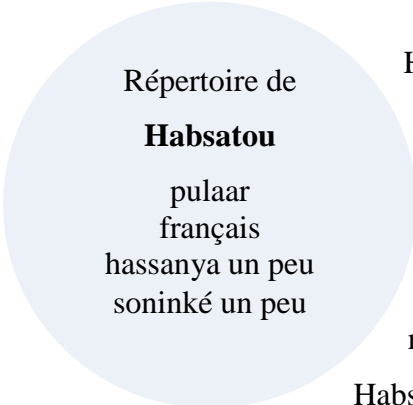
E : d'accord/ même si c'est des jeunes ou des vieilles personnes ou bien comme tu disais avec les jeunes tu vas mélanger et avec les vieilles personnes tu ne vas pas mélanger ?

Daouda : y a vieux tu peux mélanger, mais y a certains vieux si tu mélanges

Traductrice : ils vont te faire la remarque

Dans les petits villages, si un jeune commence à alterner les langues, il va être jugé irrespectueux et arrogant (il veut montrer qu'il est supérieur parce qu'il connaît mieux le français). Daouda situe lui aussi le « *vrai pulaar* » parmi les gens qui savent lire et écrire cette langue.

3.2.3 Habsatou



Répertoire de
Habsatou
pulaar
français
hassanya un peu
soninké un peu

Habsatou déclare connaître le pulaar et le français, un peu le soninké et le hassanya. Parmi ces langues, c'est le pulaar qu'elle utilise le plus souvent. Mais elle précise que, la plupart du temps, comme la majorité des jeunes peul, elle alterne avec le français. Elle aime parler de cette façon, mais son oncle et sa grand-mère lui font des reproches.

Habsatou a intériorisé ces critiques et pense qu'elle ne parle pas bien sa langue. Elle se justifie en expliquant que c'est une langue difficile qui ne peut être maîtrisée que si on l'étudie, si on apprend à la lire et à l'écrire. De son côté, ne l'ayant pas apprise, elle est obligée d'emprunter au français. Sa grand-mère parlerait un bon pulaar parce qu'elle est guinéenne.

E : c'est tous tous les Guinéens tous les gens de la Guinée qui parlent bien le pulaar ou bien c'est elle seulement ?

Habsatou : je ne sais pas/ elle depuis que je suis née je l'a vu chez nous je ne l'a jamais vu partir chez elle/ elle elle connaît même pas sa famille

E : ah d'accord/ mais elle parle un bon pulaar

Habsatou : oui

E : et c'est c'est le même quand même que votre pulaar ?

Habsatou : oui

E : qu'est-ce qui change alors entre ton pulaar et son pulaar qu'est-ce qui n'est pas pareil ?

Habsatou : le peul c'est un peu difficile/ parce qu'ils parlent des mots qui sont très difficiles nous on le comprend pas

E : et comment tu fais quand tu ne comprends pas ?

Habsatou : je vais la demander et elle va traduire ça

En réalité, ce qui caractérise le « *bon pulaar* » de sa grand-mère, c'est l'utilisation des mots « *difficiles* », qu'Habsatou ne connaît pas. De plus, le pulaar guinéen est perçu comme étant le « *vrai* » pulaar.

E : d'accord/ et tout à l'heure on parlait de la Guinée, mais est-ce que tu connais une région ou une ville ou bien une localité où les gens parlent un bon pulaar ?/ ou bien tu n'as jamais entendu ça ?

Habsatou : je n'ai jamais entendu tu sais en Guinée y a des gens qui parlent bien le peul les Guinéens leur peul est plus bon que notre peul parce que eux ils parlent le vrai peul

Habsatou semble très attachée à sa langue et souhaite mieux la connaître, mais elle entre en concurrence avec les langues de scolarisation. Son apprentissage est donc différé dans le temps, quand elle aura appris les langues de l'école.

3.2.4 Eliman

Concernant sa compétence en pulaar, Eliman se situe dans la moyenne. Il explique que certaines personnes parlent mieux que lui, mais lui-même parle mieux que d'autres personnes. Parmi les gens qui parlent bien sa langue, Eliman cite Houleye, notre traductrice. Il raconte une réunion à laquelle il a participé, que Houleye animait. Pendant son intervention, elle a utilisé des mots qu'il a compris, et expliqué à d'autres. Cette anecdote lui permet d'illustrer son positionnement par rapport à sa compétence en pulaar. Il parle moins bien que la traductrice, mais mieux que d'autres Peul qui étaient présents à cette réunion. C'est donc la connaissance de certains mots particuliers qui est le signe d'une bonne compétence. Il n'entend ces mots difficiles que de la bouche de la traductrice ou avec ses parents, mais pas avec ses pairs. Ainsi, lorsqu'il apprend un nouveau mot, il l'utilise à son tour dans une autre

causerie, avec ses amis, pour leur faire profiter de sa connaissance. Il a constaté que non seulement les jeunes ne connaissent pas ces mots difficiles, mais ils utilisent le français à la place. C'est pourquoi, parfois, avec ses amis, ils décident de discuter dans leur langue, en évitant le français.

E : d'accord/ et toi est-ce que si tu veux tu peux faire toute une conversation en pulaar sans mettre un mot de français ou c'est impossible pour toi ?

Eliman : oui ça demande beaucoup de concentration parce que nous même il nous arrive des fois on dit que voilà on va faire une causerie rien qu'en pulaar mais sans pour autant s'en rendre compte on dit comme ça en vrac des mots en français/ je sais que c'est très difficile maintenant de parler qu'en pulaar sans mettre le français

Même si le mélange est omniprésent, il ne constitue pas un problème. L'usage de la langue a changé. C'est ainsi. Ce n'est pas la difficulté de la langue qui est en cause, contrairement aux affirmations de nombreux Peul, il s'agit simplement de l'évolution de la langue, une autre façon de la parler. Pour Eliman, la maîtrise de sa langue familiale est très importante, car la réputation de sa famille l'a précédé. Sa grand-mère est une vieille femme connue dans le milieu pulaar donc les gens pensent que lui aussi parle très bien leur langue. Il souhaite progresser et a commencé son apprentissage de l'écriture pulaar.

3.3 Conclusion

Sécurité ou insécurité linguistique formelle en pulaar ? Il s'avère difficile, et peu utile, de catégoriser les jeunes peul selon ces deux pôles binaires, car la réalité est complexe, car il existe une infinité de positionnements entre ces deux bornes. Certains sont un peu en insécurité linguistique, d'autres beaucoup, à la folie...ou pas du tout ! Où se situe la limite ?

Au-delà de ces questions, il est surtout intéressant de s'arrêter sur les représentations qu'ils ont de leur langue première et de leur compétence. Qu'ils soient satisfaits ou non de leur maîtrise du pulaar, ils identifient une norme de référence, le « *vrai pulaar* », différente de leur pratique. Le pulaar écrit est la norme de référence la plus importante, c'est le passeport pour parler un bon pulaar. Il faudra donc l'apprendre pour savoir la parler. Ensuite, ce sont les gens qui ne mélangent pas qui parlent un « *bon pulaar* » et les villageois. En effet, ceux-ci sont protégés des autres langues (soninké, hassanya), car ils ne sont pas ou peu en contact avec les autres communautés et sont moins sensibles à l'influence du français (les écoles sont peu développées dans les villages).

Pour tous, la question du mélange des langues est incontournable. Le pulaar a évolué, il a intégré des mots d'autres langues. Les jeunes ont appris ce pulaar-là avec leurs parents. Seul l'écrit, grâce à la stabilité qu'il apporte, peut conserver le patrimoine linguistique. Le mélange est donc assumé pour certains, perçu comme un état de fait. Pour d'autres, c'est un problème. Le décalage constaté entre le « *pulaar original* » (écrit, non mélangé, celui des villageois) et le pulaar qu'ils parlent génère un sentiment d'insécurité linguistique pour certains, mais pas pour tous. Ce qui distingue les jeunes en insécurité linguistique en pulaar de ceux qui ne le sont pas, ce n'est pas l'identification d'une norme de référence éloignée de leur propre pratique, ni le sentiment de ne pas bien parler leur langue, mais le sentiment de légitimité en tant que membre de la communauté pulaarophone, dans une situation de communication donnée, par rapport à laquelle sont évalués les usages. Or, comme le soulignent les jeunes peul, le pulaar mélangé est devenu le pulaar qui est utilisé partout et avec tous, même avec les parents qui eux-mêmes mélangent. Il est irrespectueux de mélanger seulement avec les personnes qui ne comprennent pas ce pulaar, et elles deviennent minoritaires.

4. L'insécurité formelle en français

4.1 Généralités

Selon la définition de l'insécurité linguistique que nous avons retenue (A. Bretegnier : 1999), un jeune peul en insécurité linguistique en français a « le sentiment de (risquer de) ne pas être (perçu comme) [légitime dans] la communauté [francophone] ». S'il ne respecte pas les « normes requises dans la situation », il pourra se sentir illégitime. Ce sera le cas notamment s'il estime qu'il ne parle pas suffisamment bien le français, ou si on se moque de lui et qu'il intériorise un sentiment d'infériorité. Par ailleurs, pour « (risquer de) ne pas être (perçu comme) [légitime] », il faut précisément prendre un « risque interactionnel » (J. Simonin : 1996), c'est-à-dire se trouver dans une situation concrète d'utilisation de la langue. Certains jeunes veulent apprendre le français ou s'améliorer, mais ils ne l'utilisent pas. Ils veulent donc paraître légitimes, mais ne prennent pas le risque d'être rejetés de la communauté francophone. Enfin, même si cet aspect n'apparaît pas dans la définition, il est indispensable de prendre en compte les représentations liées à cette langue.

4.2 Le français : une langue d'enseignement

Comme pour les jeunes soninké, nous ne pouvons analyser le sentiment d'insécurité linguistique formelle en français sans le dissocier de la question de son statut de langue d'enseignement. En effet, certains de nos informateurs sont scolarisés, ils doivent connaître cette langue pour réussir à l'école ; les autres ont un contact beaucoup plus informel avec cette langue, elle ne conditionne pas leur réussite scolaire et professionnelle. Elle ne représente pas le même enjeu pour ces deux groupes. Nous allons donc étudier le sentiment d'insécurité formelle en français en distinguant les jeunes scolarisés et les jeunes non scolarisés.

Étant donné que le français est une langue d'enseignement et que sa connaissance est un facteur majeur de réussite scolaire, il est probable que les jeunes peul scolarisés souhaitent connaître cette langue et être légitimes dans la communauté francophone. De plus, leur communauté (les Peul) attend d'eux qu'ils soient compétents en français. Par ailleurs, à l'école, à la maison lorsqu'ils font leurs devoirs ou entre amis lorsqu'ils s'entraînent à parler français, ils ont une pratique quotidienne de la langue française. Ils sont régulièrement en situation de l'utiliser. Enfin, en Mauritanie, comme dans d'autres pays africains (au Bénin par exemple C. Dossou, 2010) la norme du français véhiculée par l'école est basée sur le primat de l'écrit et sur le français de France. La pression normative de l'école favorise l'émergence du sentiment d'insécurité linguistique des apprenants et des enseignants. En effet, lors de nos discussions avec des professeurs, nous avons pu constater qu'ils manifestaient souvent une insécurité linguistique en français. Ils nous demandaient notamment de leur apprendre notre langue.

4.3 Les élèves peul

Sur neuf Peul scolarisés, sept sont en insécurité linguistique en français. Seuls Joli et Daouda font exception. Soulignons que Daouda est jeune homme qui a suivi un parcours arabisant, contrairement à la majorité des Peul. Il n'a donc pas le même enjeu sur la connaissance du français, d'une part ; et il côtoie beaucoup de jeunes maure arabisants par rapport auxquels il est plus compétent en français, d'autre part. Joli, qui suit un parcours bilingue, a la plupart de ses amies qui sont mauresques et par rapport auxquelles elle aussi est plus compétente en français.

Nous reprenons rapidement quelques constats que nous avons faits concernant le français et l'insécurité formelle en français des jeunes soninké car ils s'appliquent aussi aux

jeunes peul. Tout d'abord, un constat concernant le statut du français. C'est une langue d'enseignement en Mauritanie. Or nous savons que la pression normative est particulièrement importante à l'école. Non seulement il faut apprendre le français, mais le « bon » français. Cette pression favorise l'apparition d'une insécurité linguistique. Par ailleurs, selon C. Canut (2002), plus la langue est standardisée, plus la variation est stigmatisée. Donc celui qui parle une variété stigmatisée est lui-même stigmatisé. Situation qui génère un sentiment d'insécurité linguistique.

Concernant la situation d'enquête, rappelons que tous nos informateurs scolarisés se trouvaient en présence d'une Française et qu'ils ont choisi de réaliser l'entretien en français sauf Daouda (qui est arabisant) et Djibril qui a utilisé les deux langues pulaar et français. La condition d'enquête est inégale par nature, mais, en plus, l'aisance dans la langue était inégale. Il est donc probable que les conditions d'entretien aient favorisé l'émergence d'une insécurité formelle en français. Au-delà de cette insécurité « dite », à travers leurs actes, nous pouvons penser que les jeunes étaient suffisamment à l'aise avec la langue française, et avec nous, pour prendre le risque de parler français. Nous pouvons aussi émettre l'hypothèse que la société attend d'eux qu'ils parlent français dans ce genre de situation : un entretien, enregistré, avec une étudiante française. Cependant, lorsque nous leur avons proposé la présence d'une traductrice (avec nécessité de fixer le rendez-vous en fonction des possibilités des trois participants : l'informateur, la traductrice et nous-même), ils ont tous demandé sa présence à l'exception de Samba. Il nous semble donc qu'ils n'étaient pas prêts à parler français avec nous « sans filet ». Dans les faits, le recours à la traduction a été rare. Leur insécurité linguistique a eu des conséquences sur le réel.

Concernant leurs représentations du français, elles sont globalement positives, même si la moitié des jeunes peul scolarisés juge que c'est une langue difficile, elle est « large ». Le premier argument justifiant son importance est sa qualité de langue d'enseignement. Sa connaissance est indispensable pour réussir à l'école (Racky, Haji, Khadijatou, Aïssata). Son second atout est d'être « *parlée partout* », « *très répandue* ». C'est le point de vue de Samba, Djibril et Habsatou. Elle est donc très utile pour les voyages. Mais, contrairement aux jeunes soninké, aucun Peul n'a évoqué la possibilité ou l'envie de partir en France. En dehors de ces situations, nous avons déjà entendu des Peul nous dire qu'ils voulaient émigrer dans notre pays. Pour Samba et Daouda, le français, contrairement à l'arabe, est une langue de travail indispensable en Mauritanie.

Sans surprise, les neuf jeunes peul scolarisés mentionnent le français parmi les langues de leur répertoire langagier. Seuls Racky et Daouda déclarent connaître « *un peu* » cette

langue. Si l'on peut comprendre cette affirmation de la part de Daouda qui est arabisant, c'est plus surprenant de la part de Racky puisqu'elle a réalisé tout l'entretien en français. Enfin, pour la moitié des jeunes peul scolarisés, le français est la langue la plus agréable. Concernant leurs pratiques déclarées, les jeunes scolarisés parlent peu le français d'une manière générale, si ce n'est à l'école ou avec leurs amis scolarisés. Cependant, là encore, ce n'est pas tout le temps. À la maison, le français est parfois utilisé entre élèves. Dans quelques familles, un oncle ou un frère plus âgé parle français pour les aider à progresser. En dehors de ces situations, le français est présent sous forme de parler bilingue dans le pulaar.

Pour les études de cas, nous avons choisi de nous intéresser à deux jeunes filles en insécurité linguistique (Khadijatou, Racky), et deux jeunes qui ne semblent pas en insécurité (Daouda et Joli). Daouda constitue un cas particulier de notre population puisqu'il est le seul Peul à avoir suivi un parcours arabisant.

4.4 Étude de cas

4.4.1 Khadijatou

Khadijatou est une lycéenne de 19 ans. Elle est en 5^{ème} C, ce qui correspond à la première année du lycée. Elle a appris le français et l'arabe à l'école puisqu'elle a bénéficié de la réforme de 1999 instaurant le bilinguisme. Concernant sa compétence en français, Khadijatou explique qu'elle arrive à s'exprimer dans cette langue, mais elle ressent un manque, des difficultés. Elle pense qu'elle finira, avec le temps, à parler un bon français, « *comme un Français* ». Mais, pour le moment, elle n'est pas satisfaite. Lorsqu'elle était au fondamental, les enseignants pratiquaient la punition du « *symbole* ». Si un élève parlait un mot en pulaar en classe, il devait porter le symbole (un pendentif autour d'une chaîne, par exemple) toute la journée, même dans la cour. C'était honteux parce que ce symbole signifiait l'incompétence dans la langue de scolarisation. Défendant leur identité peul, les jeunes ont refusé cette pratique, car ils devaient respecter et parler leur langue. Aujourd'hui elle regrette cette attitude, car, si elle avait écouté les conseils de ses professeurs, elle serait bien meilleure en français. Elle accorde beaucoup d'importance à cette langue, qu'elle juge indispensable pour sa réussite scolaire. Khadijatou est en insécurité linguistique en français aussi bien dans ses paroles que dans ses actes. En effet, pour notre entretien, elle a demandé la présence de la traductrice alors qu'elle n'a demandé la traduction d'aucune de nos questions et n'a jamais répondu en pulaar.

Concernant ses pratiques déclarées, le français est essentiellement utilisé en classe, avec l'enseignant. Avec ses camarades peul, dans la classe, elle utilise le pulaar.

Khadijatou : par exemple maintenant même si on est dans la classe n'est-ce pas tu as amené ton stylo tu écris ou bien tu n'écris plus moi je te dis Isabelle **eh lubam bic ma**

E : ah

Khadijatou : au lieu de dire prête moi ton stylo

E : prête moi ton stylo

Khadijatou : je te dis **eh lubam bic ma** eh n'est-ce pas moi je t'ai dit de ne pas parler du pulaar ici t'es obligé de porter le symbole

E : de porter le symbole même dans la cour après

Khadijatou : même dans la cour

E : d'accord/

Khadijatou : mais dans la cour quand même si on sort en récréation nos enseignants sont là-bas et les élèves circulent dans la cour là l'enseignant il peut pas te surveiller pour savoir si tu parles pulaar ou bien truc comme ça

En revanche, elle va parler français avec les Soninké parce que c'est la seule langue qu'ils ont en commun. Il lui arrive aussi de parler français avec sa sœur, Joli (que nous avons rencontrée), quand elles veulent se dire quelque chose que les autres ne comprendront pas. C'est donc la langue des « secrets ». Le français est présent également dans le pulaar sous forme d'emprunts. Comme de nombreux Peul, elle constate que plus personne n'est capable de parler pulaar sans ajouter du français. Même son père mélange quand il parle avec elle. C'est une question d'habitude.

Khadijatou : d'une part y en a de ces fois on ne connaît pas le mot y en a de ces fois de ces fois aussi c'est devenu une habitude/ c'est devenu une habitude donc on ne peut pas changer/ y en a de ces fois quand même le mot on ne sait pas comment on l'appelle en pulaar

E : d'accord/

Khadijatou : parce que tout le monde l'utilise en français ou bien tellement nous aussi on est obligés de le faire

Ainsi, les mots tels que « *parce que* » ou bien « *tellement* » sont devenus incontournables en français. En dehors de ces rares situations, Khadijatou ne parle pas français. C'est seulement grâce au film et à l'entretien que nous avons constaté qu'elle pouvait parler français. Au centre de parrainage, où nous formions un groupe de jeunes filles chaque semaine à l'utilisation d'un ordinateur, Khadijatou n'utilisait que le pulaar avec ses pairs. Nous le lui avons fait remarquer et elle nous a expliqué qu'elles avaient l'habitude de

parler pulaar la plupart du temps. Le français n'est utilisé qu'en classe. Dans ce cas, elle fait attention à ne pas mélanger avec une autre langue.

4.4.2 Racky

Racky considère qu'elle ne parle pas très bien le français. En dépit de cela, elle a décidé de réaliser l'entretien en français, mais en présence de la traductrice. Concrètement elle n'a eu besoin de traduction que pour 5% des énoncés. Lors de l'entretien, elle nous fait remarquer qu'elle avait fait de nombreuses erreurs en parlant français. Elle est gênée, car, nous explique-t-elle, elle est en quatrième et ne devrait plus faire des erreurs. À travers ses choix, nous constatons que Racky est en insécurité linguistique en français. Elle n'est pas satisfaite de son niveau de français, constate qu'elle fait des erreurs ce qui la met mal à l'aise, demande la présence de la traductrice. Cependant, cette insécurité ne l'a pas empêchée de prendre des risques et de parler en français. Elle aurait pu tout aussi bien choisir de parler en pulaar. Mais Racky nous explique que si elle veut connaître le français, il faudra qu'elle parle la langue.

E : d'accord/ et pourquoi tu vas leur [tes frères] parler en français ? pourquoi pas en pulaar ?

Racky: pourquoi pas en pulaar ? parce que je suis pas très très fort en français/ je suis une élève/ c'est normal parfois je parle français/ pour me débrouiller/ tu sais que une langue/ même si tu/ tu ne connais pas/ si tu parles seulement/ petit à petit/ tu vas pouvoir connaître un peu/ c'est pour cela parfois/ on se réveille aujourd'hui on va parler français avec mes frères/ pour si on commet des erreurs/ ils vont corriger

Ainsi, Racky utilise le français avec ses frères, sa sœur Aïssata (que nous avons aussi rencontrée), avec ses cousines qui sont scolarisées. Le français est bien accepté dans sa famille. D'ailleurs, si elles font des erreurs, ses oncles les corrigent. Elle parle même français avec son père, parfois. Celui-ci veut vérifier si elle est capable de s'exprimer dans cette langue. La glottopolitique familiale semble très favorable à la langue de scolarisation.

En dehors du cercle familial, Racky déclare parler français avec ses amies, mais reconnaît que ce n'est pas fréquent. En effet, la plupart des fois où nous les avons entendues parler au centre de parrainage, elles utilisaient un parler bilingue pulaar-français, où les séquences en français uniquement étaient assez rares. Les films que nous avons réalisés confirment ces observations. Le français est aussi la langue neutre, dans les tensions qui opposent parfois les Peul et les Soninké.

Racky: parce que en regroupant nous tous/ y a dans le groupe y a des racistes/ y a des Soninké qui dit bon moi je connais pas le/ pulaar/ je ne parle pas et nous aussi on en veut pas parler votre langue donc on parle de français comme nous ne sommes des élèves

Enfin, ajoutons que le français est une langue importante pour Racky, car elle conditionne sa réussite scolaire, c'est pourquoi elle voudrait progresser.

4.4.3 Daouda

Daouda constitue un cas particulier de notre population puisqu'il a suivi un parcours arabisant (de l'ancienne réforme), ce qui est peu fréquent chez les jeunes peul. Il est en terminale littéraire. Il a donc reçu un enseignement en majorité en arabe. Ce fut un choix par défaut puisque, dans le village où il vivait, l'école primaire était seulement en arabe. Il n'a donc pas eu la possibilité de faire autrement. Il aurait préféré apprendre en français parce que, selon lui, l'arabe n'est pas une langue très utilisée dans le cadre du travail en Mauritanie. Cependant, même si ce n'est pas sa langue d'enseignement principale (seulement deux heures par semaine depuis le collège), Daouda a beaucoup de contact avec le français. Comme tous les autres jeunes, il l'utilise sous forme de parler bilingue avec ses amis, ses voisins, certaines personnes de sa famille, etc. Il souligne d'ailleurs qu'ils ont pratiqué ce parler bilingue durant le film que nous avons enregistré. Par ailleurs, il apprend petit à petit au contact de ses amis francisants et avec l'un de ses oncles qui est enseignant. Il peut donc parler un peu français, mais sait qu'il ne peut pas travailler avec cette langue. Contrairement aux autres jeunes peul que nous avons rencontrés, Daouda considère que le français est une langue facile, car il a constaté que, sans être allé à l'école, il parvient à connaître quelques mots, quelques expressions en français.

*Daouda (discours traduit) : il dit par exemple c'est un peu difficile de juger si tu ne maîtrises pas toutes les langues, mais quand même lui de son point de vue il pense que le français est plus facile/ parce que même si tu n'es pas à l'école y a certaine qui n'ont jamais fait l'école et qui ne savent pas écrire mais dès qu'ils s'expriment tu crois que c'est des gens qui ont été à l'école or que ces derniers ont trouvé ça comme ça/ par exemple il dit que lui il n'est pas francisant mais il arrive quand même à avoir quelques notions en français et à pouvoir s'exprimer avec des gens en français

Daouda est conscient du fait qu'il ne connaît pas beaucoup le français, mais, en tant qu'arabisant, il ne cherche pas à être légitime dans la communauté francophone. Il aime le

français, veut apprendre cette langue, mais ne s'inclut pas dans la communauté francophone. Il n'éprouve donc pas d'insécurité linguistique.

4.4.4 Joli

Joli est une jeune fille de 16 ans, scolarisée en deuxième année collège. Ses deux langues d'enseignement sont l'arabe et le français. Lorsque nous lui demandons si elle pense qu'elle parle bien français, elle répond qu'elle ne sait pas.

E : et est-ce que tu trouves que tu parles bien le français ?

Joli : français ? je sais pas

E : tu sais pas ?

Joli : mais je me débrouille

E : mmh

Joli : pour parler mieux le français

E : d'accord

Joli : en plus je essaie toujours de exprimer mes sentiments

E : tu essaies de t'entraîner à parler

Joli : oui

Joli déclare parler au maximum français pour s'entraîner. Effectivement, elle a réalisé tout l'entretien en français et n'a presque pas eu besoin de la traductrice. Elle ne semble pas en insécurité linguistique en français. Elle reconnaît qu'elle peut encore progresser et tente de le faire. Mais cette situation ne génère pas de tension dans son discours. Joli a beaucoup de contact avec les Maure : sa belle-mère est d'origine peul-maure, ses meilleures amies sont des Mauresques. Celles-ci ne connaissent que l'arabe. Joli elle-même précise qu'elle parle mieux arabe que français, ce qui est très rare pour une Peul qui n'est pas en filière arabisante ! Il est possible que Joli ne se sente pas en difficulté en français parce qu'elle évalue sa compétence par rapport à ses amies.

4.5 Les jeunes peul non scolarisés

Les Peul ayant été peu ou pas scolarisés, que nous avons rencontrés, ont une connaissance du français assez limitée. Marietta et Tacko estiment qu'elles connaissent seulement un peu cette langue ; tandis que Penda et Eliman distinguent leur compétence en compréhension qu'ils jugent assez bonne, mais faible en expression. Alassane, de son côté, explique que ce qu'il connaît en français lui suffit même s'il est conscient de faire des

« erreurs ». Adama déclare ne rien connaître en français, mais, comme les autres, l'utilise sous forme de mélange.

Adama : oui/ bon/ parfois quand on est là en train de causer chacun de nous se met à délirer/ on parle du français/ du français pourri/ c'est pas quand même un français vraiment solide/ c'est du français pourri

Le français est donc utilisé pour « *délirer* », pour « *jouer* » (Penda). Selon eux, il est « *difficile* » voire « *impossible* » de parler pular sans ajouter quelques mots de français. « *ça vient tout seul* », explique Tacko. Ils sont bien conscients qu'il ne s'agit pas du français académique, c'est un « *français pourri* ».

Les jeunes non scolarisés considèrent que le français est une langue importante à connaître pour plusieurs raisons. La majorité explique que c'est une langue qui est parlée partout dans le monde. Elle est utile pour les voyages, mais aussi pour le travail. Ils veulent tous l'apprendre ou se perfectionner. Certains émettent ce souhait sans pour autant le concrétiser (Adama, Alassane) ; tandis que d'autres (Tacko, Eliman) tentent de parler français, demandent la traduction de certains mots, etc. Cependant, dans leur discours, nous ne percevons pas de traces de recherche de légitimité. Ils veulent progresser, mais ne subissent aucune pression concernant leur compétence dans cette langue. D'ailleurs, au contraire, un jeune non scolarisé qui parle français peut être l'objet de moqueries, mais il peut aussi être félicité, car il connaît plus que ce qui est attendu de lui. Par exemple, nous connaissions bien Marietta. Nous lui parlions un peu chaque jour et la plupart du temps en pular car nous pensions qu'elle ne connaissait presque pas le français. Lors de notre entretien, elle n'a presque pas eu besoin de la traductrice (qui habite dans la même concession qu'elle). La traductrice l'a félicitée pour ses compétences en français, car elle ne s'y attendait pas. Il est probable qu'elle n'aurait pas adressé les mêmes compliments à un élève. Ainsi, pour ces jeunes non scolarisés, la question ne se pose pas en termes de sécurité ou insécurité linguistique formelle en français puisqu'ils ne cherchent pas à être légitimes dans la communauté francophone. Or, la « *quête de légitimité* » est une condition *sine qua non* de l'émergence d'un sentiment d'(in)sécurité linguistique.

4.5.1 Tacko

Tacko déclare connaître un peu le français. Elle n'a jamais été scolarisée et a appris cette langue petit à petit en écoutant les gens parler. Elle souhaite vivement progresser. Pour cela, elle utilise la langue aussi souvent que possible : avec une amie de son frère (une Française), avec son mari parfois. Mais comme elle n'est pas encore très à l'aise, elle ne peut

pas dire tout ce qu'elle veut. Il lui arrive donc de commencer la conversation en français, et de la terminer en pulaar. Ces tentatives montrent qu'elle prend des risques en essayant de parler cette langue. Si elle se trompe, son amie la corrige. Et c'est ainsi qu'elle progresse petit à petit. Elle a aussi des frères et sœurs scolarisés à qui elle peut demander la traduction de certains mots.

Tacko : chez moi je parle français avec une amie de mon frère/ qui s'appelle Marie/ c'est une Française/ avec elle je parle français/ je n'ai jamais été à l'école, mais comme j'aimais j'aime bien apprendre le français/ si elle me parle elle me parle en français/ j'essaie de répondre/ si je dis des choses qui ne sont pas correctes/ il me rectifie/ sinon j'ai aussi des frères et des sœurs qui partent à l'école/ si je vois quelque chose dont je ne connais pas/ je leur pose la question ils me disent comment exactement ça s'appelle ça se dit en français

Tacko ne semble pas en insécurité formelle en français, car elle ne cherche pas à être légitime dans la communauté francophone. Elle aimerait parler mieux cette langue, elle fait des efforts, se met en situation de l'utiliser. Mais, comme elle n'est pas scolarisée, elle est libre de toute pression sociale.

4.5.2 Marietta

Marietta n'a jamais été scolarisée. Elle a appris le français en regardant la télé et en entendant parler français. En effet, elle réside dans une famille que nous avons beaucoup fréquentée, où plusieurs personnes sont francophones, et qui se trouve à proximité de plusieurs ONG ayant pour langue de travail le français. Elle a donc appris cette langue « sur le tas ». La situation de Marietta est intéressante, car elle déclare une connaissance faible du français, alors qu'elle a réalisé l'intégralité de l'entretien dans cette langue. Toutes les fois où nous avons discuté ensemble, avant cet entretien, nous l'avons fait en pulaar car nous pensions qu'elle ne connaissait pas le français. Nous pouvons constater deux éléments intéressants :

- elle ne nous avait pas montré qu'elle pouvait parler français auparavant (au moment de l'enquête nous la connaissions depuis trois ans) ;
- elle a choisi d'utiliser le français durant l'entretien alors que la traductrice était là. Elle nous a expliqué qu'elle ne voulait pas attendre toujours la traduction. Elle préférerait parler directement en français.

Ainsi, le choix de langue semble lié à l'activité, à la lourdeur de la traduction aussi. Si nous la croisons dans ses activités quotidiennes, elle nous parle en pulaar. Mais si nous la sollicitons pour un entretien, elle utilise le français. Il est possible aussi qu'elle n'ose pas parler français dans la cour de la maison, là où plusieurs personnes parlant très bien français peuvent se moquer d'elle ; mais qu'elle puisse le faire avec nous, dans un espace relativement sûr, et pour nous faire plaisir, peut-être...

4.6 Conclusion

Comme les jeunes soninké et les jeunes maure, tous nos informateurs peul ont des représentations positives de la langue française. Elle est jugée importante notamment pour la scolarité et parce qu'elle serait parlée partout. Les jeunes l'opposent à l'arabe (qui ne serait pas beaucoup utilisé dans le monde) et aux langues nationales (qui ne sont pas beaucoup parlées et qui sont inutiles dans le monde du travail, contrairement au français.). En revanche, qu'ils soient scolarisés ou non, ils jugent tous leur connaissance du français insuffisante, à l'exception de Joli qui ne parvient pas à juger sa compétence. L'association de ces représentations positives à leur auto-évaluation des compétences non satisfaisante pourrait laisser penser que les Peul sont en insécurité formelle en français. Mais, certains locuteurs veulent être légitimes dans la communauté francophone, alors que d'autres n'essaient pas. C'est le cas, dans notre population, des jeunes qui n'ont pas ou peu été à l'école. Ils tentent, pour certains, de progresser et utilisent la langue régulièrement. Mais leur désir de connaître le français et leurs difficultés ne génèrent pas de tension. En revanche, la communauté pulaarophone attend de ses élèves qu'ils soient capables de parler français. C'est d'ailleurs (peut-être) la raison pour laquelle ils ont presque tous choisi de réaliser l'entretien en français. En dehors de ce contexte précis, le français apparaît rarement dans leurs pratiques langagières.

5. L'arabe : une langue importante, mais mal-aimée

5.1 Caractéristiques générales

L'analyse des discours des jeunes peul montre des similitudes avec ceux des jeunes soninké, concernant la langue arabe. Les Peul ont des représentations beaucoup moins favorables à l'arabe qu'au français, notamment les jeunes scolarisés. En effet, ceux qui ont peu fréquenté l'école (à l'exception d'Adama) n'émettent pas de jugement de valeur sur la langue arabe (ni positif ni négatif). Ils ont un contact éloigné et informel avec l'arabe langue

de scolarisation. Ils sont tous, en revanche, en relation avec l'arabe, langue du Coran. Il est remarquable de constater que parmi nos quinze informateurs, seule Khadijatou justifie l'importance de l'arabe par son statut de langue de la religion. Les autres ne s'intéressent qu'à son statut de langue d'enseignement. Nous pouvons en conclure d'une part, que l'arabe en tant que langue d'enseignement est au centre des préoccupations des jeunes scolarisés. D'autre part, la position de l'arabe en tant que langue de la religion est une évidence qui ne peut être remise en cause et qui ne prête pas à discussion.

Étant donné que les jeunes qui ont quitté le système scolaire n'expriment pas d'avis sur la question (sauf Adama¹⁴⁰), nous allons nous intéresser aux représentations des neuf collégiens et lycéens. Certains ont des positions plus radicales que d'autres. Ainsi, Samba, Djibril et Habsatou avouent qu'ils n'aiment pas la langue arabe. Elle est considérée comme un « *problème* », notamment parce qu'ils ont été « *obligés* » de l'apprendre. Elle les « *dérange* ». C'est également une langue jugée « *difficile* ». Pour d'autres (Racky, Haji, Khadijatou et Aïssata) elle est devenue importante depuis la réforme de 1999, depuis qu'elle a une place conséquente dans leur scolarité. Ces jeunes filles reconnaissent qu'elles ne s'intéressaient pas à l'arabe avant, elles ont « *négligé* » son apprentissage. Mais, aujourd'hui, certaines (Khadijatou et Racky) « *regrettent* » de ne pas avoir fait d'efforts depuis le début. Elles considèrent qu'il est trop tard maintenant pour rattraper le temps perdu.

De leur côté, Joli et Daouda ont des représentations positives vis-à-vis de l'arabe. Daouda a un contact particulier avec cette langue puisqu'il a suivi une scolarité en arabe. Il a un positionnement ambivalent puisqu'il reconnaît que c'est une langue « *riche* », mais il considère qu'elle n'est pas utilisée dans le monde du travail en Mauritanie. Elle est donc peu utile. Par ailleurs, comme Habsatou, il critique le fait que ce n'est pas l'arabe qui est enseigné et utilisé par les professeurs, mais le hassanya. Enfin, concernant les voies d'apprentissage, la télévision à travers les séries en arabe semble être un vecteur au moins aussi efficace sinon plus que l'école.

Sans surprise, l'arabe est absent de la plupart des répertoires langagiers des Peul. Seul Daouda (arabisant) cite d'emblée l'arabe comme faisant partie intégrante de son répertoire. Trois élèves (Djibril, Khadijatou et Aïssata) déclarent une compétence passive à l'oral, mais aucune compétence à l'écrit ou en expression. Il apparaît que la mise en place du bilinguisme à l'école n'a eu aucun impact sur les compétences des jeunes peul puisqu'ils déclarent tous

¹⁴⁰ Adama est le seul jeune non scolarisé qui a un jugement négatif sur la langue arabe. Il ne connaît pas du tout cette langue mais considère qu'il n'est pas nécessaire de l'apprendre car elle est peu utilisée, contrairement au français.

qu'ils ne connaissent pas l'arabe (sauf Daouda). Au mieux, ils comprennent un peu la langue à l'oral. La réforme a pu éventuellement avoir des effets sur les représentations des élèves qui commencent à considérer que c'est une langue importante (au moins pour la réussite scolaire). Notre population d'élèves peul étant composée en majorité de jeunes ayant suivi une scolarité bilingue, nous ne pouvons pas comparer avec des jeunes issus d'une filière francisante.

Nous pouvons affirmer que l'arabe ne génère pas d'insécurité linguistique chez nos informateurs peul puisqu'ils ne connaissent pas cette langue, ne la parlent pas et ne cherchent pas à être légitimes dans la communauté arabophone. Seuls Daouda et Joli déclarent l'utiliser. Mais, ils ne semblent pas en insécurité formelle en arabe, comme nous allons le détailler dans l'analyse de cas. Nous avons choisi de nous intéresser aux discours de Racky, Aïssata et Samba qui sont emblématiques des positions que nous avons pu entendre parmi nos informateurs. Samba rejette catégoriquement l'arabe à l'école. Aïssata et Racky reconnaissent que c'est une langue importante pour des raisons différentes, mais se désintéressent toutes deux de son apprentissage.

5.2 Études de cas

5.2.1 Samba

Samba est en terminale. Il a suivi un enseignement en français et déclare ne rien connaître en arabe. Il n'aime pas cette langue parce que, selon lui, on l'a obligé à l'apprendre. Son discours laisse entendre le rapport de force qui existe dans la société mauritanienne, entre les défenseurs du français et les défenseurs de l'arabe. Au cours de l'entretien, il répète plusieurs fois qu'ils ont été « *forcés* », « *obligés* », d'apprendre l'arabe.

Samba : bon/ j'aime pas tellement l'arabe/ ce qui m'a poussé à ne pas aimer l'arabe c'est le fait qu'ils veulent nous forcer à apprendre quelque chose qu'on n'aime pas/ alors que ils doivent dire que les gens la personne elle est libre/ quand on est libre on ne doit pas forcer/ c'est ça/

Pour Samba, l'arabe, en tant que langue imposée, est un problème. Il va jusqu'à nier le fait qu'elle soit très répandue dans le monde. Les personnes qui l'utilisent dans les pays arabes le font parce qu'elles seraient « *obligées* », selon lui.

Samba : ils veulent combattre pour l'arabe, mais l'arabe c'est un problème/ même dans les pays arabes/ ils parlent beaucoup plus français et anglais que l'arabe/ l'arabe bon ils le parlent parce que c'est leur langue/ ils sont forcés de le parler/ mais en travaillant ils parlent français sinon l'anglais

E : d'accord/

Samba : parce que c'est des langues qui sont beaucoup plus parlées beaucoup plus utilisées

Dans son discours, l'arabe est en opposition au français. Il faut choisir entre l'une ou l'autre, et pour lui le choix est déjà fait. Il survalorise la langue française, son utilisation. Il cherche à faire correspondre ses désirs avec la réalité en affirmant que certains élèves arabisants parlent français entre eux, au lieu de parler arabe, notamment parce que l'arabe serait une langue trop difficile que personne ne connaîtrait vraiment.

Par ailleurs, il dénonce l'auto-identification des Maure comme étant des Arabes. Selon lui, bien qu'ils revendiquent leur identité arabe, ils ne sont « que » des Berbères. Ils n'ont donc pas de raisons de vouloir et d'imposer la langue arabe. Au-delà de cet entretien, et parce que nous avons souvent discuté avec lui, nous savons que Samba est fermement opposé à la langue arabe en tant que langue d'enseignement, défendue et imposée par les Maure. Mais la langue est respectée en tant que langue du Coran. Son oncle qui vit dans la même concession a d'ailleurs passé sept années à Atar pour apprendre le Coran. Il est maintenant un marabout reconnu à Sélibaby et enseigne le Coran aux enfants. Samba se révolte en réalité contre l'arabisation et le pouvoir des Maure. Ce jeune homme est contre la réforme instaurant le bilinguisme. S'il avait le pouvoir de décider, il remettrait en place la précédente réforme, où les élèves choisissaient entre l'arabe et le français. La notion de « *choix* » est primordiale pour lui. Il est intéressant de constater qu'en dépit de son opposition à l'arabe, il laisserait quand même la possibilité aux Maure d'apprendre en arabe. Certains de nos informateurs peul ont déclaré qu'ils ne proposeraient qu'une école en français.

5.2.2 Aïssata

Aïssata est actuellement en 4^{ème} collège. Elle a bénéficié de la nouvelle réforme, mais n'a pas appris l'arabe à l'école. Ce qu'elle connaît de cette langue, elle l'a appris grâce aux séries télévisées. À l'école, elle allait aux cours d'arabe, écoutait, mais n'a pas réussi à apprendre. Cependant, à un autre moment de l'entretien, elle avoue avoir négligé l'apprentissage de l'arabe. Elle pensait alors que ce n'était pas une langue importante.

E : et toi tu penses que c'est trop difficile d'apprendre les deux à la fois ou bien

Aïssata : c'est pas difficile/ parce qu'on a négligé depuis avant seulement si on apprenait comme on a bien on a un peu compris le français on devait comprendre l'arabe

E : oui

Aïssata : mais on a négligé l'arabe

Depuis la réforme, les deux langues (arabe et français) sont devenues importantes au niveau scolaire. La connaissance du français seul ne suffit plus et les apprenants ne peuvent plus se contenter de délaissier l'arabe. Aïssata a bien conscience que la non-maitrise de l'arabe va entraver ses études.

E : d'accord et toi tu as envie d'apprendre cette langue ou bien

Aïssata : oui j'ai envie d'apprendre puisque ça va nous aider

E : oui ça va t'aider pour quoi ? c'est important pour quoi ?

Aïssata : c'est important pour moi puisque maintenant l'enseignement si on connaît si on connaît que le français on va pas aller devant/ c'est l'arabe qui empêche de partir

E : d'accord donc le français ça ne suffit pas

Aïssata : ça ne suffit pas il faut connaître les deux à la fois

Mais, comme de nombreux élèves, elle reproche la mise en place tardive de la réforme. Elle a commencé sa scolarité en français, puis, avec la mise en place progressive et laborieuse de la réforme, le bilinguisme est intervenu alors qu'elle entrait au collège. Il est possible également qu'elle ait été réticente dans un premier temps à apprendre l'arabe, dans un signe de résistance, comme de nombreux Peul. Mais, la réalité les a rattrapés et aujourd'hui ils sont nombreux à regretter leur désintérêt passé. Peut-être que que les prochains jeunes élèves mettront plus d'énergie dans l'apprentissage de la langue arabe, étant donné d'une part, l'importance qu'elle a à l'école, et d'autre part le fait que les Peul en ont maintenant conscience et ne veulent pas être tenus à l'écart. Cependant, dans le discours d'Aïssata, l'arabe n'est important que parce qu'il est indispensable à l'école. Elle ne lui reconnaît aucune autre qualité. D'ailleurs, si elle avait le pouvoir de décider, elle choisirait de ne laisser l'arabe à l'école que comme matière à enseigner, et non comme langue d'enseignement.

5.2.3 Racky

Le discours de Racky présente de nombreuses similitudes avec celui d'Aïssata. Comme elle, elle reconnaît qu'elle ne connaît presque pas l'arabe, alors qu'elle a eu des cours depuis le primaire. Elle est actuellement en 4^{ème} collège. Elle explique qu'elle ne voulait pas « être une arabisante », elle ne s'est donc pas investie dans l'apprentissage de l'arabe. Mais aujourd'hui, elle regrette. Elle a essayé de rattraper le temps perdu, de prendre des cours pendant les vacances, mais la tâche lui semble impossible. Elle est défaitiste et affirme qu'il est trop tard maintenant pour apprendre cette langue. Elle met aussi en cause la difficulté de la langue.

La différence entre les représentations de ces deux jeunes filles se situe au niveau du poids accordé à la langue arabe. Pour Aïssata, il ne concerne que l'école ; alors que pour Racky, l'arabe est important non seulement pour la scolarité, mais aussi en Mauritanie d'une façon générale. Elle le qualifie de « *langue dominante* », notamment par rapport au français. Elle cite par exemple la télévision mauritanienne où le seul programme en français est le journal télévisé de 21h30. Sinon le reste des programmes est en arabe, selon elle. Nous avons pu constater qu'effectivement, la grande majorité des programmes télévisés est en arabe. Comme le confirme M. Wane, dans les commentaires de la grille *status corpus*, sur la Mauritanie :

Dans l'audiovisuel, il [le français] apparaît dans les journaux télévisés quotidiens, le téléfilm hebdomadaire et de rares documentaires dont la diffusion est occasionnelle. Plusieurs chaînes francophones câblées sont captées à Nouakchott. Les émissions de télévision et de radio sont en grande partie en arabe, seules quelques tranches d'antenne sont accordées aux langues nationales, pulaar, soninké et wolof.

M. Wane, 2004 : 192

5.2.4 Joli

Joli a appris l'arabe à l'école et grâce à la télé, en suivant les séries. Elle cherche à progresser dans cette langue et adopte une démarche active : lorsqu'elle regarde un film ou un feuilleton, si elle rencontre un mot difficile, elle l'écrit et demande ensuite sa signification. Elle a conscience de l'importance de l'arabe au niveau scolaire, mais aussi en Mauritanie d'une façon générale. C'est pourquoi elle est favorable au bilinguisme arabe-français à l'école. Joli est relativement proche de la communauté maure : sa belle-mère est d'origine peul-maure et ses meilleures amies sont mauresques. C'est peut-être pour cette raison que ses représentations de l'arabe sont plus positives que celles de la plupart de nos informateurs peul.

Joli se met en situation d'utiliser cette langue, avec ses amies notamment. De plus, elle veut continuer à progresser. Toutefois, il n'y a pas d'éléments dans son discours laissant penser qu'elle soit en insécurité dans cette langue. Comme nous l'avons constaté pour l'analyse du français, d'une façon générale, Joli n'est pas sujette à l'insécurité linguistique dans ses langues d'enseignement. Elle fait des efforts, cherche à les apprendre au mieux, mais ne manifeste pas de gêne ou de tension. Elle est dans une dynamique d'apprentissage. Il est donc normal pour elle de ne pas tout savoir.

5.2.5 Daouda

Daouda est le seul arabisant parmi nos informateurs. Il a donc une relation particulière avec l'arabe, sa langue d'enseignement. Contrairement à ses amis francisants ou bilingues, il connaît l'arabe et le maîtrise mieux que le français. Dans son discours, la langue arabe est tour à tour valorisée et dénigrée. En tant que système, elle bénéficie de qualités telles que la « *richesse* ». Comme en pular, on peut toujours entendre en arabe, un mot que l'on n'a jamais entendu. Mais, en tant que moyen de communication, la langue est dévalorisée. Selon lui, elle n'est pas très utilisée dans le cadre du travail en Mauritanie. De plus, il distingue l'arabe en tant que langue belle, riche, parlée dans les pays arabes, et l'arabe qu'il a appris. Il considère que la variété qui est enseignée en Mauritanie n'est pas le « *vrai arabe* ». Il distingue aussi la qualité de l'arabe selon l'origine de l'enseignant. Ainsi, il reproche aux professeurs maure d'enseigner un arabe proche du hassanya, de donner les explications à l'oral en hassanya. Il a constaté que, au contraire, les professeurs négro-mauritaniens qui enseignent l'arabe utilisent un arabe « *pur* ». Il n'est pas rare d'entendre ces affirmations de la part de Peul ou de Soninké.

Daouda ne semble pas en insécurité linguistique formelle en arabe. Il est satisfait de sa compétence dans cette langue que ce soit par rapport à sa communauté, les Peul, ou par rapport aux Maure, qui sont censés connaître mieux l'arabe. En tant que Peul, il côtoie beaucoup de jeunes de sa communauté, par rapport auxquels il est plus compétent en arabe. Par rapport aux Maure, il ne sent pas moins compétent. Il évite la comparaison en les privant du statut de locuteur arabophone. Ils parlent hassanya, enseignent le hassanya à la place de l'arabe. Ce sont les Arabes, habitant dans les pays arabes qui détiennent la norme.

5.3 Conclusion

Les jeunes peul, en majorité, ne connaissent pas l'arabe. Ils ne s'intéressent pas à cette langue et certains la rejettent, ils « *ne l'aiment pas* ». Ce rejet de la langue se traduit par un refus de l'apprendre à l'école. Cependant, ils reconnaissent qu'elle est devenue importante dans le système éducatif et commencent à regretter de l'avoir négligée. Toutefois, rares sont ceux qui font réellement des efforts pour progresser. Comme chez les jeunes soninké, il n'y a pas d'insécurité linguistique en arabe, pour les jeunes peul, puisqu'ils ne cherchent pas à devenir légitimes dans la communauté sociolinguistique des arabophones.

6. L'insécurité linguistique statutaire en pulaar

Notre dernière hypothèse concerne le sentiment d'insécurité linguistique statutaire en langue première. Nous n'avons pas beaucoup d'éléments dans nos entretiens relatifs à cette question, hormis les jugements de valeur exprimés spontanément par nos informateurs, et leur avis quant à la possibilité d'introduire le pulaar à l'école. Malheureusement, la plupart du temps, les jeunes ne précisent pas s'ils l'envisagent comme langue d'enseignement ou langue à enseigner. Avec ces réserves, tout en restant prudente dans nos analyses, nous nous intéressons à la place accordée au pulaar : peut-il entrer en classe ou doit-il rester dans la famille, dans la cour, au marché ?

6.1 Caractéristiques générales

Dix de nos quinze informateurs peul sont favorables à l'introduction du pulaar à l'école en tant que langue d'enseignement ou à enseigner. Ce positionnement en faveur de l'apprentissage du pulaar est à mettre en rapport avec le fait que le pulaar écrit constitue la norme de référence du « *bon pulaar* » la plus citée par nos informateurs. Il est donc logique qu'ils veuillent que la langue soit étudiée à l'école.

Djibril, Eliman et Khadijatou sont opposés à l'introduction du pulaar à l'école. Deux raisons sont avancées pour expliquer leur position. D'une part, son faible rayonnement mondial, sa faible utilité dans le monde du travail ; d'autre part, comme les autres langues nationales, elle peut être apprise dans la cour, dans la rue, dans la famille. Adama se positionne entre les deux. Il est favorable à l'introduction du pulaar à l'école, mais hiérarchise les langues et les apprentissages. Le français est une langue très répandue, elle doit donc être enseignée en premier. Le pulaar peut être appris dans un deuxième temps pour ne pas concurrencer et gêner l'apprentissage du français.

Nous avons choisi de présenter l'analyse des discours de deux jeunes opposés à l'apprentissage du pulaar à l'école (Eliman et Khadijatou) et deux jeunes favorables (Samba et Aïssata).

6.1.1 Eliman

Eliman n'est pas opposé à l'introduction des langues nationales à l'école, à la condition qu'elles deviennent des langues « *porteuses* », c'est-à-dire parlées dans le monde, utilisées dans le monde du travail.

Eliman : si ces langues-là deviennent des langues porteuses j'aimerais très bien que les gens apprennent ces langues en plus du français et de l'anglais/ parce que ces langues ne

sont pas parlées partout dans le monde/ mais que si c'est des langues porteuses et que les gens peuvent les apprendre et travailler avec ces langues ils pourront très bien les apprendre en ajoutant le français et l'anglais qui sont des langues parlées partout

Elles ne sont pas considérées comme des langues « porteuses », de grande expansion, dans la situation actuelle. Il n'est donc pas utile, pour lui, de les apprendre à l'école. Pour accéder au statut de langue d'enseignement, les langues nationales devront d'abord devenir des langues très utilisées et des langues de travail. Si elles n'ont pas cette utilité, il n'est pas important de les apprendre.

6.1.2 Khadijatou

Khadijatou est plutôt opposée à l'apprentissage des langues nationales à l'école. En effet, elle explique que l'apprentissage de toutes les langues (français, anglais, arabe, pulaar, soninké, hassanya) est très compliqué. Seuls le français, l'anglais et l'arabe sont vraiment importants. Les autres langues peuvent être apprises dans la cour de l'école, lorsque les enfants de communautés différentes jouent entre eux.

6.1.3 Samba

Samba fait partie des jeunes qui expriment l'insécurité formelle en pulaar la plus vive. Il se sent « nul » dans cette langue et considère que les personnes qui ont appris à lire et à écrire le pulaar, le parlent bien. Il n'est donc pas surprenant qu'il accueille favorablement l'idée d'enseigner les langues nationales à l'école. Par ailleurs, Samba se révolte contre la réforme de 1999, réunissant les filières arabisante et francisante à l'école et proposant à tous les enfants un enseignement bilingue arabe-français. Il vit cette réforme comme une « obligation », il se sent « forcé » d'apprendre l'arabe. En conséquence, il voudrait laisser le choix de son parcours scolaire à chaque élève. Il proposerait donc, s'il en avait la possibilité, un enseignement en français, un enseignement en arabe et un enseignement en langues nationales. Ainsi, chacun pourrait choisir et ne pas être obligé de tout apprendre en même temps.

Samba semble attaché à sa langue, il la valorise, déclare qu'elle est très « riche », très « large », autant sinon plus que le français. Mais il la dévalorise dans le même temps en considérant qu'elle n'est pas très utilisée, qu'il n'est pas très utile de l'apprendre étant donné que ce n'est pas une langue de travail.

Samba : parce qu'apprendre le pulaar/ et l'utiliser seulement comme parole c'est pas c'est pas intéressant

E : oui

Samba : il faut travailler avec/ mais y a pas comment travailler avec le pulaar ici ? si c'est pas les enseignants

E : oui

Samba : c'est ça quoi

Samba a donc envie que les élèves puissent avoir le choix d'apprendre le pulaar s'ils le veulent. Cela permettrait notamment de préserver la langue. Mais, il considère que la connaissance du pulaar ne permet pas de trouver du travail en Mauritanie. Il n'est donc pas très intéressant d'apprendre cette langue. Dans son discours, l'enseignement du/en pulaar est tiraillé entre son insécurité formelle en pulaar (il faut apprendre le pulaar pour bien le parler) et son insécurité statutaire (il n'est pas utile d'apprendre le pulaar, ce n'est pas une langue de travail).

6.1.4 Aïssata

Aïssata, comme la plupart de nos informateurs, pense que ceux qui savent lire et écrire le pulaar sont les détenteurs de la norme. Ses frères, à Bouroudji, au village, parlent bien le pulaar, selon elle, car ils ont appris à le lire et à l'écrire. De son côté, elle ne peut pas le lire correctement. Elle l'écrit comme elle écrit le français, sans utiliser l'orthographe exacte du pulaar. Ainsi, elle fait partie des jeunes qui souhaiteraient que les Peul puissent apprendre leur langue à l'école, afin de pouvoir en avoir une pratique littéraciée.

E : d'accord et est-ce que tu penses que ce serait une bonne chose que les enfants apprennent le pulaar à l'école ? le pulaar le soninké le hassanya le wolof

Aïssata : oui c'est une bonne chose

E : oui ?

Aïssata : oui parce que vous-même vous êtes là même si vous n'apprenez pas le français vous pouvez parler le français nous on est là on n'apprend pas le pulaar on ne peut que parler notre langue mais on ne peut pas lire ce qui est écrit/ si ils apprennent ça là-bas c'est bien/ce serait bien que les enfants à l'école ils apprennent tout

6.2 Conclusion

Les deux tiers des jeunes peul avec lesquels nous avons échangé sont favorables à l'enseignement du pulaar à l'école. Pour eux, ce désir d'apprentissage de la langue première est lié au sentiment d'insécurité formelle dans cette langue. Il faut apprendre à lire et à écrire le pulaar pour bien le parler. Pour cela, il doit être enseigné à l'école. Cependant, nous avons

obtenu trop peu d'éléments dans les discours de nos informateurs pour faire la distinction entre langue d'enseignement ou langue à enseigner. Or, envisager le pulaar simplement comme matière à enseigner, ou comme médium d'enseignement sont deux choses radicalement différentes. Hormis Samba qui envisage la création d'une école en pulaar, il nous semble que pour la majorité des jeunes, le pulaar doit être enseigné comme une discipline. Ces informations ne nous éclairent donc pas beaucoup sur la question de l'(in)sécurité statutaire en pulaar. Vouloir apprendre la langue pour mieux la connaître ne signifie pas qu'on lui accorde le statut de langue d'enseignement. Nous ne tirerons donc aucune conclusion concernant une éventuelle (in)sécurité statutaire des jeunes peul. Mais nous constatons que ce discours est en cohérence avec l'importance de l'écrit comme norme de référence à acquérir pour la maîtrise du pulaar.

Pour ceux qui s'opposent à l'apprentissage du pulaar à l'école, nous pouvons y voir une forme d'insécurité statutaire dans leur langue. En effet, le pulaar n'est pas assez utilisé, ce n'est pas une langue de grande expansion, il est suffisant de l'apprendre dans la maison ou dans la cour de récréation. Comme nous allons le constater dans la partie suivante, ce sont essentiellement le français, l'arabe et l'anglais que les jeunes peul veulent voir à l'école.

7. La réforme du système éducatif

Même si elle ne fait pas partie de nos hypothèses de recherche, la question de la réforme du système éducatif de 1999 est importante dans la mesure où elle touche directement les jeunes mauritaniens. Leur positionnement vis-à-vis du bilinguisme arabe-français à l'école reflète les représentations qu'ils ont de leurs langues d'enseignement (attirait, rejet, indifférence ?). Si les Soninké étaient globalement contre, les Maure globalement pour le bilinguisme, la situation est plus équilibrée pour les Peul qui sont aussi nombreux à vouloir et à rejeter la réforme.

7.1 Caractéristiques générales

Parmi les jeunes qui ont donné leur point de vue sur la réforme (13/15), la moitié y est favorable tandis que l'autre moitié est contre. Ceux qui y sont favorables expliquent que les deux langues (l'arabe et le français) sont importantes en Mauritanie. Pour Penda et Joli, il faut aussi ajouter l'anglais. Ceux qui sont opposés à la réforme sont ceux qui ont déclaré ne pas aimer l'arabe ou qui jugeaient la langue peu utilisée au niveau international ou dans le monde

du travail mauritanien. Pour Racky et Adama, l'apprentissage de deux langues en même temps est trop compliqué. Cependant, comme pour de nombreux élèves de son âge, la réforme n'est intervenue qu'en cours de scolarité, alors qu'ils avaient déjà commencé à apprendre le/en français. Ils ont donc une expérience d'échec avec la langue arabe. D'ailleurs, Haji et Aïssata qui sont spontanément contre la réforme jugent que le bilinguisme est important pour les nouveaux élèves. Il y a donc, parmi nos informateurs, amalgame entre leur situation personnelle et le système qui conviendrait le mieux d'une manière générale. Parmi les six jeunes opposés à la réforme, quatre préféreraient que le choix soit laissé à l'apprenant de la langue dans laquelle il veut étudier, et deux imposeraient le français. Ils laisseraient une petite place à l'arabe pour l'instruction civique morale et religieuse. Enfin, contrairement aux jeunes soninké, les Peul n'expriment pas de crainte de voir disparaître le français au profit de l'arabe.

Nous avons choisi de présenter de façon plus approfondie les discours de jeunes scolarisés et non scolarisés, favorables (Khadijatou et Eliman) et opposés au bilinguisme scolaire (Daouda, Djibril et Adama), afin de proposer un panel de toutes les opinions que nous avons pu recevoir sur cette question.

7.2 Études de cas

7.2.1 Daouda et Khadijatou

Daouda est arabisant. Il a appris l'arabe et reconnaît que c'est une langue « riche ». Il est opposé à la réforme parce qu'il a constaté que ce système n'a formé aucun élève bilingue. Chacun ne connaît qu'une langue : soit l'arabe, soit le français. Khadijatou a fait le même constat. Selon elle, la classe peut être divisée en deux. Ceux qui connaissent l'arabe et ceux qui connaissent le français. Mais, contrairement à Daouda, elle est favorable à la réforme. En effet, elle considère que c'est un atout de connaître toutes les langues : arabe, français et même anglais. Selon elle, c'est parce que la réforme est intervenue en cours de scolarité pour sa génération que les élèves ne connaissent qu'une langue. D'ailleurs, elle a remarqué que les élèves qui ont eu toute leur scolarité dans les deux langues sont compétents dans les deux. Daouda, de son côté, estime que le mieux est de laisser le choix aux élèves d'apprendre en arabe ou en français.

Daouda (discours traduit) : il dit que vraiment si c'était lui qui décidait qu'il allait retourner juste en arrière pour faire l'ancienne réforme/ c'est-à-dire de dire aux gens de venir choisir/ tu choisies une langue où tu maîtrises ou bien tu te sens plus à l'aise/ il dit que par exemple le pays on dit que l'arabe c'est une langue nationale/ mais ça n'a rien

servi parce que les gens ne travaillent pas avec l'arabe/ donc il vaut mieux de laisser les gens choisir là où ils se sentent plus à l'aise que de les imposer XXX ta langue

À partir du même constat d'échec de la réforme, Daouda et Khadijatou ont des analyses différentes de la situation et proposent des solutions opposées.

7.2.2 Djibril

Djibril est en première année du lycée. Il a bénéficié du système bilingue, mais ne connaît pas l'arabe. Il a des représentations négatives de cette langue, il « *ne l'aime pas* », elle le « *dérange* », elle est « *difficile* ». Pour toutes ces raisons, il a délaissé son apprentissage. Il a constaté que les élèves maure qui sont dans sa classe laissent le français et n'apprennent que l'arabe. Pour lui, la raison de l'échec de la réforme est la difficulté à maîtriser les deux langues à la fois. D'ailleurs, il ne connaît aucun élève bilingue. Sans surprise, donc, il est opposé à la réforme. Il la perçoit comme une tentative de lui/leur imposer l'arabe. S'il avait le pouvoir de décider, il étudierait d'abord la situation, consulterait les élèves, les spécialistes de l'éducation, etc. pour savoir quel est le meilleur système. Il ne chercherait pas à imposer le système qu'il préfère, mais analyserait celui qui est le meilleur pour les élèves. Sa réponse est intéressante puisqu'il est le seul parmi les jeunes que nous avons interrogés à prendre en compte l'intérêt des élèves avant son propre intérêt.

Djibril (discours traduit) : avant de décider quoi que ce soit il faut qu'il fasse d'abord des observations qu'il regarde si ce système est bon tant pis il le laisse en place sinon si c'est l'autre système qui est le meilleur il va essayer de voir/ je lui ai posé la question de comment il peut le savoir il a dit que ah quand il sera ça il pourra le savoir/ surtout avec les élèves contacter les élèves pour voir qui sont XXX pour plus apprendre

7.2.3 Adama

Adama est le seul non scolarisé de notre population à être opposé à la réforme. Pour lui, l'apprentissage de plusieurs langues doit se faire de façon consécutive. Il faut d'abord apprendre et maîtriser une langue avant de commencer à en apprendre une autre. Mais cette première langue doit absolument être le français. L'arabe présente peu d'intérêts à ses yeux.

Adama : en tout cas apprendre l'arabe ou ne pas apprendre l'arabe ça ne sert à rien du tout/ tu comprends bien la langue tu vas rencontrer quelqu'un **ga** tu vas lui parler arabe il va jamais t'écouter parce qu'il ne comprend pas arabe/ alors que le français c'est tout le monde qui le parle français

7.2.4 Eliman

Eliman est un apprenti menuisier. Il a appris le Coran lorsqu'il était petit et n'a jamais été scolarisé. Il ne connaît pas le français et a eu un contact avec l'arabe à travers son éducation coranique. Mais, cette langue ne fait pas partie de son répertoire langagier. Pour lui, le bilinguisme scolaire est indispensable. La Mauritanie utilise les deux langues. Il est donc important que les élèves apprennent ces langues pour trouver du travail.

*Eliman : selon moi je sais que le choix des langues ce n'est pas mauvais n'était pas mauvais/ mais selon moi cette réforme de 99 est meilleure parce que même si on va à l'État mauritanien on voit des gens qui sont des ministres/ mais qui parlent du français comme nous/ qui n'avons jamais été à l'école/ donc on forme les élèves maintenant dans les deux langues et qu'ils maîtrisent les deux langues l'arabe et le français/ ils n'auront pas de problèmes

E : d'accord/ et donc toi si tu étais ministre de l'Éducation si tu avais le pouvoir de décider tu voudrais que l'école se fasse en quelle langue ? pas forcément l'ancien système ou le nouveau, mais tu choisis carrément les langues que tu veux

*Eliman : si c'était moi je vais dire que la réforme actuelle n'est pas mauvaise il faut continuer à apprendre l'arabe et le français/ mettre l'anglais et s'il le faut même donner encore beaucoup plus de temps à l'anglais

7.3 Conclusion

Les jeunes peul sont partagés quant au bilinguisme scolaire arabe-français. La moitié est pour, l'autre moitié est contre. Dans les deux cas, ce positionnement est lié aux représentations qu'ils ont de la langue arabe. Pour certains jeunes scolarisés, la réforme est intervenue en cours de scolarité et les a en quelque sorte surpris et déstabilisés, les mettant en échec dans les matières en arabe. Cette expérience n'est pas sans rapport avec leur opposition à la réforme. D'autres sont plus pragmatiques et se rendent compte qu'il est difficile ou dommage de ne pas connaître l'arabe en Mauritanie car cela ferme des portes dans le monde du travail.

8. Synthèse

L'analyse de l'ensemble des entretiens menés avec les jeunes peul met en évidence de nombreux points communs avec les jeunes soninké, mais aussi des divergences. La quatrième partie s'intéressera à la mise en relation des trois groupes. À travers la présente synthèse, nous reprenons chacune de nos hypothèses et vérifions si elles sont confirmées ou infirmées pour les Peul. Par ailleurs, nous dégagons les rapports qui sont apparus au fil de l'analyse entre les langues et entre les (in)sécurités linguistiques.

L'analyse des entretiens menés avec les Peul confirme notre **première hypothèse**. Ils sont effectivement en sécurité linguistique identitaire dans leur langue première. C'est la langue de la famille, qu'ils ont « *tété* ». C'est la langue la plus utilisée dans l'espace familial, mais elle est souvent assortie de nombreux mélanges, notamment avec le français. Ce phénomène concerne plusieurs générations, même si les jeunes mélangent beaucoup plus que leurs parents qui eux-mêmes mélangent plus que les grands-parents. De ce fait, la pression normative sur le pulaar est moindre sans être inexistante. Cette problématique du mélange est plus en relation avec les compétences plurilingues de l'interlocuteur (Connait-il le français ? Si oui, je peux utiliser avec lui des mots de français ; si non, c'est irrespectueux.), qu'avec l'âge de l'interlocuteur.

Selon notre **deuxième hypothèse**, les jeunes négro-mauritaniens exprimeraient une insécurité formelle dans leur(s) langue(s) première(s) plus importante que les jeunes maure. La quatrième partie, qui présente une synthèse des analyses des trois groupes permet de répondre de manière plus complète à cette hypothèse. Néanmoins nous pouvons affirmer, à la lumière des analyses menées, que les jeunes peul expriment une insécurité linguistique formelle en pulaar plus importante que les jeunes maure en hassanya. Dans le domaine des représentations, ce qui caractérise le groupe des Peul est la référence à l'écrit comme norme de référence du « *vrai pulaar* ». Sa maîtrise est incontournable pour parler un bon pulaar. Les villageois préservent, eux aussi, le patrimoine linguistique. Que ce soit le pulaar écrit ou le pulaar des villageois, ils ont tous les deux la qualité majeure de ne pas être pollués par d'autres langues, notamment le français. Le mélange des langues apparaît comme une préoccupation constante dans la caractérisation de ce qu'est un « *bon pulaar* ». Certains jeunes acceptent ce parler bilingue comme une évolution naturelle de la langue, tandis que d'autres le refusent. Cependant, bien que tous perçoivent un décalage entre leur pulaar et le « *vrai pulaar* », ils ne sont pas tous en insécurité linguistique formelle dans leur langue

première. Seuls sont qui ne se sentent pas légitimes en tant que membre de la communauté pulaarophone, dans une situation de communication donnée, par rapport à laquelle sont évalués les usages, ressentent une insécurité.

Selon notre **troisième hypothèse**, l'insécurité formelle dans les langues d'enseignement serait corrélée à l'appartenance ethnique. En d'autres termes, nous pensions que les jeunes négro-mauritaniens seraient plutôt en insécurité formelle en français, tandis que les jeunes maure seraient en insécurité formelle en arabe. Nos analyses confirment en partie cette hypothèse. En effet, si les jeunes peul scolarisés sont bien en insécurité linguistique formelle en français, ce n'est pas le cas des jeunes non scolarisés. Ceux-ci déclarent s'exprimer occasionnellement en français, et ont, pour certains, le désir de progresser. Mais ils ne cherchent pas à être légitimes dans la communauté francophone. En revanche, il est attendu des jeunes scolarisés qu'ils fassent partie de cette communauté. Cette pression sociale, associée au sentiment de ne pas être suffisamment compétent en français, et à la pratique régulière du français à l'école, génère chez eux un sentiment d'insécurité linguistique formelle en français.

Selon notre **dernière hypothèse**, les jeunes sont en insécurité statutaire dans leur(s) langue(s) première(s) et en sécurité statutaire en arabe et en français. Notre corpus ne nous apporte pas assez d'éléments pour nous permettre de confirmer ou d'informer cette hypothèse. En effet, nous ne savons pas si les jeunes peul qui sont favorables à l'introduction du pulaar à l'école l'envisagent comme discipline ou comme médium d'enseignement. Or, cette différence de point de vue a des implications majeures sur l'analyse du sentiment d'(in)sécurité statutaire en pulaar. Nous pouvons seulement constater que deux tiers des jeunes peul que nous avons rencontrés dans le cadre de cette enquête sont favorables à l'enseignement du pulaar à l'école. Ce positionnement est en cohérence avec l'identification du pulaar écrit comme norme de référence. L'apprentissage écrit du pulaar est indispensable pour bien le parler. Dans ce contexte, l'école apparaît comme un lieu adéquat d'enseignement. Pour les autres, le pulaar n'est pas assez utilisé ou utile pour être appris ou devenir médium d'enseignement à l'école, contrairement au français, à l'arabe ou à l'anglais.

Si nous avons dû séparer les langues dans notre analyse, ce n'est pas ce que font les jeunes peul qui établissent des liens, des comparaisons entre les langues, les hiérarchisent

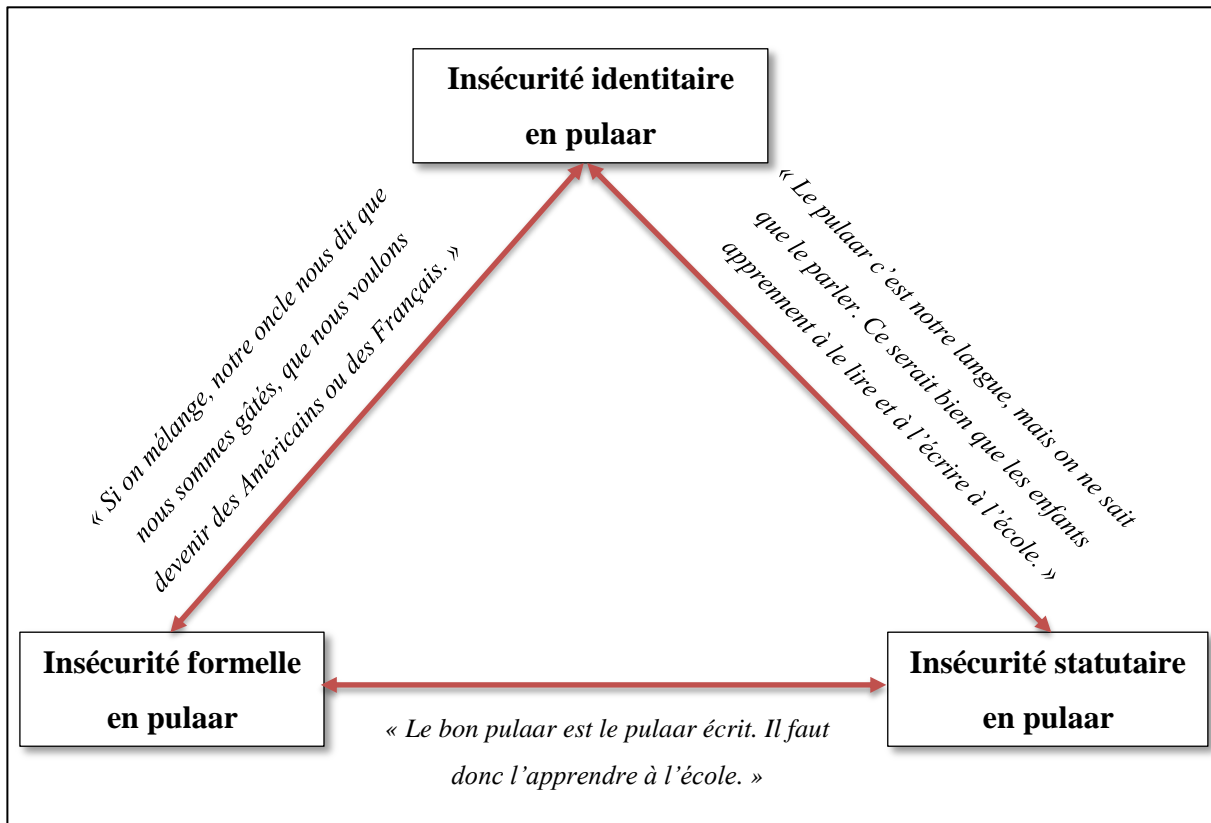
selon les situations et les besoins de communication. Leur répertoire langagier est unifié et dynamique, leur permettant de répondre à divers besoins.

Ainsi, **le français est comparé au pulaar**, mais il ne semble pas représenter une menace. Les deux langues appartiennent à des domaines de représentations différents. Le pulaar renvoie à la famille, aux origines, à l'appartenance à la communauté peul ; tandis que le français renvoie à la scolarité, la communication internationale, au travail. Alors que le français est considéré comme une langue de grande expansion, très utile au niveau scolaire et dans le monde du travail, ces qualités ne sont pas attribuées au pulaar.

Le français est comparé à l'arabe, à deux niveaux. Contrairement au français, l'arabe est perçu comme une langue de peu d'envergure au niveau international et peu utilisée dans le monde du travail mauritanien. Cependant, sa revalorisation au niveau scolaire (elle est redevenue langue d'enseignement pour les jeunes peul) a entraîné une revalorisation des représentations positives liées à cette langue. Elle est maintenant considérée, par certains, comme une langue importante pour réussir à l'école. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ce timide changement de représentations pourra avoir, dans le futur, des conséquences sur les pratiques des jeunes peul. Rappelons qu'à l'heure actuelle, ils ne déclarent aucune compétence en arabe.

Si les jeunes créent des liens entre leurs différentes langues, ils en créent aussi entre les différents types d'insécurité linguistique qu'ils peuvent éprouver dans leur langue première. La figure ci-dessous se veut plutôt une représentation des relations pouvant exister entre (in)sécurité formelle, identitaire et statutaire, que représentative des relations existantes entre ces trois types d'(in)sécurités. En effet, la plupart des jeunes n'ont pas exprimé ces trois relations, mais parfois l'une, parfois deux d'entre elles, parfois aucune. Nous retrouvons les liens que nous avons pu mettre en évidence dans le discours des jeunes soninké.

Figure 25 : Relations pouvant exister entre l'insécurité linguistique identitaire, formelle et statutaire en pulaar



Nous avons pu constater que la question de l'alternance des langues était centrale dans le discours des jeunes peul. La perception qu'ils en ont fait penser qu'il s'agit d'un véritable habitus, ayant une valeur identitaire et communicative. Ils déclarent mélanger les langues « *tout le temps* », parce que c'est « *automatique* », parce que les mots leur « *manquent* ». Mais ce que les jeunes pensent faire peut être éloigné de ce qu'ils font. Par ailleurs, nous nous posons un certain nombre de questions sur leur alternance codique. Quelles sont les caractéristiques de cette alternance ? Quelles fonctions remplit-elle ? Peut-on identifier des facteurs qui influent sur le degré d'alternance codique d'une conversation ? Après une présentation du cadre théorique que nous retenons pour l'analyse de l'alternance codique, nous nous penchons sur les pratiques langagières réelles entre pairs, à travers l'analyse de quatre conversations filmées de jeunes filles et garçons peul.

CHAPITRE 11

Les pratiques langagières entre pairs

1. La communication plurilingue

Le schéma de la communication de R. Jakobson (1963), selon lequel un message est transmis au destinataire grâce au partage d'un même code, est aujourd'hui réducteur pour rendre compte des situations de communication plurilingues. En effet, dans les contextes de contact de langues, tels que la Mauritanie et plus généralement les pays d'Afrique, la communication peut avoir lieu, sans que les deux personnes partagent le même code avec le même degré de maîtrise. Les locuteurs bilingues ont la possibilité de mettre en œuvre des stratégies communicatives originales, en ayant recours aux différentes langues de leur répertoire langagier. Les traces observables de cette communication sont les alternances codiques (G. Lüdi et B. Py, 2003 [1986]).

Un bilinguisme individuel répandu, ainsi qu'un recoupement partiel des fonctions des langues et des pratiques culturelles qui y sont liées créent des conditions propices à l'apparition d'une forme spécifique de parler qui se caractériserait (...) par un choix de langue plus variable, constamment renégociable et renégocié et/ou par des marques transcodiques et notamment par le fait de passer rapidement d'une langue à l'autre pour la durée d'un mot, d'une expression, d'une phrase, pour revenir ensuite à la langue de base (code-switching).

G. Lüdi, 2008 : 211

1.1 Qu'est-ce que l'alternance codique ?

N. Thiam (1997), dans sa définition de l'alternance codique, distingue différentes approches de recherche concernant ce phénomène. Les travaux de J.J. Gumperz, principal initiateur des études sur l'alternance codique, ont donné naissance à l'approche fonctionnelle ou situationnelle, qui, plus tard, est devenue l'approche conversationnelle.

J.J. Gumperz définit alors l'alternance codique comme :

la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents.

J.J. Gumperz, 1989 : 57

Les chercheurs canadiens, D. Sankoff et S. Poplack (1981) ont préféré s'intéresser aux aspects formels de l'alternance codique, décelant les contraintes et règles de fonctionnement. Les approches de type psycholinguistique (C. Myers-Scotton, 1993) poussent à l'extrême le raisonnement de J.J. Gumperz en considérant qu'il est possible de répertorier les motivations de l'alternance codique mais que son apparition reste imprévisible. L'alternance est considérée comme un phénomène accidentel, idiosyncrasique, dépendant de l'activité langagière et du locuteur lui-même. Les chercheurs suisses (G. Lüdi et B. Py, 2003 [1986] ; F. Grosjean, 1982) adoptent une approche taxinomique cherchant à décrire les fonctions de l'alternance codique, à partir de l'étude de différents corpus. Enfin, l'approche qualifiée par N. Thiam (1997) de conceptualisante consiste « à construire un modèle de la façon dont l'alternance codique s'organise »¹⁴¹ à partir de notions abstraites. La « théorie de l'accommodation » de H. Giles, J. Coupland et N. Coupland (1991) et la théorie du « marquage » de C. Myers-Scotton (1983) s'inscrivent dans cette approche.

L'alternance codique a suscité de nombreuses recherches, à travers différentes approches qui ont donné naissance, successivement, à des termes et des typologies diverses pour analyser les observables du contact des langues : emprunt (au niveau lexical), alternance codique (à l'intérieur d'une phrase), changement de langue (entre plusieurs phrases), etc. Nous retenons, pour cette recherche, l'hyperonyme « marques transcodiques », défini par G. Lüdi et B. Py comme :

tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété.

G. Lüdi et B. Py, 2003 [1986] : 142

Ainsi, en contexte plurilingue, le parler bilingue (F. Grosjean, 1984 ; G. Lüdi et B. Py, 2003 [1986]), est fréquent et habituel. Il est caractérisé par la présence de marques

¹⁴¹ THIAM N., 1997, « Alternance codique », dans Moreau M.-L., *Sociolinguistique, concepts de base*, Belgique, Mardaga, pp. 32-35, ici p.35

transcodiques révélant l'accès à plusieurs variétés du répertoire langagier. Pour cette recherche, nous adoptons une perspective interactionniste, qui cherche à comprendre les motivations du choix des codes et leur alternance. À l'instar de G. Lüdi et B. Py, nous considérons l'alternance codique comme une stratégie de communication, ayant plusieurs fonctions.

1.2 Fonctionnement de l'alternance codique

Une des caractéristiques principales de toute interaction interpersonnelle est l'adaptation de la parole du locuteur à son interlocuteur et inversement.

J. Hamers et M. Blanc, 1983 : 183

Qu'elle soit dans un mode plutôt monolingue ou plurilingue, cette adaptation va prendre, entre autres, la forme d'une coopération des interlocuteurs caractérisée par le respect des maximes de H.P. Grice (1979), le travail de figuration (E. Goffman, 1974), pour parvenir à un échange réussi. Cette coopération est constituée d'une série de négociations qui, en contexte plurilingue, vont porter sur le choix de la langue, mais aussi sur « l'acceptabilité d'un *code-switching* ». ¹⁴² Les négociations définissant le choix de la/les langue(s) seront fonction de la compétence linguistique de chaque interlocuteur, de son affirmation identitaire, de sa coopération, du statut des langues et des interlocuteurs (J. Hamers et M. Blanc, 1983 : 289). Comme le précise S. Stratilaki :

les locuteurs plurilingues ne changent pas de langue sans raison dans leurs pratiques langagières, mais le changement donne une dimension polyphonique au discours et remplit des fonctions discursives multiples.

S. Stratilaki, 2008 : 78

1.3 Les fonctions de l'alternance codique

L'alternance codique est une forme d'exploitation du répertoire linguistique optimale pour atteindre les objectifs de l'échange. Elle remplit un certain nombre de fonctions. La plus évidente est celle de « bouée » en cas de difficultés (D. Moore, 1996). L'individu plurilingue peut alors puiser dans son répertoire linguistique global pour pallier ses difficultés.

¹⁴² MATTHEY M., DE PIETRO J.-F., 1997, « La société plurilingue : utopie souhaitable ou domination acceptée ? », dans Boyer H. (ed.), *Plurilinguisme: «contact» ou «conflit» de langues ?*, Paris, L'harmattan, pp. 133-190, ici p.9

L'alternance codique permet de remplir d'autres fonctions linguistiques (structuration de l'énoncé, introduction du discours rapporté, etc.), mais aussi des fonctions communicatives et sociales. G. Ludi et B. Py (2003 [1986]), à la suite de F. Grosjean (1982), ont proposé une typologie des fonctions de l'alternance. Il s'agit principalement des fonctions sociale, communicative et psycholinguistique.

1.3.1 Fonction sociale

Grâce à la fonction sociale des marques transcodiques, le locuteur peut montrer son appartenance ou sa distance à une communauté bilingue et/ou biculturelle et exprimer ainsi son identité. À travers ses choix de langues marqués, l'individu construit et exprime son identité. Selon J. Billiez et A. Millet (2001), le locuteur « peut, à son gré, changer de code soit pour se rapprocher (stratégie de convergence) soit pour se distancier (stratégie de divergence) de ses interlocuteurs. »¹⁴³ Le choix de langue et l'alternance codique participent à la mise en place des relations de place entre les interlocuteurs et fonctionnent comme des taxèmes (C. Kerbrat-Orecchioni, 1988 : 186). En contexte plurilingue, les marques transcodiques peuvent refléter des rapports de dominance linguistique, économique, politique ou sociale, mais elles permettent aussi de signifier l'appartenance à une même communauté, grâce au *we code*. Ce code interne au groupe, caractérisé par la présence de marques transcodiques, permet de le différencier des autres groupes (*they code*), selon la terminologie de J.J. Gumperz (1972). Le locuteur peut mettre en avant une facette de son identité plutôt qu'une autre. Ainsi, en choisissant de parler pular mélangé avec du français, un jeune peul montrera son appartenance à la communauté linguistique des jeunes pularophones, caractérisée par l'usage d'un parler bilingue. Les marques transcodiques permettent également de marquer l'appartenance de l'événement relaté à un domaine d'expérience. De nombreux jeunes négro-mauritaniens utilisent le français lorsqu'ils parlent de l'école ou qu'ils rapportent un événement qui s'est déroulé lors d'un cours.

1.3.2 Fonction communicative

En choisissant une langue, le locuteur peut sélectionner un destinataire dans un groupe. Ainsi, lors d'un regroupement entre jeunes, un jeune peul qui choisit de parler en soninké cible de cette façon son ami soninké et l'interpelle uniquement grâce au choix de langue opéré. Seuls les jeunes connaissant le soninké pourront comprendre ce qu'ils disent.

¹⁴³ BILLIEZ J. et MILLET A., 2001, « Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques », dans Castellotti V., Mochet M.-A. et Moore D., *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, pp.31-49, p.37

D'autre part, les marques transcodiques permettent de suggérer une certaine interprétation de l'énoncé (fonction métacommunicative) et d'ajouter une composante expressive (en soulignant un argument ou en marquant l'emphase par exemple). D'une façon générale, elles rendent « la polyphonie du discours plus transparente »¹⁴⁴.

1.3.3 Fonction psycholinguistique

Les marques transcodiques, notamment l'emprunt, permettent d'augmenter le potentiel référentiel d'une langue.

les emprunts lexicaux sont des unités lexicales simples ou complexes d'une autre langue quelconque introduites dans un système linguistique afin d'augmenter le potentiel référentiel ; elles sont supposées faire partie de la mémoire lexicale des interlocuteurs même si leur origine étrangère peut rester manifeste.

G. Lüdi et B. Py, 2003 [1986] : 143

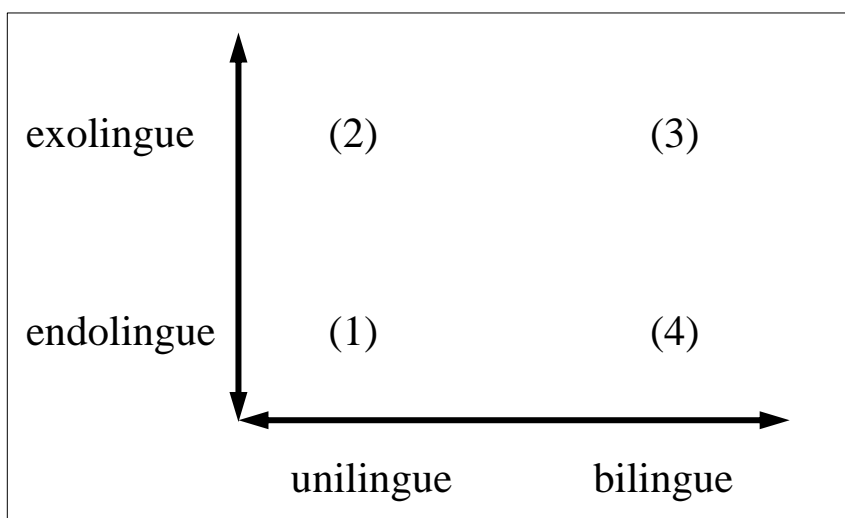
Enfin, bien sûr, l'alternance codique permet de résoudre une difficulté d'accès au lexique. De nombreux jeunes que nous avons rencontrés nous ont expliqué qu'ils avaient recours à une autre langue lorsqu'ils ne connaissaient pas le mot dans la langue utilisée.

1.4 Typologie des interactions verbales

L'étude des fonctions des marques transcodiques a conduit J.-F. De Pietro à proposer en 1988 une typologie des situations de contacts linguistiques selon deux axes : l'axe bilingue/unilingue (présence effective ou potentielle d'une ou plusieurs langues dans l'interaction) et l'axe exolingue/endolingue (degré de symétrie/asymétrie des compétences des interlocuteurs dans les différents codes de l'interaction). Le schéma ci-dessous permet de rendre compte de quatre situations interactionnelles plurilingues idéalisées :

¹⁴⁴ LÜDI G. et Py B., 2003 [1986], *Etre bilingue*, Bern, Berlin, Bruxelles, P.Lang, p.157

Figure 26 : Configurations des situations interactionnelles plurilingues (J.-F. De Pietro, 1988 : 72)



La situation (1) représente une interaction mettant en jeu une seule langue que les deux interlocuteurs partagent de façon quasi équivalente. Dans les situations de type exolingue-unilingue (2), les locuteurs mettent en œuvre diverses stratégies pour réduire les marques transcodiques à l'intérieur d'une seule langue. Les situations exolingues-bilingues (3) sont caractérisées par la présence de marques transcodiques, utilisées pour des raisons communicatives, par les locuteurs partageant les langues de façon inégale. Enfin, dans les situations endolingues-bilingues (4), les locuteurs utilisent un parler bilingue, pour des raisons expressives, sociales et communicatives.

En fonction du nombre de langues disponible dans le répertoire des locuteurs et du degré de partage du ou des code(s) par les interlocuteurs, la situation de communication pourra tendre vers l'une des quatre situations plus que les autres. Les films que nous avons réalisés auprès des jeunes peut renvoyer plutôt à des situations bilingues-endolingues ou bilingues-exolingues, selon les compétences de chaque participant.

1.5 Conclusion

Les recherches sociolinguistiques ont permis de faire évoluer la représentation du contact des langues. L'approche interactionniste de l'alternance des codes, contrairement à l'approche structurale, prend pour objet d'étude les pratiques langagières mixtes réelles et en contexte, en évitant la référence à une langue, en tant que système abstrait (L. Mondada, 1999 : 85-86). À l'instar de G. Lüdi et B. Py, nous envisageons le contact des langues :

(...) non plus en termes de dépendance par rapport à des systèmes, mais en termes de création langagière, c'est-à-dire d'activité discursive originale.

Ceci ne signifie pas que les liens du locuteur avec les systèmes soient négligeables, mais qu'il les prend en charge et les intègre à une compétence nouvelle.

G. Lüdi et B. Py, 2003 [1986] : 114

Les marques transcodiques revêtent des fonctions linguistiques, communicatives, mais aussi sociales, qu'il revient au locuteur de gérer. Grâce à la communication bilingue, le sens est véhiculé non seulement par les mots, mais aussi par la/les langue(s) choisie(s) pour transmettre le message. Ce sont ces fonctions et le sens attribué aux alternances codiques que nous allons mettre en évidence dans l'analyse des pratiques langagières des jeunes peul ci-dessous.

2. Analyse des pratiques langagières des jeunes peul

Comme nous l'avons présenté dans le *Chapitre 7. Le corpus de films*, nous avons filmé quatre conversations de jeunes garçons et jeunes filles peul. Le premier film a été réalisé dans la chambre de Samba. Ce jeune homme a réuni trois autres amis pour discuter de tout et de rien, autour d'un thé, comme ils en ont l'habitude. Samba a été le responsable de la gestion de l'enregistrement et du matériel.

Tableau 21 : Participants à la conversation 1 (séquences REVE et MEN)

| | | | | | |
|---------|--------|---------------|-------------------------------|------------|---|
| Samba | 22 ans | Scolarisé | Terminale | Littéraire | Réforme de 1979 (français) ¹⁴⁵ |
| Djibril | 19 ans | Scolarisé | 1 ^{ière} année lycée | | Nouvelle réforme |
| Daouda | 22 ans | Scolarisé | Terminale | Littéraire | Réforme de 1979 (arabe) |
| Eliman | 26 ans | Non scolarisé | Menuisier | | |

Les quatre jeunes hommes sont des Peul. Ils ont tous pour langue première le pulaar. D'une façon générale, ils ne partagent pas le même répertoire langagier puisque Samba et Djibril déclarent connaître le français (ils sont tous les deux scolarisés), tandis que Daouda, qui a suivi un enseignement en arabe, et Eliman qui n'a pas été scolarisé, déclarent une faible

¹⁴⁵ Le système éducatif basé sur la réforme de 1979 proposait un enseignement avec une langue dominante : l'arabe ou le français. C'est cette langue dominante qui est indiquée entre parenthèse.

connaissance du français. Samba et Djibril sont également les seuls à déclarer connaître le soninké et le hassanya.

Nous avons obtenu 1h30 d'enregistrement avec ce groupe de garçons. Il s'agit en majorité de conversations sous forme de parler bilingue même si le pulaar reste la langue majoritaire. La discussion est discontinue, le rythme très variable. Parfois les paroles fusent, les jeunes se coupent la parole. À d'autres instants, il y a des moments de silence assez longs, des pauses. Les échanges concernent parfois deux ou trois jeunes, parfois deux discussions ont lieu en parallèle. À partir de ce film, nous avons extrait deux séquences qui nous ont paru intéressantes du point de vue de l'utilisation et de l'alternance des langues et qui constituaient une certaine unité thématique. Nous avons codé ces deux séquences REVE et MEN. Nous les analysons successivement.

2.1 Film 1 : Séquence REVE

Dans la première séquence, codée REVE, Samba raconte un rêve qu'il était en train de faire au moment où ses amis sont arrivés (l'enregistrement a eu lieu un samedi matin, lendemain de soirée à la maison des jeunes, ce qui explique la fatigue...). Dans cette séquence interviennent Samba le narrateur, Djibril et Daouda. Eliman n'est pas encore arrivé. La séquence dure deux minutes et compte 24 tours de parole. Samba a le statut de narrateur, ses amis l'écoutent avec attention et l'interrompent peu.

2.1.1 L'alternance comme marqueur discursif

La principale langue utilisée est le pulaar. Le français est peu présent, il ne concerne que 28 mots (soit environ 10% des mots énoncés dans cette séquence). Samba utilise le français, sous forme de mots isolés, pour accentuer le marquage énonciatif (quoi, après, pour, etc). Le changement de langue intervient en fin de proposition, avant une pause. Il donne du relief à son récit, le ponctue et retient l'attention de ses auditeurs. Il se situe au niveau supra-segmental, au même titre que l'intonation.

Extrait 1 : REVE¹⁴⁶

1-Samba : **wonaa ko koydumi jooni ko**
ɗaaninoomi do ko/ aɗa andi Maya/
Maya Kamara/ gaa/ koydumi miɗa
fiimo haa kottu rewimo/// bitikam do o
tawi miɗa joodi bitik do a nani omo
haliira hunnde les/ après battimoomi/
battimoomi mbida nana ko haalata ko/
o wodɗitiikam o ufniikam quoi/ miin
miin ngufnotoda ?

1-Samba : **tout de suite lorsque je dormais**
j'ai rêvé/ tu connais Maya/ Maya Camara/
hein/ je rêvais que je la frappais/ ma
boutique là j'étais à la boutique tu vois elle a
chuchoté/ après je me suis approché d'elle/
je me suis approché d'elle pour bien
écouter ce qu'elle disait/ elle s'est éloignée
de moi comme si je sentais mauvais elle
m'a repoussé quoi/ c'est moi qui sens
mauvais ?

Le français intervient aussi pour certains mots plus techniques tels que stade, arbitre, moto. Les emprunts au français sont, eux aussi, peu fréquents, mais bien intégrés :

- au niveau morpho-syntaxique :

polisel = un petit policier (le suffixe **-el**, a valeur de diminutif)

eseyaani = n'essaye pas (**-aani** est la marque morpho-syntaxique de la négation des verbes)

- et au niveau phonologique :

teni = tenue

bitik = boutique

2.1.2 L'énonciation polyphonique

Cette séquence de narration met en avant un discours polyphonique laissant entendre les voix de Samba, qui intervient dans le rêve lui-même, de Maya Camara, et celle d'un policier maure. Selon O. Ducrot :

(...) l'énonciation polyphonique est l'oeuvre d'un seul sujet parlant, mais l'image qu'en donne l'énoncé est celle d'un échange, d'un dialogue, ou encore d'une hiérarchie de parole.

O. Ducrot, 1984 : 198

¹⁴⁶ Pour chaque extrait, nous faisons apparaître la traduction dans la colonne de droite. Les attributs de caractère renvoient à la langue utilisée, selon les conventions de transcriptions expliquées dans le *Chapitre 5*. Pour rappel, le **pulaar** est transcrit en gras, le *hassanya* en italique et en gras, les *emprunts au français* sont transcrits en italique, l'**ARABE** en petites majuscules et en gras, le **SONINKE** en petites majuscules, toute **AUTRE LANGUE** est transcrite en petites majuscules, en gras et en italique.

Samba est donc le sujet parlant, mais il relate les discours d'autres personnes. L'alternance des langues permet d'identifier le discours rapporté. Selon A. Bensalah (1998.a), « l'alternance fait tendre le discours vers le style pittoresque par la mise en scène explicite qu'elle offre. »¹⁴⁷

Dans l'extrait 2, Samba rapporte les paroles du policier, qui est maure, sous forme d'énoncés en hassanya, la langue première de ce policier, alors que le reste de son récit est en pulaar ou en pulaar alterné avec du français. Grâce à l'alternance des langues, il est très facile d'identifier le discours citant et le discours cité. Remarquons que la réponse de Samba au policier est également en hassanya.

Extrait 2 : REVE

18-Samba : **oon** *yiikam midfa fiyamo/*
après *oon ari yotii/ wii ko woni o*
eseyaani wiide ko woni nih o wi mi
maayi/ a yii/ o dogi o wayno o feemi
daani mi anndaa o wiino ko poliseeji
ina ngonno ga/ pour o wiya been yo
ngaranam/ a yii/ après gonngel ngel wii
yobe nawam/ o wii Emchju biihe/
wakluhe kha-khanvus/ mbiimi may iged
eregaj minkum iwak-iwakelni [i

19-Djibril : *wakluhe xanvus / xanvus*
[inhu ?

20-Samba : **mbiimi** *may iged eragaj*
minkum iwakelni [i/ intuma [inhu¹⁴⁸ ?//
a nani a ngel yaha/ o ala tenni noon/
ooto kanum dogi yehi tooyenna/ juste
ngardon//

18-Samba : **il m'a vu la frapper/** après **il est**
venu il est arrivé jusqu'à moi/ il a demandé
qu'est-ce qu'il y a il n'a même pas essayé
de comprendre qu'est-ce qui se passe il a
dit gare à moi/ tu vois/ il a couru il est parti
comme ça je ne savais pas s'il y avait des
policiers là-bas pour qu'il leur dise de venir
m'emmener/ tu vois/ après l'autre a dit
emmenez-le/ après il a dit emmenez-le et
faites-lui manger des cafards/ j'ai dit aucun
de vous ne peut me faire manger quelque
chose

19-Djibril : *manger des xanvus/ xanvus c'est*
quoi ?

20-Samba : **j'ai dit aucun de vous ne peut**
me faire manger quelque chose/ qui êtes-
vous ?// tu as compris il est parti/ il n'avait
même pas de tenue/ l'autre a couru il est
parti de l'autre côté/ juste à ce moment
vous êtes venus//

¹⁴⁷ BENSALAH A., 1998.a, « L'effet loupe des formes mêlées et discours rapporté », *Plurilinguismes, Alternance des langues et apprentissage en contexte plurilingue*, n°14, CERPL, pp. 143-170, ici p.168

¹⁴⁸ Il y a ici une erreur. Normalement, en hassanya, ce devrait être : *intuma [inhuma*

L'alternance codique se produit donc à deux reprises dans ce tour de parole. La première fois quand Samba rapporte les paroles du policier, et la deuxième fois quand il lui répond. Les verbes locutoires sont en pulaar. Le discours du policier et la réponse de Samba sont en hassanya.

o wii : il a dit

mbiimi : je lui ai dit

Extrait 3 : REVE

18-Samba : **o wii** *Emch[u biihe/ wakluhe kha-khanvus/ mbiimi may iged eregaj minkum iwak-iwakelni]i* 18-Samba : **il a dit** *emmenez-le et faites-lui manger des cafards/ j'ai dit aucun de vous ne peut me faire manger quelque chose*

L'alternance codique mettant en valeur le discours citant et le discours cité constitue une véritable stratégie communicative donnant un effet expressif à la narration.

2.1.3 La coopération énonciative

La séquence REVE est intéressante pour l'analyse de la coopération énonciative, car Djibril et Daouda y participent activement et explicitement. Nous entendons par coopération le sens attribué par H.P. Grice :

(...) nos échanges de paroles sont le résultat, jusqu'à un certain point au moins, d'efforts de coopération ; chaque participant reconnaît dans ces échanges (toujours jusqu'à un certain point) un but commun ou un ensemble de buts, ou au moins une direction acceptée par tous. Ce but ou cette direction peuvent être fixés dès le départ (par exemple par la proposition initiale de soumettre une question à la discussion), ou bien peuvent apparaître au cours de l'échange; ils peuvent être relativement bien définis, ou assez vagues pour laisser une latitude considérable aux participants (comme c'est le cas dans les conversations ordinaires et fortuites). Mais à chaque stade certaines manœuvres conversationnelles possibles seraient en fait rejetées comme inappropriées du point de vue conversationnel. Nous pourrions ainsi formuler en première approximation un principe général qu'on s'attendra à voir respecté par tous les participants : que votre contribution conversationnelle corresponde à ce qui est exigé de vous, au stade atteint par celle-ci, par le but ou la direction acceptés de l'échange parlé dans lequel vous êtes engagé. Ce qu'on pourrait appeler principe de coopération. (cooperative principle)

H.P. Grice, 1979 : 60-61

Dans cette séquence, la direction acceptée par tous pour cet échange est la narration du rêve de Samba. Dans l'extrait 4, Daouda contribue à cette progression en demandant à Samba une précision sur l'un des personnages du rêve : le policier qui est aussi arbitre. Djibril relance Samba dans la narration de son rêve en lui suggérant de continuer tandis que Samba n'a pas compris la question de Daouda. Celui-ci repose sa question à laquelle Samba répond. Pendant ce temps, Djibril insiste pour connaître la fin de l'histoire (*continue*). Il amorce même la narration pour engager Samba dans cette voie (*continue continue cewngel*). Djibril et Daouda coopèrent donc, chacun à leur façon, à cet échange conversationnel. Daouda demande des éclaircissements tandis que Djibril veut absolument connaître la fin de l'histoire. Par ailleurs, les chevauchements (qui apparaissent en souligné) sont des indices de l'engagement des interlocuteurs dans la construction de l'échange et de la dynamique interactionnelle.

Extrait 4 : REVE

7-Samba : après **yimbe ena ngummo**
stade **hedde** environ six heures **en tan**
comme ça/ **yimbe ena ngummo** stade
polisel cewngel ngel ina heen/ cewngel
njoolyel a ngel heewi wonnde arbitre/

8-Djibril : eey

9-Daouda : **mo Maliik Jallo wiyanno**
ina waawi dogde o

10-Djibril : *continue*

11-Samba : **hein ?**

12-Djibril : *continue*

13-Daouda : **mo Maliik Jallo wiyanno**
ina waawi dogde o

14-Samba : **alaa cewngel njoolyel**

15-Djibril : *continue continue cewngel*

16-Samba : **ina heewi arde e moto// a**
yii/

7-Samba : après **les gens venaient du** stade
vers six heures environ comme ça/ **les gens**
venaient du stade **le petit policier mince / le**
mince et élancé qui est souvent arbitre/

8-Djibril : oui

9-Daouda : **celui dont Maalik Diallo disait**
qu'il court très vite

10-Djibril : *continue*

11-Samba : **hein ?**

12-Djibril : *continue*

13-Daouda : **celui dont Maalik Diallo disait**
qu'il court très vite

14-Samba : **non le mince élané**

15-Djibril : *continue continue le mince*

16-Samba : **il vient souvent en moto// tu vois**

D'autre part, la séquence du rêve offre un extrait très intéressant où, à travers les changements de langues, nous pouvons observer une difficulté dans la compréhension du discours, qui entraîne alors demande d'explication, répétition, correction, etc. dans les deux langues mobilisées.

Extrait 5 : REVE

18-Samba : **oon** yiikam midā fiyamo/ après oon ari yotii/ wii ko woni o *eseyaani* wiide ko woni nih o wi mi maayi/ a yii/ o dogi o wayno o feemi daani mi anndaa o wiino ko *poliseeji* ina ngonno ga/ pour o wiya been yo ngaranam/ a yii/ après gonngel ngel wii yobe nawam/ o wii *Emch*ju biihe/ *wakluhe kha-khanvus*/ mbiimi may iged *eregaj minkum iwak-iwakelni* [i

19-Djibril : *wakluhe xanvus* / *xanvus* [inhu] ?

20-Samba : **mbiimi** may iged *eregaj minkum iwakelni* [i/ *intuma* [inhu]¹⁴⁹ ?// a nani a ngel yaha/ o ala *tenni noon*/ ooto kanum dogi yehi tooyenna/ juste ngardon//

21-Djibril : *xanvu*] ko hol dum ?

22-Samba: *wona* [vu]/ *xanvus* ko: // koowobe

23-Djibril: yo be nammine koowobe

24-Samba: *may igued wahed minkum iwekelni xanvus*

18-Samba : **il m'a vu la frapper**/ après **il est venu** il est arrivé jusqu'à moi/ il a demandé qu'est-ce qu'il y a il n'a même pas *essayé* de comprendre qu'est-ce qui se passe il a dit gare à moi/ tu vois/ il a couru il est parti comme ça je ne savais pas s'il y avait des *policiers* là-bas pour qu'il leur dise de venir m'emmener/ tu vois/ après l'autre a dit emmenez-le/ après il a dit *emmenez-le et faites-lui manger des cafards*/ j'ai dit *aucun de vous ne peut me faire manger quelque chose*

19-Djibril : *manger des xanvus*/ *xanvus* **c'est quoi** ?

20-Samba : **j'ai dit** *aucun de vous ne peut me faire manger quelque chose*/ qui êtes-vous ?// tu as compris il est parti/ il n'avait même pas de *tenue*/ l'autre a couru il est parti de l'autre côté/ juste à ce moment vous êtes venus//

21-Djibril : *xanvu*] c'est quoi ?

22-Samba: **ce n'est pas** [vu]/ *xanvus* c'est:// insectes

23-Djibril: **qu'ils te fassent manger des insectes**

24-Samba: *aucun de vous ne peut me faire manger des insectes*

La difficulté se pose lorsque Samba change de langue et a recours au hassanya pour rapporter les paroles du policier qui est d'origine maure. Il lui répond lui-même en hassanya, comme nous l'avons analysé plus haut. Le pulaar sert alors à indiquer le discours rapporté. Ensuite Djibril, lui demande une explication, car il n'a pas compris le sens du mot *xanvus*, en

¹⁴⁹ Il y a ici une erreur. Normalement, en hassanya, ce devrait être : *intuma* [inhuma]

hassanya. Il est intéressant de constater qu'il reste dans la langue de son interlocuteur et pose cette question en hassanya (*wakluhe xanvus / xanvus [inhu ? [manger des xanvus/ xanvus c'est quoi ?]*). Samba reprend son récit sans lui répondre et répète ce qu'il a dit au policier. Il fait preuve d'une intention de contrôle du discours, sans prendre en compte la demande d'explication de Djibril. Il semble avoir entendu la demande de son ami, mais viole l'un des principes de toute conversation en refusant sa collaboration interactionnelle. Il ne cherche pas à éviter l'incompréhension puisqu'il reprend son discours en hassanya, dans les mêmes termes. Il est possible aussi qu'il n'ait pas entendu la demande de Djibril... Celui-ci attend quelques instants avant de reposer sa question, mais en pulaar cette fois-ci (*xanvu] ko hol dum ? [xanvu] c'est quoi ?*). L'attente peut être motivée par le désir de laisser Samba terminer son histoire ou par peur de perdre la « face » (E. Goffman, 1974) ou par une certaine insécurité linguistique. En effet, la demande de clarification laisse apparaître l'asymétrie qui existe entre les répertoires langagiers de Samba et Djibril. Enfin, Samba traduit son discours en pulaar et corrige la prononciation de Djibril en hassanya (*wona [vu]/ xanvus ko: // koowobe [ce n'est pas [vu]/ xanvus c'est:// insectes]*). Si Djibril se focalise sur le contenu du message, Samba, en revanche, se focalise sur le code, illustrant le mouvement de bifocalisation théorisé par P. Bange.

On peut considérer que la communication exolingue a lieu dans les conditions d'une bifocalisation : focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication ; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication.

P. Bange, 1992 : 56

La séquence en hassanya peut être qualifiée d'exolingue dans la mesure où Djibril et Samba ne partagent manifestement pas leur répertoire langagier, avec le même degré de compétence.

Enfin, Djibril traduit le discours rapporté du policier en pulaar pour vérifier qu'il a bien compris, mais ne reprend pas l'item lexical qui lui posait problème en hassanya. Il ne l'intègre pas à son discours (*yo be nammine koowobe [qu'ils te fassent manger des insectes]*). Samba persiste en hassanya. Il termine cette séquence en reprenant l'énoncé en hassanya (*may igued wahed minkum iwekelni xanvus [aucun de vous ne peut me faire manger des insectes]*). Dans cet échange, la coopération entre les deux interlocuteurs semble forcée par le fait que Djibril demande à deux reprises une explication pour le même mot. Mais

Samba ne peut pas l'ignorer et doit lui répondre pour respecter sa « face » et ne pas rompre le principe de coopération.

2.2 Film 1 : Séquence MEN

Cette séquence, codée MEN, dure 13 minutes et compte 360 tours de parole. Elle est très représentative des conversations qui ont lieu habituellement entre jeunes, échanges à bâtons rompus pendant lesquels ils se coupent la parole. Le thème de cette séquence est la menuiserie, la réalisation de bancs, de cadres en bois. Les participants à l'échange sont Samba, Djibril, Daouda et Eliman. La langue de base est le pulaar. Le français apparaît seulement sous forme de mots, plus ou moins intégrés phonologiquement ou morphologiquement au pulaar, ou de séquences de deux ou trois mots. Ainsi, l'alternance se situe uniquement au niveau intraphrastique. D'un point de vue quantitatif, le pulaar représente 83% des mots énoncés contre 16% de mots français ou d'emprunts au français. Quelques mots de hassanya et d'anglais apparaissent également dans cette conversation. Les conduites discursives observées ici sont peu codifiées. Il s'agit essentiellement d'expliquer, interroger, nommer, définir, comparer, raconter, convaincre, réfuter, justifier. Ce que M. Dreyfus et C. Juillard (2001 : 677) nomment des conduites « plus primitives », par opposition aux genres culturels très codifiés tels que l'exposé ou le commentaire de texte. Quelle que soit la conduite discursive, elle est menée en fonction d'un but précis nécessitant la collaboration de tous les interactants. Elle met en place des positions discursives propres à la conduite engagée. Ainsi, le rapport de place est différent lorsque l'on raconte ou lorsque l'on questionne.

Un extrait se démarque du reste de la séquence dans la mesure où, à ce moment, le langage a essentiellement une visée référentielle. Eliman explique à ses amis comment il va réaliser un cadre en forme de cœur. Son discours accompagne, commente et souligne ses gestes. Ses interlocuteurs ont les yeux rivés sur les mouvements de ses mains. Il montre la forme du cœur, il fait le geste de poser une plaque sur une autre, etc.

Extrait 6 : MEN

40-Eliman : **haa aroya tan** et puis **dum kadi/ ko** contre plaqué **wonata/ hono formika ooto/** colle **heen nih dow o fof/** cœur **o ara nder mum ndaani/** photo **ngo yalta heen/ mannge o kadi ara ga**

40-Eliman : **ce qui va venir après seulement** et puis **ça encore/ c'est du** contre-plaqué/ **comme ce** formica-là/ se colle **au-dessus/ le** cœur **apparaît à l'intérieur comme ça/ la** photo **apparaît dessus/ un morceau de bois**

cœur **o ndaani/ poozo heen NICE/ taw**
kadi plaque **o ko formika bollo/** et puis
leera kadi/ kono wonaa jooni haa
temps **godfo rek (rires)**

aussi vient là le cœur comme ça/ se pose
dessus/ c'est JOLI la plaque aussi sera
seulement du formica/ et puis **ce sera clair/,**
mais ce n'est pas maintenant la prochaine
fois (rires)

2.2.1 Les emprunts

Le recours au français est régulier dans cette séquence. Les emprunts aux autres langues (wolof, arabe, hassanya) sont rares. Un certain nombre de lexèmes sont intégrés phonologiquement. C'est le cas de *pataro* (patron), *abiyon* (avion), *sukara* (sucre), *palaas* (place), *birik* (brique), *poti* (pot), *ponto* (pointe, qui signifie clou). D'autres lexèmes sont bien intégrés au niveau morphologique. En général, la marque du pluriel pulaar la plus courante, qui consiste à rajouter au substantif le suffixe **-ji**, est la plus utilisée pour marquer le pluriel avec un substantif emprunté au français. Par exemple : *kasku**uji*** (des casques), *siso**ji*** (des ciseaux), *mezira**ji*** (des mesures), *société**ji*** (les sociétés), *aferu**ji*** (les affaires), etc.

Le suffixe **-el** est facilement utilisé aussi, avec les substantifs empruntés pour marquer l'aspect « petit ». Par exemple, *projey**el*** (un petit projet). Les verbes empruntés sont conjugués avec la morphosyntaxe du pulaar. Par exemple, dans l'extrait ci-dessous, *prepara**on*** est composé du radical *prepar*, emprunté au français, et du suffixe **-on** pour la conjugaison à la deuxième personne du pluriel :

Extrait 7 : MEN

344-Eliman : **deedo balde so don** 344-Eliman : *préparez-vous ces jours-là*
mbaawi preparon/

Nous relevons plusieurs occurrences :

mi desini (je dessine), **mi monti** (je monte, dans le sens je vais au travail), **mbodo**
porogaraama (je programme), **ka sabotfo kam**, (tu me sabotes, dans le sens tu te moques de
moi), etc.

D'une manière générale, le suffixe **o** sert de déterminant pour les substantifs empruntés et qui sont encore considérés comme des emprunts. Mais **kafe** (café) prend le déterminant **de**. Il semble donc intégré au pulaar puisqu'il a perdu le déterminant **o** au profit d'une classe nominale particulière. À la suite de F. Leconte et A.B. Kébé (2012), nous pouvons nous poser la question du statut des emprunts dans une situation où le contact de

langues est ancien et généralisé. **Kafe** appartient-il au système français ou pulaar ? Est-il nécessaire ou intéressant de le déterminer ?

Par ailleurs, en pulaar, certains substantifs changent de forme selon leur nombre (singulier ou pluriel), du fait de l'alternance phonologique. Par exemple, **gorko** (un homme) devient **worbe** (des hommes) au pluriel. [g] et [w] sont les variantes combinatoires d'un même phonème. Nous avons pu retrouver, dans notre corpus, un cas d'intégration morphologique avec changement de forme. C'est le cas de *foori/poori*.

Extrait 8 : MEN

79-Djibril : tellement **a**be *poori*// **fadam** 79-Djibril : **ils sont** tellement *forts*// **attends**

Le substantif « fort » a été intégré au pulaar sous la forme *foori*. Au pluriel, il change de forme et devient *poori*. Certains substantifs se trouvent à la limite, parfois utilisés de façon intégrée et d'autres fois non, que ce soit au niveau phonologique ou morphologique. Par exemple, dans notre séquence, nous trouvons l'occurrence « cadre » et *kaadar*. Il est intéressant de constater que le même individu (Eliman), utilise tantôt l'une tantôt l'autre forme. Cette variation est à mettre en rapport avec le mouvement discursif dans son ensemble et l'utilisation des langues dans l'énoncé précédent par son interlocuteur. Nous l'analysons par la suite. Au niveau morphologique, nous relevons les occurrences « panneaux » et *panooji*. Là encore, Eliman utilise les deux formes.

À travers ces différentes marques d'intégration phonologiques et morphologiques, nous observons que le pulaar et le français « sont en corrélation et interagissent. »¹⁵⁰ (CECRL, 2001). Le langage des jeunes montre un réel dynamisme dans la création lexicale et l'intégration d'éléments nouveaux, même si, dans cette séquence, les sources langagières sont peu diversifiées. La grande majorité des mots empruntés le sont au français. Pourtant, cette discussion ne concerne pas que des jeunes scolarisés en français (Daouda est arabisant et Eliman n'est pas scolarisé).

2.2.2 Les formes spécifiques de l'alternance chez les jeunes

La prise en charge lexicale

L'alternance avec le français remplit plusieurs fonctions. Elle peut être fonctionnelle lorsqu'elle permet de prendre en charge un discours relativement technique, notamment

¹⁵⁰ CONSEIL DE L'EUROPE. DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES, 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Strasbourg, Didier, Conseil de l'Europe, division de politiques linguistiques, p.17

lorsqu'il s'agit de la menuiserie. Les termes relevés sont, par exemple, rabot, colle, panneaux, machine, formica, contreplaqué, mesure, banc, atelier, poussière, casque, etc. Comme le précise N. Sadi (2010), « le choix de la langue ou des langues résulte du sujet de la discussion. »¹⁵¹

Le marquage énonciatif

Le recours au français permet aussi d'accentuer le marquage énonciatif. L'organisation du discours devient ainsi plus saillante, le discours lui-même est plus fluide. Dans les extraits 9, 10 et 11, les particules logico-argumentatives « pourquoi », « parce que », « mais » ponctuent le discours et donnent du relief à son organisation. Dans sa recherche sur le discours mixte au Sénégal, P.A. Ndao avait observé le même phénomène entre le wolof et le français.

Signalons le cas de certains mots qui vont surgir également pour démarquer le discours. La nature de ces mots situe alors l'emprunt au niveau syntaxique. Des unités telles que « c'est-à-dire » (...), « mais » (...), « bon » (...) etc...servent à expliciter des relations logiques entre propositions dans un énoncé qui se veut wolof.

P.A. Ndao, 1990 : 67

Précisons que ces particules existent en pulaar et sont utilisées. Par exemple, dans l'extrait 11, Eliman utilise **kono** (mais), ce qui prouve qu'il connaît le mot en pulaar. Le choix du français correspond donc bien à un choix stylistique, pour accentuer l'organisation du discours, et non à une « bouée » lexicale.

Extrait 9 : MEN

13-Eliman : **ah** pourquoi **ada sooda o**

13-Eliman : **ah** pourquoi **tu vas acheter ça**

Extrait 10 : MEN

259-Daouda : **ada andi dumdo/ ada andi jooni kañum jooni** affaire **o dumfinde kaalis/** parce que **ina jogi ko be mbiyata** ration **mabbe kambe jogi/** mais **ko be yobeteebe kaalis mum**

259-Daouda : **tu sais ça/ tu sais ça maintenant l'affaire de l'argent/** parce qu'**ils ont quelque chose à dire ils ont leur ration avec eux/, mais ils vont leur payer l'argent des rations à part// tu vois et les journées**

¹⁵¹ SADI N., 2010, « L'alternance codique dans une émission radiophonique algérienne », *Synergies Algérie*, n°10, pp. 259-273, ici p.267

bannge// a yii et journeji di kadi ko fe
yobeteebe// ewa dum noon so a hebi
mois **hay sinno ko** soixante c'est bon

aussi seront payées// alors toi si tu trouves
un mois même si c'est soixante c'est bon

Extrait 11 : MEN

76-Eliman : **kono dessin kam midfa**
goobabe normal

76-Eliman : **mais pour le dessin je suis le**
meilleur je les bats largement

Le français est fréquemment utilisé pour exprimer les durées (jours, mois, etc) et les nombres. Cependant, les jeunes connaissent et utilisent parfois leur équivalent en pulaar. De même, les organisateurs temporels et spatiaux (et puis, après, avant, dessus, à côté), sont tantôt utilisés en français, tantôt en pulaar. Par exemple, dans les extraits 12 et 13, Eliman utilise la préposition « avant » en français tandis que dans l'extrait 14, il l'utilise en pulaar.

Extrait 12 : MEN

21-Eliman : **oodo kadaar nde ari** avant
nde o wi ko zein

21-Eliman : **ce cadre-là lorsqu'il est arrivé**
tu as dit qu'il est beau

Extrait 13 : MEN

24-Eliman : **hay oodo kaadar nde ari**
avant **nde o dari tan omo moosa oo ko**
zein/

24-Eliman : **même l'autre cadre lorsqu'il est**
venu avant il est venu il s'est arrêté il a
souri il était beau

Extrait 14 : MEN

15-Eliman : pour **hol dum ? (rires) hade**
ma yiide ooto a wiyaani oo ko
sabotaass

15-Eliman : pour **quoi ? (rires) avant de**
voir l'autre tu ne m'as pas dit que je me
moquais de toi

La valeur expressive

L'alternance a aussi une fonction expressive dans le discours des jeunes. Dans l'extrait 15, alors qu'Eliman parle des autres ouvriers qui travaillent dans le même atelier que lui, Djibril commente et valorise ces ouvriers. L'alternance français/pulaar « tellement **abe poori** » [**ils sont** tellement *forts*], en plus du changement d'intonation, rend ces commentaires plus expressifs.

Extrait 15 : MEN

78-Eliman : **mi goobabe normal/ kala**
compo **mo miin mbađi** centre dessin **mi**
goobabe/ wiindude hay ko ñappaa/ mi
fiyanmaado binndol njiyaa// cahier o
nani/ wonaa mi desini haa parii/
binndol ngol fuddira do/ ngol wada nih
(rire)

79-Djibril : tellement **abe poori// fadam**

78-Eliman : **je les bats largement/ toutes les**
compositions **en** dessin **que nous faisons au**
centre **je les bats/ je ne peux rien écrire/ tu**
vois je commence ici// voilà le cahier/ je fais
le dessin/ l'écriture je commence ici/ et je
fais comme ça (rire)

79-Djibril : **ils sont** tellement *forts*// **attends**

Dans l'extrait 16, Djibril parle des contraintes liées au travail du « bois rouge ». Encore une fois, l'utilisation de l'adverbe « tellement » en français met en valeur la suite de son discours **ina haadi** [c'est amer].

Extrait 16 : MEN

171-Djibril : **do// yoori kong/ bois rouge**
o/ oon kay so naati e ma cikkata ko
ngonooda ko ngonooda ko e mandilde/
tellement **ina haadi**

171-Djibril : **là// c'est extrêmement sec/ le**
bois rouge/ **s'il rentre c'est comme si tu**
étais en train de te souler/ tellement c'est
amer

L'alternance des langues permet donc au locuteur d'introduire une dimension expressive supplémentaire à son message.

La convergence

L'alternance des langues est un outil au service du locuteur lui permettant de mettre en œuvre une stratégie. Lorsque le locuteur change de langue pour se rapprocher de son interlocuteur, il s'agit d'une stratégie de convergence (J. Billiez et A. Millet, 2001). Dans notre séquence, nous n'avons pas observé d'alternances interphrastiques, mais seulement des alternances intraphrastiques. Cependant, à travers l'utilisation de certains lexèmes, tantôt en pular, tantôt en français, nous décelons une stratégie de convergence. Dans l'extrait 17, Daouda utilise dans un premier temps l'indicateur temporel « mois » en français. Samba lui pose une question en utilisant l'équivalent pular **lewru**. Daouda converge vers Samba et lui répond en reprenant ce terme en pular.

Extrait 17 : MEN

333-Daouda : **ko** projet **gooto**
tuubakoobe// kono noon ala ligeey/
kono jooni ko: mida sikki o wadi do
 deux mois/ **ko do tan o woni hay dara o**
feewnaani

334-Samba : **ewa so lewru maayi ?**

335-Daouda : **so lewru maayi kaalis**
makko ina ara/ a yii/ ko boyaani nih
ko been ngari

333-Daouda : **c'est un** projet
d'Occidentaux//, mais il ne travaille pas
maintenant/ je crois qu'il a fait deux mois
avec eux/, mais il est resté ici sans rien
faire

334-Samba : **et donc si la fin du mois**
arrive ?

335-Daouda : **à la fin du mois il touche son**
argent/ tu vois/ il n'y a pas longtemps qu'ils
sont venus

Dans l'extrait 18, Eliman utilise le substantif « panneaux », sous deux formes successivement : « dix panneaux » et *panooji* (des panneaux). La première fois, il répète la question de Djibril et réutilise donc les mêmes mots que ce dernier « dix panneaux **dum do** par journée ». Ensuite, dans sa réponse, il utilise la forme intégrée de l'emprunt, où la marque du pluriel est en pulaar « *panooji* ».

Extrait 18 : MEN

181-Djibril : **onon do** atelier **mon o oon**
piya dix panneaux ?

182-Eliman : **hol dum ?**

183-Djibril : dix panneaux **dum do** par
 journée

184-Eliman : dix panneaux par journée ?
ko min paasirtadi/ kuutol ma mete ?

185-Djibril : **mmh ?**

186-Eliman : **taw ko** simple **kadi miden**
piya ko buri dum/ minen miden miden
paasa/ miden paasa taw ko rabot
ndaani/ monteteedi miden jogi rabooji
monteteedi miden paassira dum juude/
miden jogi miden jogi panooji galle
ceerno Kaliidu/ panooji mabbe di so a

181-Djibril : **vous dans votre atelier est-ce**
que vous faites dix panneaux **ici ?**

182-Eliman : **quoi ?**

183-Djibril : dix panneaux **truc** par jour

184-Eliman : dix panneaux par journée ?
avec quoi on les repasse/ ton cul ou quoi ?

185-Djibril : **mmh ?**

186-Eliman : **en plus on en fait plus/ on on**
on les repasse/ on repasse juste avec un
rabot comme ça/ démontables nous avons
des rabots démontables on les repasse à la
main/ on a des panneaux chez Thierno
Kalidou/ si tu vois leurs panneaux tu vas
croire que c'est une machine qui les a
repassés, mais ce n'est pas une machine

yii cikkataa ko machine paasidi wonaa **c'est avec les mains qu'on les a repassés**
machine ko juude min paasiridi

La recherche du mot juste

L'analyse de la conversation entre ces quatre jeunes fait apparaître deux situations de recherche du mot juste. Dans le premier cas, le locuteur cherche le mot « **dum do** » [le truc], mais ne sollicite pas d'aide et continue son énoncé seul. C'est le cas de Djibril et de Daouda dans les extraits 19, 20 et 21 :

Extrait 19 : MEN

242-Daouda : **kono be ngustanaama** 242-Daouda : **mais ils ont diminué le truc**
dum do quoi/ **WEEK END**¹⁵² **o ustaama/** quoi/ **ils ont diminué le WEEK-END/**
jooni ko vendredi **tan** **maintenant c'est** vendredi **seulement**

Extrait 20 : MEN

244-Daouda : **fof XX fof** affaire/ 244-Daouda : **tout XX tout le truc/ les**
deplacemenji di et dum do dum do **déplacements et le truc le truc** l'affaire **truc**
affaire **dum do** salaire base le salaire de base

Extrait 21 : MEN

183-Djibril : dix panneaux **dum do** par 183-Djibril : dix panneaux **truc** par jour
journée

Dans le deuxième cas, le locuteur sollicite l'aide de son interlocuteur pour répondre à une difficulté lexicale. Nous l'observons entre Djibril et Eliman. Dans cette séquence, les participants n'ont pas les mêmes répertoires langagiers. Djibril et Samba sont les participants « forts » en français, tandis qu'Eliman, et dans une moindre mesure Daouda, peuvent être qualifiés de « faibles », selon la terminologie des relations de places. Les uns sont « forts » seulement par rapport aux autres, plus « faibles ». Il existe une certaine asymétrie qui est reconnue et assumée par les participants. Cependant, la compétence technique en menuiserie est détenue par Eliman. Ainsi, dans l'extrait 22, c'est Djibril qui recherche le mot juste « **mi yejjiti** matériel **o no wiyete** » [j'ai oublié comment s'appelle cet outil] et Eliman qui lui répond en français « ciseaux ». Djibril peut ensuite reprendre le terme, l'adapter au pulaar et l'intégrer à son discours « **sisooji** » [des ciseaux].

¹⁵² anglais

Extrait 22 : MEN

59-Djibril : **mi rendina be e pataro am Mbay/ debi KATTUDEMI¹⁵³ toon/ kambe be njarata ko café gulde de/ menuizeji/ kambe ala fof ko woni ligeey mabbe so wona ndaddudi abe njogii matériel mabbe abe ñeña/ buwaaji di no ngoori nih/ bowaaji frappe di/ be njogi ko dumdooji mi yejjiti matériel o no wiyete/ tan be ñeña affaire o**

60-Eliman: ciseaux

61-Djibril : **sisooji abe peewna affaire/ dum tan woni ligeey mabbe**

59-Djibril : **ils ont voulu créer une mésentente entre moi et mon patron Mbay/ ils ont failli me frapper/ eux ils boivent du café chaud/ ces menuisiers/ leur travail c'est seulement de faire des dessins sur les lits ils ont leur matériel/ et ils n'attendent que le dessin/ les bois comme ils sont/ les bois frappés ils ont des trucs j'ai oublié comment s'appelle cet outil/ ils dessinent le truc là**

60-Eliman: ciseaux

61-Djibril : **des ciseaux et ils font ce truc-là/ c'est ça seulement leur travail**

Dans l'extrait 23, Djibril, Samba et Eliman discutent de la fabrication d'un petit banc, notamment les mesures de ce banc. Dans un premier temps, ils utilisent le mot « banc » en français puis reviennent au pulaar pour se mettre d'accord sur l'objet de la discussion et définir précisément de quel type de banc il s'agit. C'est Samba notamment qui recherche le terme adéquat. Il sollicite le champ lexical du pulaar pour être certain de parler du même objet. Eliman, de son côté, continue à utiliser le mot banc en français, jusqu'à ce qu'il soit d'accord avec le mot **joodorgal**. Il s'agit des petits bancs, très bas, utilisés par les femmes pour cuisiner par exemple.

Extrait 23 : MEN

111-Djibril : mesure banc **kay ko** vingt mètres **tan**

112-Samba : banc **hol dum?**

113-Eliman : banc **debbo tan banc jonde tan**

114-Djibril : vingt mètres

115-Samba : **jonde wafde**

116-Eliman : **ey** banc

111-Djibril : les mesures du banc **c'est** vingt mètres **seulement**

112-Samba : **quel genre de** banc ?

113-Eliman : **les bancs des femmes seulement des petits bancs seulement**

114-Djibril : vingt mètres

115-Samba : **un petit banc donc**

116-Eliman : **oui** un banc

¹⁵³ wolof

117-Samba : **dum do joodforgal?**

117-Samba : **un petit banc ?**

118-Eliman : **joodforgal tan eey**

118-Eliman : **un petit banc seulement oui**

119-Samba : **joodforgal** mesure **mum ko/**
quarante cm

119-Samba : la mesure **d'un petit banc c'est/**
quarante cm

Nous observons donc dans cet extrait plusieurs reformulations de la part de Samba. C'est-à-dire qu'il reprend « une donnée en utilisant une expression linguistique différente de celle employée pour la référenciation antérieure »¹⁵⁴. La reformulation, qui a lieu grâce à l'utilisation d'une autre expression linguistique, mais aussi grâce au changement de langue, permet ici de clarifier la situation. Le changement de langue intervient comme une stratégie permettant non pas de compenser les lacunes dans une langue en utilisant une autre langue, mais permettant d'affiner la description et de confirmer l'intercompréhension. Ce court extrait illustre bien les stratégies employées par Samba et Eliman, les ajustements réciproques pour co-construire la communication.

2.2.3 L'alternance comme marquage identitaire

Dans cette séquence et dans l'ensemble de la conversation entre ces quatre jeunes hommes peul, le pulaar apparaît comme la langue de base. Le français est présent de manière spontanée et récurrente, la plupart du temps sous forme d'emprunts plus ou moins intégrés. D'autres langues telles que le wolof, l'anglais ou le hassanya apparaissent de manière plus ponctuelle. Le parler bilingue leur permet de mettre en avant une appartenance commune partagée. Il fonctionne comme un *we-code*, celui des jeunes, par opposition au *they-code*, celui des personnes responsables. D'ailleurs, A. Dia (2004), analysant les pratiques langagières de jeunes négro-mauritaniens de Nouakchott fait remarquer que :

(...) ces usages « mixtes » sont l'apanage presque exclusif des jeunes et il est peu probable de rencontrer un parent plus âgé utilisant le même mode d'expression.

A. Dia, 2004 : 25

Le parler bilingue fonctionne donc comme un outil de marquage identitaire. Parmi le groupe des Peul, parler en mélangeant les langues, notamment le pulaar et le français marque l'appartenance à la communauté des jeunes. Mais, comme le soulignent J. Billiez et C. Trimaille :

¹⁵⁴ CHARAUDEAU P. et MAINGUENEAU D., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, p.490

(...) converger vers un pôle grégaire a le plus souvent pour corollaire de diverger par rapport à un autre pôle, par rapport à un autre groupe. Si l'on se réfère à la théorie de l'accommodation (Giles et Smith, 1979), c'est bien aussi à une logique divergente qu'obéissent les sociolectes urbains de jeunes.

J. Billiez et C. Trimaille, 2001 : 115

2.2.4 Représentations vis-à-vis du parler bilingue

Après avoir filmé ces jeunes hommes, nous leur avons fait visionner certains extraits pour recueillir leurs impressions, représentations, leurs poser quelques questions sur certains passages ou changements de langues qui nous interpellaient. D'une manière générale, Eliman et Samba pensaient mélanger les langues de manière plus fréquente. De leur côté, Djibril et Daouda considèrent que cette conversation fait partie de celles où les mélanges sont peu nombreux. Les premiers perçoivent donc un décalage entre leur pratique et leurs représentations, tandis que les seconds identifient plusieurs types de conversations selon le degré de mélanges.

Pour nos quatre jeunes, le mélange est automatique, il est devenu réflexe. Il intervient parfois pour répondre à une difficulté lexicale, parfois parce que c'est l'habitude. Selon Eliman, certains mots français sont tellement utilisés qu'ils sont pratiquement devenus des mots pulaar.

Eliman : c'est parce que les mots ces mots-là que j'utilise on les considère comme des mots en pulaar on les parle tellement couramment qu'on les considère comme des mots en pulaar on sait que ce n'est pas des mots en pulaar quand on prête attention, mais on les parle tellement couramment qu'on les considère comme du pulaar

2.2.5 Conclusion

L'analyse des deux séquences REVE et MEN, extraites de la même conversation, met en évidence des pratiques langagières plurilingues des jeunes hommes peul caractérisées par le maintien d'une langue de base de l'échange qui se trouve être la langue emblématique du groupe d'appartenance, le pulaar dans notre corpus. Les emprunts au français sont réguliers, mais ne représentent pas plus de 15% des mots énoncés. Ils permettent de répondre à certains besoins lexicaux lorsque les termes dits « modernes » ne sont pas pris en charge par la langue de base. Par ailleurs, ils constituent également de véritables choix de langue, pour des séquences relativement courtes. L'alternance codique remplit diverses fonctions (marqueur

énonciatif, bouée lexicale, marqueur identitaire, etc.) que le locuteur peut utiliser pour imposer sa stratégie.

Les pratiques langagières plurilingues sont caractérisées par une certaine souplesse, hétérogénéité (un même lexème peut être utilisé en français ou en pular dans la même conversation), opacité (il est souvent difficile d'expliquer par les locuteurs eux-mêmes pourquoi tel changement de langue est apparu), et instabilité (L. Gajo, 2003). La langue étant un objet négociable, les situations plurilingues impliquent une polygestion de la communication et des ressources communicatives, en fonction des rapports de place, des rôles tenus par chacun des participants à la conversation.

(...) l'interactivité des pratiques langagières plurilingues signifie une constante négociation, plus ou moins explicite, et dans tous les cas un ajustement au discours de l'autre, à son rôle.

L. Gajo, 2003 : 51

2.3 Film 2 : EXP 1, 2, 3, 4

Ce deuxième film a été réalisé au centre de parrainage du lycée de Sélibaby. Il s'agit d'une salle, mise à disposition par le lycée, gérée auparavant par les Peace Corps Américains, pour apporter un soutien scolaire aux jeunes filles. Les jeunes volontaires américains dispensaient des cours d'informatique aux enseignants intéressés, en échange de cours de soutien scolaire. En effet, une fois rentrées à la maison, les jeunes filles sont très souvent sollicitées pour diverses tâches ménagères et n'ont pas le temps de réviser ou faire leurs devoirs. Ce lieu leur permettait donc de se soustraire momentanément à leurs obligations familiales.

Malheureusement, suite au climat d'insécurité régnant en Mauritanie au moment des enquêtes, les volontaires américains ont été rapatriés par leur ambassade. En substitution, nous avons proposé à ces jeunes filles une initiation à l'informatique deux ou trois heures par semaine, pendant l'année scolaire. Ce sont ces jeunes filles que nous avons sollicitées pour le film. Elles ont été nombreuses (une dizaine) à répondre à l'appel. En conséquence, de nombreux passages de l'enregistrement sont inaudibles, car les jeunes filles parlent en même temps. Cependant, nous avons pu retenir quatre séquences intéressantes et intelligibles.

Étant donné le lieu, dans l'enceinte scolaire, dans une salle où elles étaient habituées à travailler, le thème de la discussion est scolaire, il porte sur la façon de réaliser un exposé. Khadijatou est la plus expérimentée puisqu'elle est au lycée. Elle explique donc à ses amies

qui sont au collège, comment on réalise un exposé, comment il se construit et comment il se présente. Elle détient le rôle d'expert, tant sur la maîtrise du sujet que sur la maîtrise de la langue, puisqu'elle est plus compétente que les autres en français.

Tableau 22 : Participantes à la conversation 2 (séquences EXP 1, 2, 3 et 4)

| | | | | | |
|------------|--------|------------|--------------|----------|------------------|
| Haji | 18 ans | Scolarisée | 3ème collège | | Nouvelle réforme |
| Mama | 14 ans | Scolarisée | 3ème collège | | Nouvelle réforme |
| Racky | 17 ans | Scolarisée | 4ème collège | | Nouvelle réforme |
| Aïssata | 19 ans | Scolarisée | 4ème collège | | Nouvelle réforme |
| Khadijatou | 19 ans | Scolarisée | 5ème lycée | Sciences | Nouvelle réforme |

Les cinq jeunes filles¹⁵⁵ participant à la conversation, dans les séquences que nous avons retenues sont des Peul ayant pour langue première le pulaar. Elles sont toutes scolarisées. Le français fait donc partie de leur répertoire langagier. Elles déclarent toutes connaître un peu le hassanya, à l'exception d'Aïssata. Par ailleurs, Habsatou, Racky et Haji déclarent parler un peu le soninké.

À partir de ce film qui dure 75 minutes, nous avons pu sélectionner quatre séquences qui ont toutes pour objet la conduite d'un exposé. Nous les avons codées EXP 1, EXP 2, EXP 3 et EXP 4. Khadijatou est la seule qui soit présente dans ces quatre séquences. Ce n'est pas surprenant puisque c'est elle qui explique aux autres comment se prépare un exposé. Elle monopolise la parole puisqu'elle est l'auteure de 69% des mots qui sont énoncés dans l'ensemble des quatre séquences. Haji arrive en deuxième position avec 21% de mots. Les quatre séquences présentant des similitudes, nous les présenterons ensemble. Dans chaque séquence, Khadijatou échange avec une jeune fille principalement. Ce n'est jamais la même. Dans la première séquence, il s'agit de Haji, dans la deuxième, c'est Mama, dans la troisième Aïssata et enfin, dans la quatrième, Racky. Ces séquences comportent essentiellement des conduites discursives à visée explicative et argumentative.

D'emblée nous pouvons constater que la proportion de français (sous forme d'emprunt ou d'alternances codiques) est beaucoup plus importante que dans d'autres situations,

¹⁵⁵ Il y a en réalité huit filles qui participent à ces séquences conversationnelles. Mais nous n'avons pas réalisé d'entretiens avec quatre d'entre elles car leur participation à ces séquences est minime.

puisque'il représente 37%¹⁵⁶ des mots énoncés. Les autres langues utilisées sont le pulaar (la langue de base), le wolof, le hassanya et l'arabe. Cependant l'ensemble de ces trois langues ne représente même pas 1% de tous les mots énoncés.

Contrairement aux alternances observées en situation non formelle, lors d'une discussion à bâtons rompus autour d'un thé, les alternances avec le français peuvent concerner des segments plus longs (jusqu'à 11 mots par exemple, voir l'extrait 24) et même être interphrastiques, comme l'illustre l'extrait 25. Ce constat n'est pas surprenant puisque le français (ou une utilisation plus intense du français mélangé au pulaar) apparaît comme la pratique attendue lors des interactions liées à la scolarité et à l'avenir professionnel. La pratique langagière des jeunes filles que nous avons filmées correspond donc à un choix non marqué (C. Myers-Scotton, 1983).

Extrait 24 : EXP 2

3-Khadijatou : **mbiyaamo** 08 mars n'est-ce pas on vient de lire comment dire l'introduction/ **KHANA**¹⁵⁷ vous ne comprenez pas ce que ça veut dire le français ?

3-Khadijatou : **tu lui dis** huit mars n'est-ce pas on vient de lire comment dire l'introduction **N'EST-CE PAS** vous ne comprenez pas ce que ça veut dire le français ?

Extrait 25 : EXP 3

14-Khadijatou : on va vous présenter notre exposé/ il y a notre thème qui se base sur le comment dirais-je ?

15-Habsatou : le 8 mars

2.3.1 La prise en charge lexicale

Force est de constater, à la première écoute, que les termes liés à la structuration d'un exposé et ceux liés à la scolarité d'une manière générale, sont utilisés systématiquement en français : introduction, développement, conclusion, thème, sciences, buche (qui vient de « bucher » et signifie « réviser »), question, recherche, exposé, professeur, classe, etc. Par ailleurs, les contacts avec le français étant fréquents et généralisés, les jeunes filles ont parfois

¹⁵⁶ Les chiffres se basent uniquement sur les quatre séquences retenues puisque nous n'avons pas transcrit l'ensemble du film. Ce commentaire s'applique également aux autres films. Lorsque nous parlons d'une proportion de français, par exemple, dans une conversation, il s'agit en réalité du pourcentage moyen de mots français ou empruntés au français dans les séquences transcrites de cette conversation.

¹⁵⁷ wolof

des difficultés à déterminer ce qui est français de ce qui est pulaar, comme l'illustre l'extrait de l'entretien de Haji :

E : et **montaani** par exemple est-ce que tu connais le mot en pulaar/ pour dire ça ?

Haji : **montaani** ?

E : oui/// tu ne sais pas comment on dit en pulaar est-ce que c'est pas **dawaani** ?

Haji : **a dawaan ko subaka/ a hirlundiyaki a hirlundiaki/ kono mi sikki a hirlundiaki** école est-ce que **wona** français ? **a hirlundiaki**¹⁵⁸

E : non **wona** français¹⁵⁹

Haji : **wona** français ?¹⁶⁰

E : **wona** français¹⁶¹

Haji : donc **ko pulaar/ a hirlundiaki**¹⁶²

Haji ne sait plus si le lexème **hirlundiaki** est un emprunt au français ou si c'est un mot pulaar. Selon F. Leconte et A.B. Kébé,

L'ancienneté et le caractère généralisé des contacts remettent en cause une approche linguistique formelle, considérant les langues comme des objets clos, non soumis à variation. Ceci s'applique particulièrement au pulaar, langue parlée sur un territoire très étendu et donc fortement dialectalisée.

F. Leconte et A.B. Kébé, 2012 : 13

2.3.2 Le discours polyphonique

(...) le DR [Discours Rapporté] représente et la forme et le contenu du dire étranger. Dans le DR, LOC [le locuteur] construit donc une image d'un personnage à qui il fait (semblant de faire) prendre la parole.

H. Nølke, 2003 : 167

En effet, lorsqu'elle rapporte les paroles du professeur et les siennes en situation de classe, Haji reprend non seulement le contenu, mais aussi la forme du dire : elle utilise le français. L'alternance des langues montre bien le mouvement de va-et-vient entre les marqueurs linguistiques signalant les voix (**o wii [il a dit]**, **mbiimoomi [je lui ai dit]**, **o**

¹⁵⁸ « **tu montes c'est le matin/ tu descends tu descends/ mais je crois que tu descends de l'école est-ce que ce n'est pas français ? tu descends ?** »

¹⁵⁹ « non **ce n'est pas** français »

¹⁶⁰ «**ce n'est pas** français ?»

¹⁶¹ «**ce n'est pas** français »

¹⁶² « donc **c'est pulaar/ tu descends** »

wiikam [il m'a dit]), et les voix elles-mêmes qui sont en français la plupart du temps. L'utilisation du français participe à créer une image du professeur et de la situation elle-même, qui exige l'emploi de cette langue. Nous remarquons à la fin de cet énoncé une rupture de l'alternance codique prenant en charge le discours rapporté puisque les paroles du professeur sont énoncées en pulaar (**ewa** après finalement **o wiikam wadde** comme **min njehii** 08 mars **o** [après finalement **il m'a dit donc** comme **nous sommes parties au huit mars**]).

Extrait 26 : EXP 1

2-Haji : monsieur **Dem euh**: monsieur **euh minne mi haangaama e** monsieur **Dem** monsieur **Tamboura/ o wi/ miin miin oon** jour/ première fois **am wiidemo euh dumdo** exposé/ **mbiimoomi** monsieur/ on veut faire un exposé/ **o wiikam** sur quoi **mbiimoomi** sur le mariage forcé/ **a yii** après **o wiikam** après jusqu'à qu'on termine notre leçon/ **a yii/ après dumdo caggal muudum o nodditikam/ taw** 08 mars **ari/ oon** jour **miin miin montaani o wiikam Haji** pourquoi tu n'es pas montée / **mbiimoomi** monsieur cet jour là c'est une fête pour nous/ **o wiikam** non non/ tu n'es pas encore une femme/ **mbiimoomi** ah bon **o wi eey/ ewa** après finalement **o wiikam wadde** comme **min njehii** 08 mars **o/ yo min** rédige **dum** comme un texte/ après finalement **mbadmi dum** texte **wonaa mi wadfi** texte/ après **o wiikam kañum wonaa wo-wo wonaa oon** texte **tan min mbadata dum ko** exposé devant tous les élèves/ **a yii/** après finalement **minnene**

2-Haji : Monsieur **Dem euh** Monsieur **je suis devenue folle** Monsieur **Dem** Monsieur **Tamboura/ il a dit/ ce jour-là/ ma** première fois où **je lui ai parlé euh du truc de** l'exposé/ **je lui ai dit** Monsieur/ on veut faire un exposé/ **il m'a dit** sur quoi **je lui ai dit** sur le mariage forcé/ **tu vois** après **il m'a dit** après jusqu'à qu'on termine notre leçon/ **tu vois/ après ça après ça il m'a rappelé/ c'était vers** le huit mars/ **ce jour-là je je ne suis pas allée en cours il m'a dit** Haji pourquoi tu n'es pas montée/ **je lui ai dit** monsieur ce jour-là c'est une fête pour nous/ **il m'a dit** non non/ tu n'es pas encore une femme/ **je lui ai dit** ah bon **il a dit oui/** après finalement **il m'a dit donc** comme **nous sommes parties au** huit mars/ **nous devons** rédiger comme un texte/ après finalement **je l'ai fait comme un texte ainsi j'ai fait le** texte/ après **il m'a dit que ce n'est pas ce** texte-là **seulement nous** l'exposons devant tous les élèves/ **tu vois/** après finalement **moi je suis partie Haji Ba m'a aidée avec tout ça elle m'a cherché ça sur internet depuis** lors **j'étudie là-dessus ces trucs-là ces**

njaami Haji Ba wallikam dumfo trucs-là
yiilani kam dum e nder internet/ gila
ndeen noon mideni jangga heen
dumfooji dumfooji

Dans les extraits 27 et 28, Khadijatou utilise elle aussi l'alternance codique pour mettre en évidence ce qui doit être dit aux élèves pendant l'exposé, en classe, donc en français. Ce procédé rend son explication plus claire.

Extrait 27 : EXP 3

12-Khadijatou : on demande comment dire on d- on demande du silence/

13-Haji : mmh

14-Khadijatou : on va vous présenter notre exposé/ il y a notre thème qui se base sur le comment dirais-je ?

15-Habsatou : le 8 mars

Extrait 28 : EXP 3

21-Khadijatou : **ndeen woni so on gayni**
be ngona e pozde mon kesiojanji/ so on
ngayni mbiyon si vous avez des
questions vous les posez

21-Khadijatou : **ainsi si vous terminez ils se**
mettent à vous poser des questions/ si vous
terminez vous dites si vous avez des
questions vous les posez

Lors de l'entretien, elle nous explique que les va-et-vient entre le pulaar et le français lui permettent de distinguer ce qui est dit en classe et ce qui se dit entre elles, à la maison, dans la cour, etc. Mais le recours au pulaar leur permet aussi de mieux se comprendre, car leur compétence en français ne leur donne pas l'assurance d'avoir bien compris ou de s'être fait bien comprendre.

Khadijatou : oui oui après lorsque je termine je suis obligée de retourner en pulaar aussi comme c'est fini en classe on n'est plus dans la classe on est revenues à la maison on est obligées de parler en pulaar

Khadijatou : (...) de deux moi je suis en train de les expliquer comment l'exposé se fait en classe et là je suis obligé de le dire en français, mais comme on n'a pas habitude de se parler en français français seulement sans mélanger du pulaar quand on est ensemble ou bien c'est

pourquoi si je si je termine de les expliquer comment ça fonctionne en classe je suis obligé de parler avec eux du pulaar pour qu'on puisse comprendre mieux

2.3.3 La réitération

La réitération est utilisée par Khadijatou lors de ses explications, comme un moyen de s'assurer que son message a été compris. Après avoir énoncé en français sa description des étapes d'un exposé, elle le redit plus ou moins littéralement en pulaar.

Extrait 29 : EXP 3

17-Khadijatou : 8 mars, y a notre collègue qui va vous lire l'introduction **o o jannana mon introduction so o gayni/**
17-Khadijatou : le 08 mars, y a notre collègue qui va vous lire l'introduction **elle elle va vous lire l'introduction si elle termine/**

Lorsque nous réécoutons la conversation filmée pendant l'entretien, Khadijatou confirme que le retour au pulaar est nécessaire, « *obligé* », parce qu'elles ont l'habitude de se parler en pulaar. Elle utilise donc cette langue pour être certaine de bien se faire comprendre.

Khadijatou : ici quand même ici quand même en début y a que comment dirais-je je change un peu parce que je suis en train de comment dirais-je de expliquer à Haji comment elle doit présenter son exposé/ comme on a l'habitude de se parler en peul entre nous/ mais pour le commencement en classe c'était en français je les dit en venant en premier lieu les salutations d'abord on demande de le silence et je le dis qu'elle n'a qu'à lire le thème d'abord comment dirais-je/ le thème de l'exposé après lorsque j'ai terminé de le dire ça je lui ai dit ewa ewa comme on est habitué de le parler en peul je suis obligé comme j'ai terminé de la expliquer la présentation je reviens comment dirais-je je reviens en peul

2.3.4 Les commentaires métalinguistiques

Les commentaires métalinguistiques que nous avons relevés concernent l'usage du wolof. Dans l'extrait 30, Khadijatou utilise le lexème « *KHANA* » [*EST-CE QUE*]. Haji répète sa phrase et lui signale qu'elle a changé, elle est « *entrée* » dans une autre langue (**aan kay a naate e wolof [toi tu es entrée dans le wolof]**). Ce commentaire signifie le refus de la part de Haji de changer de langue au profit du wolof. Les deux jeunes filles ne se situent pas sur le même plan puisque Haji se focalise sur le code, tandis que Khadijatou se focalise sur le contenu. Elle lui signifie, en pulaar, qu'elle ne s'intéresse pas au code utilisé (**wonaa dum [ce n'est pas ça]**), elle abandonne l'usage du wolof (qui restait extrêmement limité puisqu'il ne s'agit que d'un lexème) pour poursuivre son explication.

Extrait 30 : EXP 2

3-Khadijatou : **mbiyaamo** 08 mars n'est-ce pas on vient de lire comment dire l'introduction/ **KHANA**¹⁶³ vous ne comprenez pas ce que ça veut dire le français ?

4-Haji : **KHANA**¹⁶⁴ vous ne comprenez pas/ **aan kay a naate e wolof**

5-Khadijatou : **wonaa dum ay** tu sais y'en a de y'en a de ces fois/ **ada anndi neddo so ina wada** exposé **tan/ elevuuji di ada anndi elevuuji du ko haasideeji elevuuji hono mumen namma**

3-Khadijatou : **tu lui dis** huit mars n'est-ce pas on vient de lire comment dire l'introduction **N'EST-CE PAS** vous ne comprenez pas ce que ça veut dire le français ?

4-Haji : **N'EST-CE PAS** vous ne comprenez pas/ **toi tu es entrée dans le wolof**

5-Khadijatou : **ce n'est pas ça** tu vois y en a de y en a de ces fois/ **tu sais y a des gens s'ils font un exposé seulement/ les élèves tu sais que les élèves sont des saboteurs envers des élèves comme eux**

Cet extrait illustre bien une forme de « négociation conversationnelle » (C. Kerbrat-Orecchioni, 2000 : 87) autour de l'objet langue. Khadijatou se rallie spontanément à Haji en abandonnant le wolof.

Dans la deuxième occurrence de commentaire métalinguistique, le changement de langue est lié au contenu du message. Ainsi, Fanta utilise le wolof pour demander si **Maam Khaam** est un mot wolof. Le commentaire métalinguistique sur la langue utilisée est accompagné d'un effet de style par l'utilisation de ladite langue.

Extrait 31 : EXP

41-Fanta : **Maam Khaam/ KHANA**¹⁶⁵ **ko** nom wolof ?

41-Fanta : **Maam Khaam/ N'EST-CE PAS c'est un** nom wolof ?

2.3.5 Conclusion

L'analyse de ces quatre séquences met en évidence des pratiques langagières typiques de conversations entre jeunes filles peul sur un sujet scolaire. Le français est largement présent puisqu'il représente 37% des mots énoncés, contre 11% en moyenne pour les autres conversations. Ces mots français prennent en charge un besoin lexical, notamment les termes

¹⁶³ wolof

¹⁶⁴ wolof

¹⁶⁵ wolof

techniques et scolaires, mais ils permettent également de mettre en valeur le discours polyphonique. Le français laisse entendre les voix de la classe, celles des élèves et des professeurs. C'est la langue attendue dans cette situation. Le parler bilingue pulaar-français, avec une forte proportion de français correspond donc à un choix de langue non marqué pour cette conversation à thème scolaire. Comme pour la conversation filmée des garçons, l'alternance des langues est aussi utilisée pour réitérer un message. Elle l'accentue et facilite sa compréhension. Par ailleurs, les quelques commentaires métalinguistiques fournissent des indices quant à la négociation des langues utilisées dans l'interaction.

2.4 Film 3 : FEDDE

Cette séquence, codée FEDDE, dure 9 minutes et compte 147 tours de parole. Elle est extraite d'une conversation entre Marietta et Joli, sur le perron de la maison, alors qu'elles attendaient leurs amies pour commencer la réunion. Ce type de réunion a lieu à tour de rôle chez chacune des filles du groupe (le fedde). Ce groupe a une fonction sociale puisque lorsqu'un événement arrive (mariage, fête, naissance, etc.), les jeunes filles du groupe s'entraident, cuisinent, préparent, se soutiennent, etc. Marietta est une jeune fille non scolarisée qui néanmoins parle français, comme nous avons pu le constater durant l'entretien. Cependant, nous l'avons rarement entendue parler français en dehors de la situation d'entretien. Joli est scolarisée et s'exprime avec une certaine aisance en français.

La durée totale du film est de 90 minutes. La majeure partie concerne la réunion elle-même, où les jeunes filles (une quinzaine) discutent de façon très rythmée, à bâtons rompus. En conséquence, de nombreuses séquences sont inaudibles. C'est pourquoi, à partir de ce film, nous n'avons retenu que le dialogue du début, entre Marietta et Joli. Cette séquence conversationnelle est qualifiée de « sérieuse », a posteriori, par les participantes. Nous observons une certaine asymétrie dans la longueur des énoncés de Marietta et Joli. Elles prennent la parole à tour de rôle, mais le nombre de mots énoncés par Marietta représente 36% de l'ensemble des mots contre 69% pour Joli (près du double). Le rythme de la conversation est régulier.

Durant cet enregistrement, nous étions dans la concession, mais suffisamment éloignée des filles pour ne pas entendre ce qu'elles se disaient. En revanche, nous pouvions les voir. D'ailleurs, nous intervenons au tour de parole 38 et 40 pour rappeler à l'ordre la petite Khady qui voulait manipuler la caméra. En effet, afin de ne pas attirer l'attention sur cet appareil et pour avoir une largeur de champ suffisante pour filmer tout le groupe, la caméra était éloignée

Extrait 33 : FEDDE

141-Marietta : **he aan oodfo woni ko e dumdinde dum do mum eden mbatta** portable mum
141-Marietta : **hé toi l'autre est en train de truquer son truc on remet son portable**

Lors de l'entretien, réalisé quelques jours après le film, après avoir réécouté cette séquence, Joli nous a confirmé qu'elle ne connaissait pas en pulaar, certains des mots qu'elle avait utilisés en français dans le film.

E : donc là tu as dit le mot confiance et le mot respecter tu les as dit en français

Joli : oui

E : et pourquoi tu les as dit en français et pourquoi pas en pulaar ?

Joli : il y a certains mots/ je les parle/ je les prononce en français/ mais je ne sais pas comment les dire en pulaar

E : mmh/ confiance tu ne connais pas en pulaar

Joli : non

Mais, les alternances codiques remplissent d'autres fonctions. En effet, le lexème « famille » est bien évidemment connu en pulaar par ces deux jeunes filles, et pourtant Joli l'utilise en français dans cette séquence, comme l'illustre l'extrait 34.

Extrait 34 : FEDDE

101-Joli : mbiimomii miin Mahfoud mbiimomii miin Mahfoud mbiimomii miin Mahfoud miin aan mbiimomii/ pour rien au monde a burantaankam famille am o/ jour gooto miden ya- miden poti yaade soirée a nani ?
101-Joli : je lui ai dit moi Mahfoud je lui ai dit moi Mahfoud je lui ai dit moi Mahfoud moi toi je lui ai dit/ pour rien au monde je vais te faire passer avant ma famille/ un jour on devait on devait aller à une soirée tu as entendu ?

Par ailleurs, l'emploi alternatif par Joli du lexème « jour » en français et en pulaar dans l'extrait 35 montre que l'alternance joue un autre rôle que celui de prise en charge lexicale. Des observations similaires ont été rapportées par P.A. Ndao et A.B. Kébé, sur l'alternance français-wolof au Sénégal :

Les études locales sur le code switching wolof/français ont démontré que des emprunts du wolof au français, entièrement intégrés depuis très longtemps, n'ont pas empêché l'usage de doublets dans la communication

*courante, formelle tout comme informelle en langue wolof par les locuteurs exoglottes. Les exemples sont nombreux : ainsi l'existence de **saabu**, n'empêche pas un usage répandu de **savon** dans un discours qui se veut wolof.*

P.A. Ndao et A.B. Kébé, 2010 : 24

Extrait 35 : FEDDE

128-Joli : **mbiimi miin waar seesa**
mbiimi waar seesa mbiimi miin mi
wiyata baabam dukataa tan ñande fof
mida haangdikino mbodo yaha mbodo
yaha/yaadam ndu alaa sens/

129-Marietta : **alaa** sens

130-Joli : jour **gooto ma bone e juudam**

128-Joli : **je dis moi fais doucement je dis**
fais doucement je dis moi c'est pas parce
que mon père ne gronde pas seulement
chaque jour que je sois con que je parte
que je parte sans aucun sens/

129-Marietta : **pas de** sens

130-Joli : un jour **ça va pêter**/

L'entretien avec Marietta confirme qu'elle connaît en pulaar certains lexèmes utilisés en français dans le film, tels que *évita*.

E : (...) il me semble que au début tu dis *évita*/ est-ce que tu sais dire/ *évita* c'est un mot en français est-ce que tu le connais en pulaar ?

Marietta : *évita* **rentaade**¹⁶⁷

E : donc tu le connais, mais tu utilises toujours en français ou bien

Marietta : parfois en français

E : d'accord

Marietta : **rento dum do**¹⁶⁸ *évita*

Nous retrouvons une alternance codique à valeur expressive dans l'extrait 36. Marietta regarde et commente les tresses de Joli et cette dernière explique que c'est très douloureux. En plus de l'utilisation des lexèmes « en plus », « tellement », l'emploi du français met en valeur le contenu de l'énoncé en pulaar **ina muusi [ça fait mal]**.

Extrait 36 : FEDDE

35-Joli : en plus tellement **ina muusi**

35-Joli : en plus **ça fait** tellement **mal**

¹⁶⁷ « *évita* éviter »

¹⁶⁸ « **attention à ça** *évita* »

2.4.2 Les alternances avec les autres langues

Les alternances avec d'autres langues que le français sont rares puisqu'elles représentent moins de 1% de l'ensemble des mots utilisés. Les langues sollicitées sont l'arabe, le hassanya, le wolof et l'anglais. Les mots en arabe sont les références à Dieu, **ALLAH**, ou le juron « **WALLAH** » qui signifie au nom de Dieu.

Extrait 37 : FEDDE

28-Marietta : **mmh/ miin kay mi anda/ maataw ALLAH hoddiri yobe gonndu ALLAH hoddiri be ceerti**

28-Marietta : **mmh/ moi je ne sais pas/ peut-être que DIEU a décidé qu'ils soient ensemble et DIEU a aussi décidé qu'ils se séparent**

Extrait 38 : FEDDE

122-Joli : **WALLAY ko ngoonga**

122-Joli : **AU NOM DE DIEU c'est vrai**

Le hassanya est utilisé par Joli dans une fonction de réitération, qui sert à « clarifier ce qu'on dit, mais souvent ne [sert] qu'à amplifier ou à faire ressortir un message »¹⁶⁹. Dans l'extrait 39, Joli reprend littéralement en hassanya et en français, ce qu'elle vient de dire en pulaar et en français. Cette alternance lui permet d'amplifier le potentiel référentiel. Mais elle a aussi une fonction expressive, mettant en valeur le message, associé à un changement d'intonation. De plus, ce changement de langue correspond à un changement du thème de la conversation. Les jeunes filles ont terminé leur discussion sérieuse et parlent du retard de leurs amies, se demandant si elles vont venir ou non.

Extrait 39 : FEDDE

140-Joli : **he waf heen son/ diri annek**¹⁷⁰ le son

140-Joli : **hé met le son/ met le son**

Lors de l'entretien, à la réécoute de cette séquence, Marietta et Joli ont confirmé qu'elles n'avaient pas beaucoup mélangé le français et le pulaar. Selon elles, c'est parce qu'elles discutaient sérieusement. Elles déclarent mélanger beaucoup plus les langues lorsqu'elles s'amusent.

¹⁶⁹ GUMPERZ J.-J., 1989.b, *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*, Paris, L'Harmattan, p.77

¹⁷⁰ La traduction exacte en hassanya serait : **diri annek sawt** (il faut mettre le son)

E : et euh/ et en fait est-ce que parfois tu mélanges plus que ça ou bien c'est quand tu parles dans toutes les situations c'est ça seulement ?

Joli : ici on parle sérieusement avec Marietta

E : oui

Joli : c'est pour cela on n'a pas mélangé beaucoup

E : oui/ donc quand vous êtes sérieux vous mélangez pas beaucoup

Joli : non/ un peu

E : un peu/ mais si vous si vous commencez à blaguer

Joli : oui oui si on commence à blaguer on dit n'importe quoi

E : et si vous dites n'importe quoi vous allez mettre du français du hassanya

Joli : oui

2.4.3 Conclusion

La variété utilisée par ces jeunes filles est représentative d'une conversation « sérieuse ». Pour les mêmes interlocuteurs, il existe donc une variabilité du mélange entre les langues selon les thématiques de la conversation et son caractère sérieux ou léger. Une discussion plutôt désinvolte sera caractérisée par des alternances codiques plus fréquentes et mobilisant éventuellement plusieurs langues. La conversation du groupe des garçons s'inscrit dans ce schéma, même s'ils reconnaissent qu'il existe des conversations où les mélanges sont beaucoup plus nombreux. Au contraire, une conversation plus sérieuse comme celle de Marietta et Joli sera caractérisée par une langue de base constante et des alternances peu fréquentes.

2.5 Film 4 : CP 1 et CP 2

Le dernier film a eu lieu le 22 mai 2010, au centre de parrainage. Nous avons rencontré des difficultés d'enregistrement lors du précédent film au centre de parrainage. (Les jeunes filles étaient trop nombreuses, parlaient souvent en même temps. Elles étaient donc peu intelligibles.) En conséquence, nous avons sollicité à nouveau les quatre jeunes filles que nous connaissions le mieux, pour les filmer une deuxième fois. Durant le visionnage de ce film, nous avons pu constater qu'elles étaient moins spontanées, plus attentives à la caméra. D'ailleurs, Aïssata confirme nos observations :

E : d'accord ok/ et le deuxième le premier film tu dis vous avez oublié la caméra/ mais pour le deuxième est-ce que c'était comme d'habitude ?

Aïssata : non non là souvent on regardait le caméra

Le tableau suivant présente brièvement les participantes à cette conversation.

Tableau 23 : Participantes à la conversation CP 1 et 2

| | | | | |
|----------|--------|------------|---------------|------------------|
| Haji | 18 ans | Scolarisée | 3ème collègue | Nouvelle réforme |
| Habsatou | 14 ans | Scolarisée | 3ème collègue | Nouvelle réforme |
| Racky | 17 ans | Scolarisée | 4ème collègue | Nouvelle réforme |
| Aïssata | 19 ans | Scolarisée | 4ème collègue | Nouvelle réforme |

Les quatre jeunes filles sont des Peul et ont pour langue première le pular. La durée totale du film est de 35 minutes. Les jeunes filles parlent de tout et de rien, s'interpellent, se coupent la parole. Parfois, des silences entrecourent des séquences de discours plus dynamiques. Le profil des pratiques langagières observées dans ce film se rapproche de celui des garçons. La majorité de la conversation prend la forme d'un parler bilingue pular-français, où le pular est largement majoritaire puisque le français ne représente que 13%¹⁷¹ des mots énoncés. Le hassanya, quant à lui, est utilisé pour moins de 3% des mots. À partir de ce film, nous avons retenu deux séquences qui nous semblaient exemplaires de l'utilisation des langues dans cette conversation, et qui conservaient une certaine unité thématique. Ces deux séquences sont codées CP1 et CP2 (Centre de Parrainage 1 et Centre de Parrainage 2). Nous les analysons ensemble.

2.5.1 L'alternance des langues et les interjections

Nous retrouvons dans ces deux séquences l'une des fonctions conversationnelles identifiées par J.J. Gumperz : l'interjection. En effet, les jeunes filles utilisent le hassanya ou le français pour exprimer leur accord ou désaccord à l'aide d'un mot. Dans l'extrait 40, Haji a recours au hassanya pour acquiescer et mettre en valeur son point de vue. Notons que l'utilisation de l'interjection *hatte*, en hassanya, est très courante parmi les Peul de Sélibaby.

Extrait 40 : CP1

16-Racky : sinno koko wadnoo
important kambe fof be ngarat

17-Aïssata : kambe fof be ngarat

18-Haji : *hatte*

16-Racky : si c'était quelque chose
d'important ils allaient tous venir

17-Aïssata : ils allaient tous venir

18-Haji : *tout à fait*

¹⁷¹ Le calcul est réalisé uniquement à partir des séquences transcrites de cette conversation.

Extrait 41 : CP1

42-Aïssata : **dum ko ndeen** Mamma Ba
ina fuuntannoo meeden pour yo en
pittu centre/ **o wiya yimbe**

43-Racky : **hettomi hettomi**

44-Habsatou : **ina waawi wadde kay**

45-Racky : **hettomi**

46-Haji : **non non**

42-Aïssata : **ca c'était avant** Mamma Ba
prenait ça comme prétexte pour qu'on
balaye le centre/ **elle nous disait**

43-Racky : **écoute-moi écoute-moi**

44-Habsatou : **ça peut arriver**

45-Racky : **écoute-moi**

46-Haji : **non non**

Dans l'extrait 41, Haji change de langue au profit du français pour marquer son désaccord. L'alternance des langues à fonction interjective répond à un besoin d'expressivité pour les locutrices. Elle ponctue le discours et accentue la dimension expressive. Par ailleurs, les mots de transition tels que « c'est vrai », « mais », utilisés en français, contribuent à la structuration du discours. Dans ces deux extraits, les jeunes filles argumentent sur le fait que ce sont toujours les mêmes personnes qui nettoient le centre de parrainage. La discussion est animée. Les chevauchements témoignent de l'implication des jeunes filles dans la discussion. Ils sont la preuve d'une collaboration, d'une co-construction de l'interaction.

2.5.2 Désignation d'un interlocuteur

L'une des fonctions de l'alternance des langues est la désignation d'un interlocuteur. Dans l'extrait 42, Haji et Aïssata s'adressent à des jeunes enfants maure qui les observent et sont intéressés par la caméra. Elles s'adressent donc à eux en hassanya. Pourtant, lors de son entretien, Aïssata nous avait affirmé qu'elle ne connaissait pas le hassanya, puis qu'elle se débrouillait un peu dans cette langue lorsqu'elle allait au marché.

Extrait 42 : CP 2

34-Haji : oh/ **ji edor** ?//

35-Aïssata : **ndor inte**¹⁷² ?

36-Haji : **ji dor** ?

37-Aïssata : **ndor inte**¹⁷³ ?//

38-Haji : **ji dor** ?

39-Aïssata : **wahay/ nobugu chinhu**¹⁷⁴ ?//

34-Haji : oh/ ***qu'est-ce que tu cherches ?***

35-Aïssata : **tu cherches quoi ?**

36- Haji: **qu'est-ce que tu cherches ?**

37-Aïssata : **tu cherches quoi** ?//

38- Haji: ***qu'est-ce que tu cherches ?***

39-Aïssata : ***rien/ que veux-tu// un homme***

¹⁷² La traduction exacte en hassanya serait : ***ndorak ente***

¹⁷³ Même remarque.

*mara*¹⁷⁵ *walla rajel// en mbooraama// ou une femme ?// merde//* Isabelle Isabelle
Isabelle Isabelle

Grâce au changement de langue, les jeunes filles peuvent s'adapter à leur interlocuteur et augmenter leurs chances de se faire comprendre. Mais les jeunes enfants sont têtus et vivement intéressés par ce qui se passe dans cette salle. Ils partent et reviennent rapidement. Haji tente une fois de plus de les chasser. Dans l'extrait 43, le changement de langue en fonction de l'interlocuteur se laisse facilement observer à l'intérieur d'un même tour de parole (109). Haji utilise dans un premier temps le pulaar pour s'adresser à ses amies, puis le hassanya pour parler aux jeunes enfants maure. Alors que Habsatou, Racky et Haji déclarent toutes les trois connaître un peu le hassanya, Haji est la seule à l'utiliser. Ses compétences en hassanya ne lui permettent pas de dire tout ce qu'elle veut. Elle complète donc son énoncé en français et en pulaar (*nahne hun* pour jouer *walla?/ fadam de [que nous sommes ici* pour jouer *ou quoi/ attends-moi]*).

Les changements de langue mettent en valeur les rôles et places de chacune des filles. Haji se charge de chasser les jeunes curieux, elle a recours pour cela au hassanya, en s'adressant directement à eux. Habsatou commente, en pulaar, les actes de ces jeunes enfants. Elle ne leur parle pas directement. Aïssata rit de l'énervement de Haji.

Extrait 43 : CP 2

109-Haji: **o nanaani tawatno omo soccoo dum/ o nanata o na- o o/ ko nanata hay gooto ina haala dum saka/ intuuma chi door// hein ?**

110-Habsatou : **kambe ko camera o be ndaarata**

111-Haji: **ji doru wark ?** (Aïssata : rires)

112-Habsatou : **hi**

113-Aïssata : **ebbonee**

114-Haji: **keytun**

115-Habsatou : **XXX**

109-Haji: **elle n'a pas entendu je m'en fiche/ ça elle n'entendra pas elle n'en- elle elle/ elle n'entendra pas personne dira ça/ qu'est-ce que vous cherchez// hein ?**

110-Habsatou : **ils regardent la caméra**

111-Haji: **tu cherches quoi maintenant ?**

(Aïssata : rires)

112-Habsatou : **hi**

113-Aïssata : **merde**

114-Haji: **vous croyez**

115-Habsatou : **XXX**

¹⁷⁴ Cela signifie « qu'est-ce que je veux ? ». Or elle veut dire « qu'est-ce que vous voulez » ou « qu'est-ce que tu veux ? ». Elle aurait du dire : *ente echtibghi ?*

¹⁷⁵ Il y a un erreur. Normalement, en hassanya, ce devrait être *umra*

116-Haji: ***nahne hun*** pour jouer **walla?/ fadam de/**

117-Aïssata : **aan a bonni kadi**

118-Haji: ***ji dor kum wark***¹⁷⁶ **hein ?**

116-Haji: ***que nous sommes ici*** pour jouer **ou quoi/ attends-moi**

117-Aïssata : **toi tu as gâté encore**

118-Haji: ***tu cherches quoi ici maintenant*** **hein ?**

Dans l'extrait 44, il est intéressant de constater que lorsqu'Aïssata nous téléphone pour signaler leur désir de terminer le film, elle s'adresse à nous en pulaar, alors qu'elle sait parfaitement que nous sommes française, et nous avons pu constater ultérieurement qu'elle avait réalisé quasiment tout l'entretien en français. Nous amorçons la conversation au téléphone par une phrase en français (allo Aïssata ça va). Ensuite, bien que nous lui précisions que nous n'avons pas tout compris, elle simplifie son message, mais poursuit en pulaar. Elle ne souhaite pas s'engager dans une conversation en français où nous serions à l'aise, mais où elle se sentirait en difficulté et certainement en insécurité linguistique. Aïssata nous avait confié qu'elle jugeait le français « *difficile* » et « *large* ».

Extrait 44 : CP 2

55-Aïssata: ***ANA SEED BI***¹⁷⁷/ allo Isabelle

56-Isabelle : allo Aïssata ça va

57-Aïssata : **ewa minen min oodo miden njogi diner hannde min poti yaade toon**

58-Isabelle : ah ok **a jaraama**

59-Aïssata : après **min njida booyde no feewi a nani**

60-Isabelle : **yaafu mi nanaani**

61-Aïssata : **ewa ngara ngara a nani**

62-Isabelle : **eey mi ari**

63-Aïssata : **ewa**

64-Isabelle : **on ngaynii**

65-Aïssata : **eey/ min poti yaade**

66-Isabelle : **ok mi ari jooni jooni**

55-Aïssata: ***OU EST LE PAGNE***/ allo Isabelle

56-Isabelle : allo Aïssata ça va

57-Aïssata : **donc nous moi nous avons un diner aujourd'hui on doit aller là-bas**

58-Isabelle : ah ok **merci**

59-Aïssata : après **on ne veut pas durer trop longtemps tu as entendu ?**

60-Isabelle : **pardon je n'ai pas entendu**

61-Aïssata : **ok viens viens tu as entendu**

62-Isabelle : **oui j'arrive**

63-Aïssata : **ok**

64-Isabelle : **vous avez fini**

65-Aïssata : **oui/ on doit partir**

66-Isabelle : **ok je viens tout de suite**

67-Aïssata : **ok**

¹⁷⁶ La formulation est incorrecte. Normalement, en hassanya, on dirait : ***ji doru wark ?***

¹⁷⁷ wolof

67-Aïssata : **ewa**

68-Isabelle : **j'arrive merci**

68-Isabelle : **mi ari a jaraama**

Notre courte conversation en pulaar amène Haji à faire un commentaire métalinguistique sur sa langue première. Elle souligne que le pulaar est beau, c'est une langue agréable. Puis elle répète l'un de nos énoncés pour accentuer son propos.

Extrait 45 : CP 2

69-Haji : **pulaar o ina weli/ ok mi ari
jooni jooni**

69-Haji : **le pulaar est agréable/ ok je viens
tout de suite**

2.5.3 Langue et thématique

Le thème abordé lors d'une conversation plurilingue est souvent déterminant dans le choix de la langue. En effet, nous avons pu constater, lors de la conversation sur la réalisation d'un exposé, que les différentes ressources verbales des interlocutrices étaient sollicitées pour s'adapter à la situation et au thème : l'exposé. Dans la présente conversation, nous pouvons remarquer (sur un extrait plus court) que le passage du pulaar au wolof est en corrélation avec le thème de la conversation. Ainsi, lorsque les jeunes filles parlent d'un projet de voyage au Sénégal, elles se mettent à parler (le peu qu'elles connaissent) en wolof. On remarque une convergence entre Haji et Aïssata sur l'utilisation du wolof. Alors que Haji reprochait l'utilisation du wolof à Khadijatou dans la précédente conversation (voir 2.3.4 *Les commentaires métalinguistiques*), ici, elle s'ajuste au discours d'Aïssata et participe à la progression thématique et à la dynamique de l'interaction en utilisant le wolof. On observe une véritable convergence linguistique et interactionnelle dans l'extrait 46.

Extrait 46 : CP 2

47-Haji : **ka jahoowo lakkitoyaade**

47-Haji : **tu pars t'éclater**

48-Habsatou : **hol toon ?**

48-Habsatou : **où ?**

49-Aïssata : **mmh::// hedde: laawo:l
mayo// bennaa mayo**

49-Aïssata : **vers la route du fleuve tu
dépasses le fleuve**

50-Haji : **senegaal**

50-Haji : **Sénégal**

51-Aïssata : **WAAW WAAW¹⁷⁸**

51-Aïssata : **OUI OUI**

52-Haji : **ah/ aan kay so a arti tawata**

52-Haji : **toi à ton retour ça se trouvera que**

¹⁷⁸ wolof

ka wadtii wide NANNGA DEF¹⁷⁹ en

53-Aïssata : **o nodditi**

54-Haji : **LEEGI TANGA EN¹⁸⁰**

55-Aïssata: **ANA SEED BI¹⁸¹**/ allo Isabelle

tu as déjà commencé à dire ÇA VA

53-Aïssata : **elle a rappelé**

54-Haji : **MAINTENANT IL FAIT CHAUD**

55-Aïssata: **OU EST LE PAGNE**/ allo Isabelle

Enfin, nous avons pu constater que la proportion de mots français était beaucoup moins importante dans cette conversation que dans celle concernant la réalisation d'un exposé. Lors de l'entretien, Haji, qui a participé aux deux conversations, précise que dans le premier film l'utilisation du français était justifiée par le thème : les études ; tandis que cette conversation ne porte pas sur un thème scolaire. Il n'est donc pas usuel d'avoir fréquemment recours au français.

E : et est-ce que tu trouves que tu mélangeais plus ou moins dans cette fois ou bien la première fois ?

Haji : la première fois je mélangeais plus et là c'est moins

E : d'accord/ et pourquoi c'est différent ?

Haji : parce que avant on parle seulement que sur les études et là on est en train de discuter de XXX ce n'est pas nos études/ c'est pour cela on parle plus que pulaar

E : d'accord/

Haji : eux ils parlent pulaar et moi aussi je réponds en pulaar

E : voilà/ quand vous parlez de l'école des études vous utilisez beaucoup plus le français ?

Haji : oui

2.5.4 Conclusion

Le parler bilingue utilisé par ces jeunes filles est proche de celui observé dans la conversation des garçons concernant la proportion de pulaar et des autres langues, notamment le français. La langue emblématique du groupe demeure la langue de base, assortie d'emprunts ou de courtes séquences en français, wolof ou hassanya. Cette conversation illustre la dimension plurielle des fonctions de l'alternance codique, même si, comme le souligne J.J. Gumperz :

(...) une liste de fonctions ne peut expliquer à elle seule ce que sont les bases linguistiques de la perception de l'auditeur, ni comment elles affectent le

¹⁷⁹ wolof

¹⁸⁰ wolof

¹⁸¹ wolof

processus d'interprétation (...), pour rendre l'étude des fonctions plus satisfaisante, il faut postuler les facteurs extralinguistiques ou des éléments de connaissance sous-jacents qui déterminent l'occurrence de l'alternance.

J.J. Gumperz, 1989 : 82

Ainsi, l'alternance apparaît comme un outil permettant de mettre en œuvre une stratégie discursive et communicationnelle. Elle permet de s'adapter à une situation, d'ajuster son discours à son interlocuteur et au thème abordé.

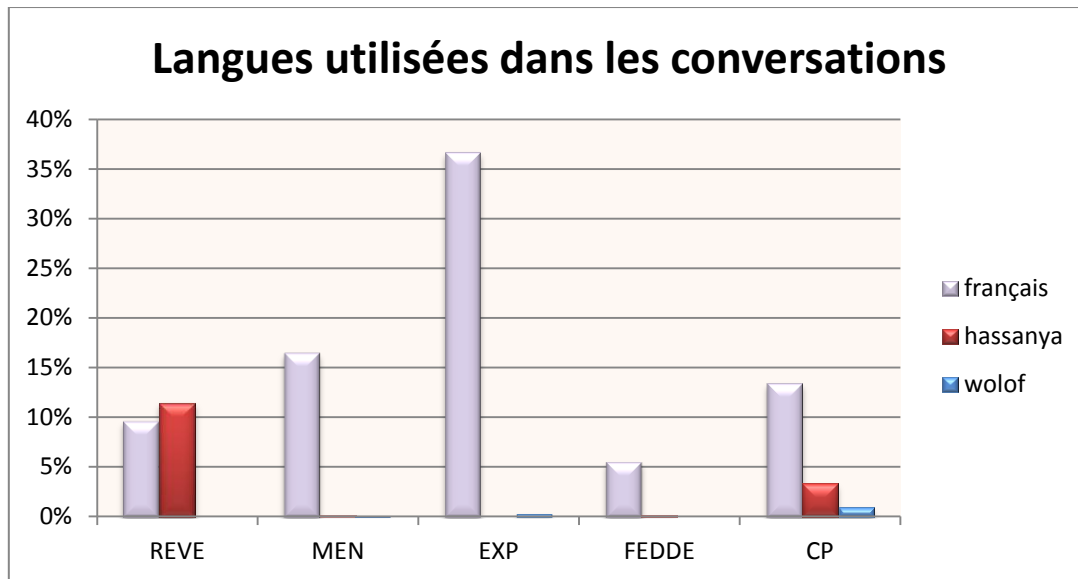
2.6 Synthèse

À partir des analyses du corpus de conversations recueilli, nous avons pu observer que les pratiques langagières des jeunes peul, filles et garçons, présentent plusieurs particularités :

- La volonté de réussir l'échange conversationnel est caractérisée par la mobilisation de l'ensemble du répertoire langagier disponible et utile pour la conversation ;
- Le pulaar, en tant que langue emblème du groupe, est la langue prédominante dans les quatre conversations. La seconde langue utilisée est le français.
- La proportion de français est étroitement liée au thème de la conversation.

Ainsi, dans la conversation 2 qui a pour thème la réalisation d'un exposé à l'école, la proportion de mots français est nettement plus importante que dans les autres conversations, comme le montre la figure 27. Elle représente près de 37% des mots énoncés, contre 11% en moyenne dans les autres conversations. L'augmentation quantitative générale du français dans la conversation 2 s'accompagne d'un allongement des séquences et de l'apparition d'alternances inter-phrastiques.

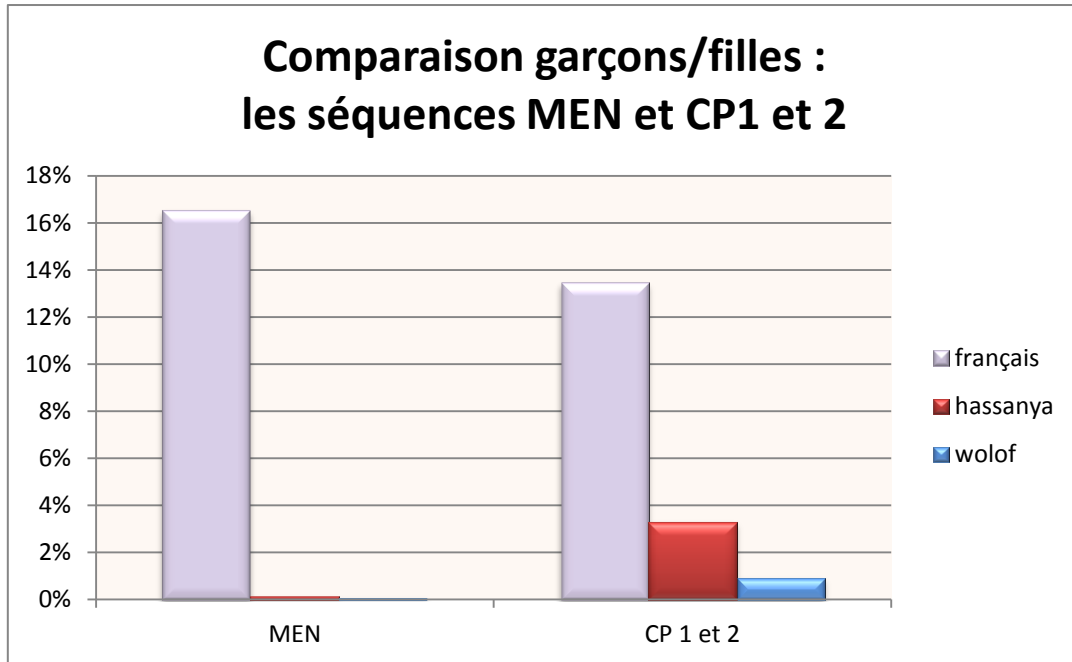
Figure 27 : Langues utilisées dans les conversations (en dehors du pulaar)¹⁸²



- L'usage du français varie selon les locuteurs et leur rôle et place dans l'interaction. Ainsi, dans la conversation 3, Joli utilise proportionnellement plus de mots français que Marietta.
- La proportion des autres langues (wolof, hassanya, arabe) est peu différente entre les quatre conversations.
- Le genre ne semble pas être un critère déterminant de l'utilisation des langues, comme le montre la figure 28. Nous avons comparé les deux conversations qui nous semblaient le plus proches (thème non scolaire, caractère peu sérieux de la conversation).

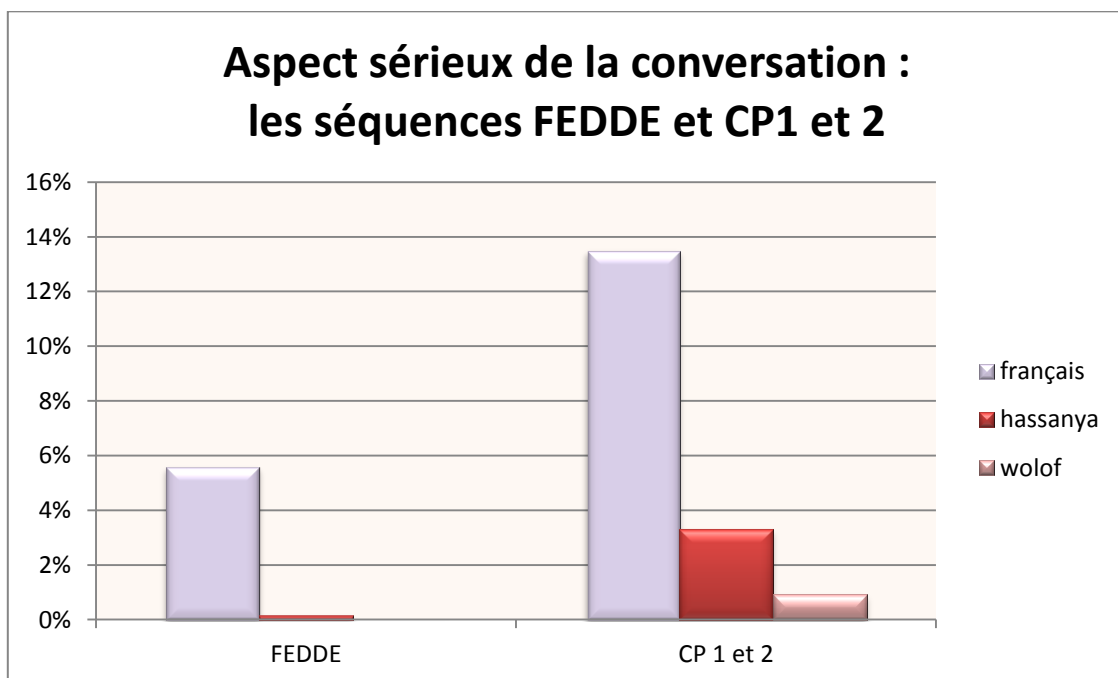
¹⁸² Les langues arabe et anglaise n'ont pas été représentées car leur utilisation est très faible (moins de 0.5%).

Figure 28 : L'utilisation des langues selon le genre : comparaison des séquences MEN et CP



- Le style sérieux ou désinvolte de la conversation a une influence sur le degré d'alternances codiques observé. Plus la conversation est sérieuse, moins le recours aux autres langues sera fréquent, comme l'illustre la figure 29. Les jeunes filles que nous avons interrogées confirment cette observation. Nous avons choisi de comparer les conversations FEDDE et CP 1 et 2 car elles ont certaines caractéristiques communes (uniquement des filles, thème non scolaire de la conversation).

Figure 29 : Influence de la dimension sérieuse de la conversation : comparaison des séquences FEDDE et CP1 et 2



- Les locuteurs font preuve de stratégies de convergence grâce aux alternances codiques.

L'analyse des alternances codiques a montré qu'elles constituaient des outils au service de la stratégie communicative du locuteur, lui permettant de réitérer, souligner, citer, désigner un interlocuteur, etc. Le locuteur peut alors en user et abuser pour s'adapter au mieux à la situation de communication et co-construire l'interaction. En tant que marqueurs énonciatifs, les alternances codiques jouent un rôle majeur dans l'organisation du discours. Comme le montre l'analyse de la polyphonie discursive, notamment à travers le discours rapporté, l'alternance codique est un indicateur, une preuve du caractère vivant et dynamique de l'interaction où la coopération énonciative est un fondamental sous-jacent.

(...) l'alternance des langues considérée comme marqueur énonciatif est une véritable rhétorique, c'est-à-dire une praxis, une action effective dans et par l'interaction.

A. Bensalah, 1998.b : 49

La langue est un objet sans cesse renégocié et renégociable, selon les ressources langagières des interlocuteurs, leurs revendications identitaires (divergentes ou convergentes), le statut des langues dans le contexte, les places, rôles et statuts des interlocuteurs, le sujet et le type de la conversation.

Le choix de langue et les formes mixtes constituent à la fois les traces de la compétence bilingue, d'où leur caractère emblématique, l'indice d'un mouvement de convergence entre les interlocuteurs – et peut-être aussi entre les langues – ainsi que l'instrument pragmatique de ce mouvement.

G. Lüdi et B. Py, 2003 : 140

Les jeunes que nous avons rencontrés font preuve d'une compétence bilingue dans la mesure où ils mettent en œuvre des stratégies de convergence codique et d'adaptation à la situation de communication. Le parler bilingue constitue aussi, pour ces jeunes, un habitus langagier, et un marqueur identitaire. L'agencement complexe des langues (pulaar, français, hassanya, wolof, arabe, anglais) constitue un métissage langagier original, propre aux jeunes peul.

L'analyse des représentations recueillies grâce aux entretiens semi-directifs avait mis en évidence une préoccupation généralisée concernant la question du mélange des langues. Celui-ci apparaissait dans leurs discours comme un recours lorsque la panne lexicale survenait. Il était décrit aussi comme un phénomène incontournable, automatique, naturel, prenant alors la forme d'un habitus de communication.

Lorsque, à la question "pourquoi ce mélange?", ceux qui pratiquent l'alternance codique répondent : "je mélange comme ça, comme ça vient, l'essentiel c'est qu'on se dise c'est que j'ai voulu dire", (...) il nous faut nous aussi saisir la portée de cette réponse. C'est une réponse que pourrait donner également un monolingue. Dans les conversations ordinaires nous sommes tous bien incapables de dire pourquoi on a dit tel ou tel mot (ce n'est bien sûr, pas tout à fait le cas des discours pédagogiques, politiques, etc.). Mais au moment de notre conversation on a bien des façons de marquer tel ou tel segment du discours, telle ou telle unité : on peut le faire soit par une intonation soit par un métadiscours explicite qui pointe le choix de telle unité ou de telle formule etc. Dans la situation de l'alternance codique, il me semble que, c'est justement le changement de langue qui va avoir ce rôle de pointage et de marquage.

A. Bensalah, 1998.b : 47

En effet, les jeunes que nous avons interrogés avaient parfois des difficultés à expliquer pourquoi, quand, comment ils mélangeaient les langues. Après avoir visionné avec eux les films, ils ne pouvaient pas non plus expliquer leurs pratiques, leurs choix langagiers. L'analyse des pratiques langagières réelles apparaît donc comme un outil indispensable pour mettre en évidence les stratégies discursives et communicatives mises en jeu dans un contexte plurilingue. Elle montre que l'alternance codique est un phénomène hétérogène, et instable aux multiples fonctions, qui ne peut être saisi à travers l'analyse seule des représentations et du métadiscours.

Nous avons fait le choix de présenter séparément les trois groupes ethniques (soninké, maure et peul) pour mettre en évidence les représentations récurrentes qui apparaissent pour chacun des groupes, mais surtout pour montrer la variabilité et la dynamique de leurs représentations. Une analyse grâce à des études de cas permet de ne pas enfermer les jeunes dans des catégories généralisantes et enfermantes. Mais l'intérêt de nous intéresser dans cette recherche à toutes les langues et toutes ethnies réside également dans la possibilité de les comparer, de comprendre ce qui les différencie sur la scène sociale. Rappelons que F. Barth

(1995), P. Poutignat et J. Streiff-Fenart (1995) ont montré que les identités ethniques n'existaient que dans les situations de contact, où les groupes se définissent les uns par rapport aux autres. Nous proposons donc dans la quatrième partie une synthèse dans nos résultats de manière transversale. Nous vérifions chaque hypothèse formulée au départ en identifiant dans quelle mesure nos trois groupes ont des représentations convergentes ou divergentes.

Quatrième partie.

Synthèses et conclusions

SOMMAIRE DE LA QUATRIEME PARTIE

| | |
|---|------------|
| QUATRIEME PARTIE. SYNTHES ET CONCLUSIONS | 429 |
| 1. L'(in)sécurité linguistique identitaire en L1 | 431 |
| 2. L'(in)sécurité linguistique formelle dans la langue première | 435 |
| 2. L'(in)sécurité linguistique formelle en français..... | 441 |
| 3. Existe-t-il une insécurité linguistique formelle en arabe ?..... | 448 |
| 4. L'(in)sécurité linguistique statutaire en L1 | 453 |
| 5. Les jeunes mauritaniens et la réforme de 1999..... | 458 |

1. L'(in)sécurité linguistique identitaire en L1

Comme nous l'avons exposé dans la partie *Comment étudier l'identité ?*, l'identité est multidimensionnelle, multifactorielle. Elle est le résultat d'un processus et se définit en fonction de la situation de communication. Chaque individu actualise une certaine facette de son identité, il joue un « rôle », selon le sens de E. Goffman (1974), selon le contexte, son interlocuteur, etc. Notre comportement langagier est constitué d'une série d'« actes d'identité » (R.B. Le Page et A. Tabouret Keller, 1985) qui sont autant de traces de celle-ci permettant à notre interlocuteur de nous identifier et nous permettant de l'identifier.

Nous nous sommes donc arrêtée sur ces marqueurs d'identité pour analyser la relation qui existait entre la langue première des jeunes mauritaniens que nous avons rencontrés et leur positionnement identitaire. Parmi ces marqueurs d'identité, nous nous sommes intéressée au répertoire langagier employé dans la vie quotidienne (choix de langue en famille et hors du cercle familial), aux représentations de cette langue première, à l'attitude plus ou moins normative vis-à-vis de cette langue, aux questions de transmission de la langue.

*(...) les groupes et communautés ainsi que leurs attributs linguistiques n'existent pas réellement en dehors de l'esprit des individus : les groupes et communautés se constituent en fonction du comportement mutuel de leurs membres*¹⁸³

R.B. Le Page et A. Tabouret-Keller, 1985 : 4 (traduction des auteurs)

Le « nous » n'existe que par rapport à « eux » (F. Barth, 1995). Nous pouvons donc identifier des traces de comportement du groupe, les uns par rapport aux autres. Les Soninké par rapport aux Peul, les Peul par rapport aux Maure, etc. Comment se différencient-ils ? Qu'est-ce qui les distingue dans leur relation à leur langue première ? Mais qu'ont-ils en commun également ?

¹⁸³ “groups or communities and the linguistic attributes of such groups have no existential locus other than in the minds of individuals, and that groups or communities inhere only in the way individuals behave towards each other”.

1.1 Les pratiques déclarées en L1

Le comportement langagier déclaré des jeunes peul, maure et soninké présente beaucoup de similitudes et quelques divergences. Pour les trois groupes, la langue première est la langue de la communication familiale. Mais, le degré de souplesse et de tolérance vis-à-vis des autres langues est différent selon les groupes.

Chez les jeunes soninké, l'usage de la langue première en famille est très strict. Les jeunes rapportent des pressions de la famille, de l'entourage pour n'utiliser que le soninké. Pressions qu'ils ont, pour certains, fortement intériorisées. Ils sont « *obligés* » de parler soninké. Ils n'ont « *pas le droit* » de parler une autre langue à leurs parents, ou même devant leurs parents. Les jeunes déclarent donc utiliser le français entre eux, mais seulement s'ils sont sûrs de ne pas être entendus par des grandes personnes.

Lorsque le maintien et le renforcement des liens vont de pair avec la transmission et la pratique des normes de la communication linguistique, l'identité ethnique se constitue plus catégoriquement.

C. Juillard, 1995 : 64

Effectivement, chez les jeunes soninké, l'identité soninké et la langue soninké sont étroitement liées. La langue est le symbole de l'appartenance à la communauté. La non-pratique de la langue signifie « *l'abandon* » de l'identité soninké. Le risque qui pèse sur les jeunes qui ne la parlent pas est la « *perte* » de leur culture, de leur identité. Ces pratiques très strictes de la langue familiale sont à mettre en relation avec les caractéristiques du groupe soninké. Rappelons qu'à l'échelle de l'Afrique, il s'agit d'un petit groupe de locuteurs, réputé très conservateur. De plus, l'organisation de la société soninké se caractérise par une forte discipline sociale qui exclue toute divergence individuelle. C. Juillard (1995) a remarqué, lors de ses enquêtes à Ziguinchor, que les Soninké installés là-bas ne s'écartaient qu'exceptionnellement de leur groupe. Toutefois, même si le marquage identitaire en famille est très important, les jeunes soninké que nous avons rencontrés déclarent une certaine adaptabilité en dehors de la sphère familiale (au marché, par exemple). Ils parleront la langue du commerçant ou de leurs amis lorsqu'ils la connaissent.

Dans le discours des jeunes scolarisés en particulier, le français entre en concurrence avec le soninké. Langue de travail et de grande expansion, le français est aussi une menace pour la langue soninké. Il prend de plus en plus de place et risque de la faire disparaître. Par ailleurs, certains jeunes soninké que nous avons rencontrés ne présentent pas de

correspondance une langue-une ethnie, puisque leurs parents appartiennent à des ethnies différentes. Dans ces situations, nous avons pu observer que le bilinguisme familial avait une valeur identitaire. La langue du père et la langue de la mère sont utilisées en famille, avec renégociation et évolution du compromis bilingue dans le temps.

Chez les jeunes peul, la situation semble plus souple. Si leur langue première est aussi la langue de la communication familiale, son usage est moins rigide. Les jeunes rapportent peu de pressions de l'entourage concernant son utilisation en famille ou à l'extérieur. Ils déclarent même utiliser parfois une autre langue (le français, le soninké) entre jeunes ou avec des personnes de la famille plus âgées qu'eux (parents, oncles, tantes, etc.). Ils utilisent le français pour s'entraîner, pour progresser. Parfois, ils parlent une autre langue telle que le soninké pour cacher ce qu'ils veulent dire à une tierce personne (langue des secrets).

Chez les jeunes maure, le hassanya est la langue de la communication familiale. Mais, comme chez les Peul, d'autres langues sont tolérées en famille, notamment l'arabe. À l'instar des Peul et des Soninké, les Maure déclarent faire preuve d'adaptation à l'extérieur du cercle familial et ne feront pas du hassanya un choix marqué.

1.2 La langue comme symbole d'appartenance à une communauté

Chez les jeunes peul et soninké, la langue première symbolise l'appartenance à leur communauté. Ils la désignent comme « *leur langue* », leur langue « *maternelle* ». Elle renvoie aux racines ancestrales, et à l'idée de transmission. Transmission par la naissance : ils sont « *nés dedans* », et transmission par la famille, la mère qui nourrit : « *c'est la langue que j'ai tétée* ». Dans ces deux groupes, la langue première arrive en première position parmi les langues qu'ils aiment, préfèrent ou trouvent les plus agréables.

Chez les jeunes maure, le sentiment de sécurité identitaire présente une spécificité qui n'apparaît pas dans le discours des Peul ou des Soninké. En effet, l'identification à la langue première renvoie au hassanya pour certains tandis qu'elle renvoie à l'arabe pour d'autres. De même, la communauté d'appartenance est l'ensemble des Maure pour les uns et la communauté arabe ou musulmane pour les autres. Pourtant, l'arabe n'est la langue première d'aucun Mauritanien. Comme le souligne F. Laroussi (1997.b : 24), l'identification à une langue n'est pas toujours concomitante d'une pratique réelle de cette langue. L'arabe, en tant que langue de la religion, a un statut particulier. Elle renvoie inévitablement à l'identité musulmane de l'individu. Mais, cette identification à la langue arabe ne s'observe pas chez les jeunes peul ou soninké, alors qu'ils sont tous musulmans. Il est probable que ce soit la

proximité entre les deux langues arabe et hassanya qui favorise cette identification à l'arabe, mais surtout le désir d'identification à la communauté arabe. Par ailleurs, il n'est pas toujours aisé pour les Mauritaniens et pour nous-même de déterminer quelle langue est parlée : arabe ou hassanya ? Enfin, le hassanya arrive en troisième position après le français et l'arabe parmi les langues préférées des jeunes maure.

1.3 L'attitude normative vis-à-vis de L1

Pour certains jeunes peul, soninké et maure, la valeur identitaire de la langue première est intrinsèquement liée à la maîtrise de cette langue. La langue de la famille est un héritage qu'il faut protéger. Ainsi, ce n'est pas le fait de parler hassanya qui est symbolique de l'appartenance à la communauté maure, mais le fait de bien parler cette langue. Les jeunes sont globalement conscients de la présence massive du mélange. Mais ils n'y réagissent pas de la même façon. Pour les Peul, il s'agit d'une situation établie, ils ont trouvé la langue dans cet état, avec leurs parents. En revanche, pour les Soninké, la perception est beaucoup plus négative. Elle est associée à des pressions familiales conséquentes. Ils doivent « *préserver* » leur langue, car c'est un patrimoine de leur culture, de leur identité. Ils risquent de « *perdre* » leur langue s'ils mélangent trop.

1.4 Conclusion

La langue première est un marqueur d'identité pour les jeunes mauritaniens que nous avons rencontrés. C'est un « *héritage* » familial, qu'il faut préserver. L'identification ethnique repose sur une pratique plus ou moins exclusive (selon les groupes) de la langue première en famille. Ainsi, les Soninké apparaissent comme les plus conservateurs. L'usage du soninké est incontournable en famille et est assorti d'une exigence normative. Il faut parler soninké et bien le parler ; tandis que chez les Maure et les Peul, la présence d'autres langues dans le cercle familial est admise. Les Maure présentent la spécificité de s'identifier à deux voire trois communautés (la communauté arabe, la communauté musulmane et la communauté maure) et à deux langues (l'arabe et le hassanya). Les jeunes s'identifient à l'une et/ou à l'autre. Enfin, lorsqu'il y a plusieurs langues familiales, c'est le bilinguisme qui prend une valeur identitaire.

2. L'(in)sécurité linguistique formelle dans la langue première

Comme nous avons pu le constater lors de l'analyse des entretiens, la question de l'insécurité linguistique formelle dans la langue première est complexe. Elle met en jeu la représentation que les jeunes ont de leur langue, de leur compétence dans cette langue, mais aussi la compétence supposée des autres. Mais, au-delà de la notion de compétence, il s'agit de la légitimité en tant que membre d'une communauté linguistique à parler telle langue ou forme de langue dans une situation donnée.

2.1 L'auto-évaluation des compétences en L1

Les jeunes maure ont globalement le sentiment de bien parler leur langue et n'éprouvent pas de difficultés ou de gêne lorsqu'ils l'utilisent. Certains reconnaissent un « *manque* », mais sans que cela ne génère de malaise. Nous pensons que ce sentiment de sécurité dans la langue première pour les jeunes maure est favorisé par la position dominante que le groupe a dans la société mauritanienne, contrairement aux jeunes peul et soninké qui manifestent, pour certains, une insécurité formelle dans leur langue première. Par ailleurs, le fait que le hassanya ne soit pas normalisé à l'écrit, contrairement au pulaar ou au soninké, ne permet pas l'établissement d'une hiérarchisation entre la variété orale et la variété écrite. Enfin, le hassanya ne bénéficie pas de soutien de la part de sa communauté en Mauritanie ou à l'extérieur pour assurer sa défense ou sa promotion.

Les jeunes soninké et peul, en revanche, ne sont pas tous satisfaits de leur compétence dans leur langue première. Ils se répartissent en trois groupes équivalents :

- un tiers considère qu'il parle bien sa langue ;
- un tiers estime qu'il ne parle pas bien sa langue ;
- et un tiers considère qu'il parle bien sa langue, mais juge sa maîtrise incomplète. Ils identifient des personnes qui parlent mieux.

Ceux qui sont insatisfaits ont conscience de « *faire des fautes* ». Leur langue n'est pas « *claire* », « *pure* ». Cette connaissance insuffisante va les obliger à faire appel à une autre langue, souvent le français, pour pallier leurs difficultés.

2.2 Le parler bilingue

La question du mélange des langues est incontournable aussi bien chez les Peul, les Soninké ou les Maure. Ils le constatent et parfois le déplorent, leur langue compte beaucoup d'emprunts aux autres langues. Le soninké et le pulaar empruntent beaucoup au français,

tandis que le hassanya emprunte majoritairement à l'arabe. Pour certains le parler bilingue constitue un danger tandis que pour d'autres il s'agit d'un atout. Ceux pour qui le parler bilingue constitue un danger expriment un sentiment de culpabilité linguistique (J. Billiez, 1985 : 100). Ils ne parlent pas le « *vrai pulaar* », le « *vrai soninké* ». Ils mélangent parce qu'ils ne connaissent pas certains mots, mais aussi parce qu'ils sont en contact avec d'autres langues.

Les Peul et les Soninké expriment un positionnement différent vis-à-vis du parler bilingue. En effet, il est beaucoup plus assumé et accepté par les jeunes peul. Ils mettent en avant une rupture entre la langue qu'ils parlent et le « *vrai pulaar* ». Celui qui est parlé à Sélibaby n'est plus un pulaar « *pur* », il est mélangé. Mais ce n'est pas seulement de leur fait. Même leurs parents utilisent ce pulaar. Le pulaar oral a donc évolué. Il est aussi jugé plus souple. La langue ainsi enrichie est plus agréable. Le mélange est à la fois un amusement et une habitude. C'est naturel.

Les jeunes soninké, de leur côté, semblent beaucoup plus mal à l'aise vis-à-vis du parler bilingue. Ils reconnaissent que tous les jeunes mélangent, mais ont intériorisé la pression de leurs aînés. Le parler bilingue est alors perçu comme une dégradation, un abandon de la langue de la communauté. Or, cette langue constitue le patrimoine, l'héritage du groupe. Encore une fois, nous pouvons mettre en relation le désir de préserver le soninké avec les caractéristiques de ce groupe. Ils sont relativement peu nombreux et minoritaires dans chaque pays où ils sont installés. Par ailleurs, il existe une importante diaspora soninké, notamment en région parisienne. Pour maintenir leur identité ethnique, ils respectent scrupuleusement les normes de communication propre au groupe. Au contraire, les Peul sont un groupe qui compte de nombreux locuteurs. Le pulaar est très représenté en Afrique de l'Ouest et présent dans de nombreux États. Étant donné l'extension géographique, la langue connaît déjà une variation dialectale. Mais cela ne l'a pas menacée pour autant. Il est possible que les Peul soient moins inquiets vis-à-vis du mélange parce qu'ils savent qu'ils ont un certain poids dans le continent africain.

Par ailleurs, le parler bilingue est à mettre en relation avec la situation. Généralement, il n'est pas problématique de mélanger avec les amis ou la fratrie. En revanche, les jeunes soninké précisent qu'il est irrespectueux de le faire avec un aîné. Les jeunes peul et maure veilleront, de leur côté, à ne pas mélanger avec une personne qui ne comprendrait pas les mots utilisés dans une autre langue.

Enfin, dans chaque groupe, une personne qui parle un « bon soninké », un « bon pulaar » ou un « bon hassanya » peut être une personne qui ne mélange pas quand elle parle sa

langue, ou une personne qui utilise des mots ou des expressions particulières, que peu de gens emploient et connaissent.

2.3 La norme de référence

En majorité, les jeunes mauritaniens identifient une variété « haute » de pulaar, de soninké ou de hassanya, qu'ils ne pratiquent pas. Ils reconnaissent un décalage entre cette variété « pure », « originale », et la variété qu'ils parlent. La perception de ce décalage peut générer un sentiment d'insécurité linguistique, mais pas systématiquement. En effet, pour certains il est nécessaire et important d'atteindre cette variété de référence ; tandis que pour d'autres il s'agit seulement d'un constat. Il y a la variété « de tous les jours », celle qui est utilisée au marché, en famille, entre amis, qui est facile ; et la variété qu'il faut préserver, apprendre parce qu'elle est difficile.

Les personnes considérées comme détentrices de la norme de la langue première ne sont pas exactement les mêmes pour tous les groupes, même si nous retrouvons des similitudes. Pour les Maure, ce sont les vieilles personnes qui parlent un hassanya « pur ». Pour les Soninké, ce sont les villageois, car leur langue subit moins l'influence des autres langues, ils sont moins en contact. Les vieilles personnes sont également perçues comme les gardiennes du patrimoine linguistique. Les Peul, de leur côté, sont les seuls (et le font en majorité) à citer les personnes sachant lire et écrire leur langue première comme détentrices de la norme. Ils désignent ensuite les villageois qui parviennent encore à parler pulaar sans mélanger avec d'autres langues. Les Peul semblent donc avoir un rapport particulier à la langue écrite, en comparaison avec les deux autres groupes. A.A. Faty (2011) montre que la politique de « normativisation » du pulaar qui le fait passer du statut de langue orale à celui de langue écrite fait partie du processus d'homogénéisation du pulaar participant à la construction du mythe du pulaar « langue pure ». À travers ce processus d'homogénéisation, le but est de gommer la variation. L'écrit, en tant que forme stable et stabilisée, représente la langue homogène. Soulignons également que les associations de Peul et l'ARP (Association pour la Renaissance du Pulaar) notamment sont particulièrement dynamiques en ce qui concerne la valorisation du pulaar écrit.

La diaspora haalpulaar a joué un rôle essentiel dans la conscientisation de la défense de la langue et de la culture de cette communauté.

A.A. Faty, 2011 : 288

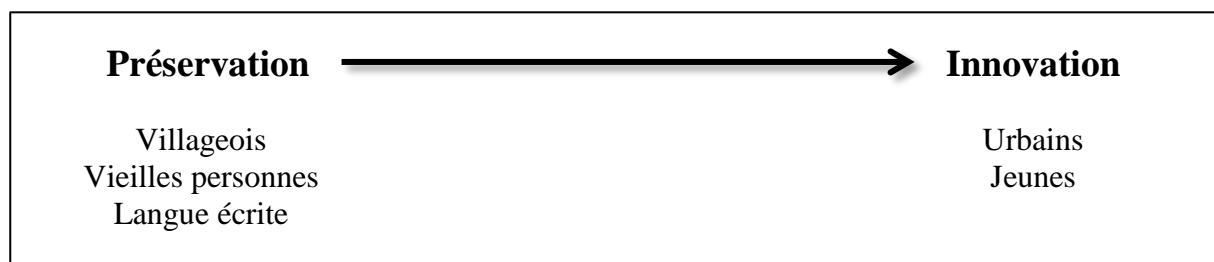
Comme l'a souligné F. Leconte (1997 : 79), les associations fondées par les Peul migrants en France ont assuré la promotion de la langue et de la culture peul et ont œuvré à la publication de méthodes et de descriptions de langues.

Nous observons donc une mutation linguistique du pulaar, du soninké et du hassanya, en Mauritanie. Cette mutation prend la forme d'emprunts de plus en plus nombreux dans les langues premières de nos locuteurs. Les Peul, qui semblent identifier la variété de référence extérieure à leur pratique, mais qui en même temps semblent les plus détachés vis-à-vis de leur pulaar « mélangé », nous conduisent à émettre deux hypothèses :

- soit les Peul sont ceux qui acceptent le plus cette mutation de la langue (« *tout le monde mélange/ c'est comme ça* ») ;
- soit le pulaar a plus évolué que les autres langues et les jeunes n'ont entendu que cette variété de la part de leurs parents (« *nous avons trouvé la langue comme ça auprès de nos parents* »).

Les données que nous avons recueillies ne nous permettent pas de pencher pour l'une ou l'autre des hypothèses. Ce processus de mutation linguistique implique une tension permanente entre un pôle « préservation » et un pôle « innovation ». Les locuteurs se situent sur un *continuum* allant d'un pôle à l'autre. Dans le discours de jeunes que nous avons rencontrés, ce sont les villageois, les vieilles personnes et (pour les Peul) ceux qui ont appris à écrire la langue, qui se situent au pôle « préservation ». À l'opposé, ce sont les habitants des villes et les jeunes qui ont les pratiques les plus innovantes, qui se trouvent au pôle « innovation ».

Figure 30 : Mutation linguistique en Mauritanie¹⁸⁴



¹⁸⁴ Pour cette figure nous nous sommes inspirée du travail de C. Canut sur les mutations géographiques et linguistiques dans la cas de l'exode rural au Mali. CANUT C., 1996, *Dynamiques linguistiques au Mali*, Paris, CIRELFA-Agence la Francophonie, Didier Erudition, p.273

2.4 Conclusion

Comme nous avons pu le constater à la fois dans l'analyse des résultats propres à chaque groupe et dans cette synthèse, l'analyse du sentiment d'insécurité linguistique formelle en langue première est très complexe. Il met en jeu des éléments de divers ordres : auto-évaluation des compétences, adéquation aux normes édifiées par la communauté, représentation de la langue première, norme de référence, etc. Pour les Peul et les Soninké, nous avons pu déterminer *grosso modo* des individus en sécurité linguistique formelle dans leur langue première, des individus en insécurité et d'autres qui se situent entre les deux. Ce classement n'apporte pas grand-chose si ce n'est qu'il met en évidence un contraste entre les jeunes maure (dont aucun n'est en insécurité linguistique formelle en hassanya) et les jeunes négro-mauritaniens (qui sont plusieurs à exprimer un sentiment d'insécurité linguistique formelle dans leur langue première). Mais, si nous nous recentrons sur notre objet d'étude, l'insécurité linguistique, et oublions les catégories (Peul, Maure, Soninké), nous pouvons identifier d'autres éléments intéressants.

Nous constatons, d'abord, que les jeunes identifient, pour la plupart, une norme de référence extérieure à leur pratique (même les Maure). Pourtant ils ne sont pas tous en insécurité formelle. Nous constatons également que le sentiment de ne pas bien parler sa langue n'entraîne pas automatiquement une insécurité formelle. Nous en avons conclu que l'élément central dans la compréhension de l'insécurité linguistique formelle était la recherche de légitimité. Reprenons la définition proposée par A. Bretegnier (1999 : 295) et adaptée par nous-même :

[l'insécurité linguistique est] le sentiment de (risquer de) ne pas être (perçu comme) [légitime¹⁸⁵ dans] la communauté linguistique au sein de laquelle sont élaborées, véhiculées, et partagées, les normes requises dans la situation dans laquelle se trouve le locuteur, et par rapport auxquelles, dans cette situation, sont évalués les usages.

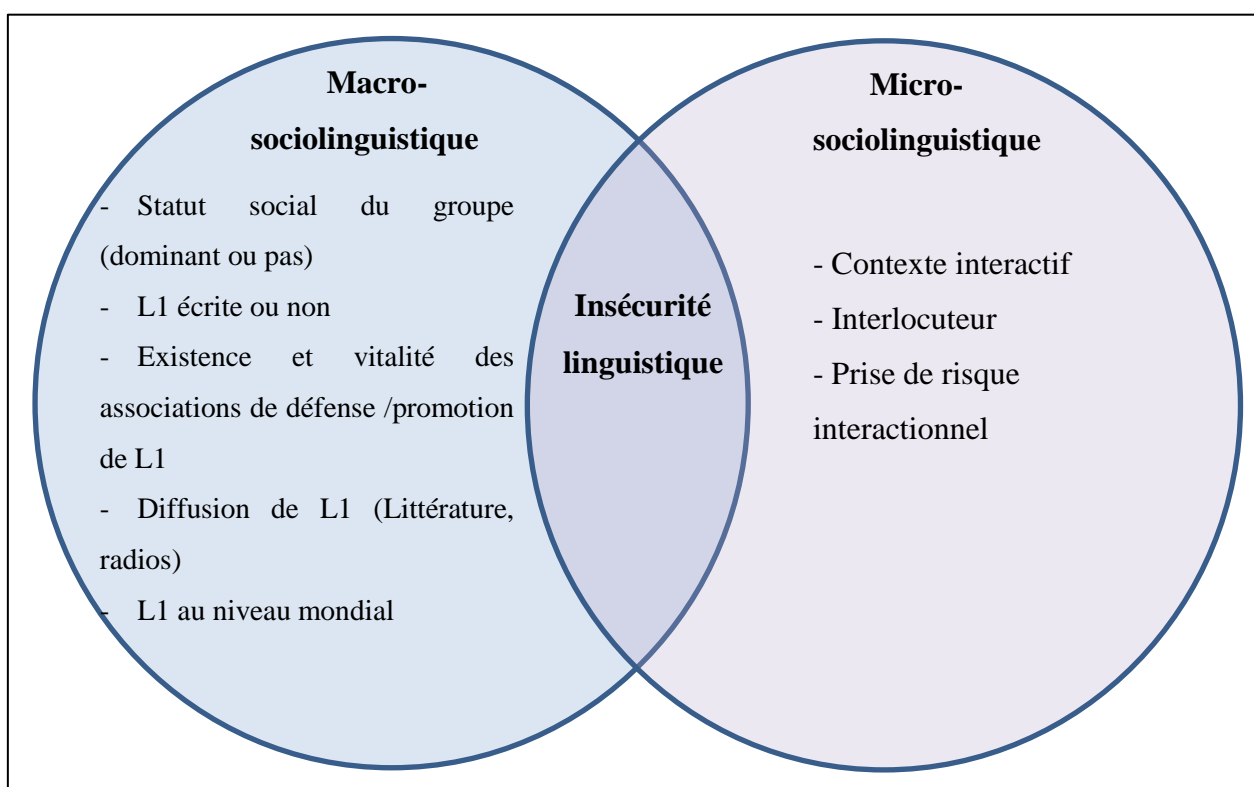
Ainsi, les jeunes qui expriment une insécurité linguistique formelle dans leur langue première sont **ceux qui cherchent à être ou paraître légitime dans leur communauté**, dans une situation de communication donnée, par rapport à laquelle sont évalués les usages. Ceux qui se sentent légitimes, même s'ils reconnaissent qu'ils ne parlent pas le meilleur hassanya,

¹⁸⁵ Nous avons préféré le terme « légitime » à celui de « originaire » car ce dernier peut s'avérer ambigu. En effet, il peut faire référence à la famille, aux ancêtres, etc. Or, un individu peut vouloir appartenir à une communauté sans que ce soit celle de ses parents ou grands-parents.

le meilleur soninké ou le meilleur pulaar ; même s'ils identifient un lieu ou des personnes qui parlent la variété de référence ; n'expriment pas de sentiment d'insécurité.

Comme le rappelle la définition de A. Bretegnier (1999), le sentiment d'insécurité linguistique formelle est lié/dépendant de la situation de communication. En effet, c'est la situation elle-même qui définit les usages attendus et qui devient éventuellement le lieu d'émergence de cette insécurité. Cependant, les critères sociaux, historiques, etc. ne sont pas étrangers à la construction du sentiment d'insécurité linguistique formelle. C'est donc la convergence de facteurs d'ordre macro-sociolinguistique et micro-sociolinguistique qui est responsable de l'émergence d'une insécurité linguistique formelle. Nous avons représenté cette convergence par la figure ci-dessous, en rapportant les facteurs que nous avons pu identifier lors de nos enquêtes. Il serait intéressant de compléter la liste de ces facteurs en fonction des données d'autres terrains.

Figure 31 : Facteurs mis en cause dans l'émergence du sentiment d'insécurité linguistique formelle en L1



3. L'(in)sécurité linguistique formelle en français

Tous les Occidentaux africanistes parlent dans leurs écrits d'insécurité linguistique chez les Africains francophones. C'est tout à fait normal, sommes-nous tenté de dire puisque ce malaise existe même chez ceux qui ont le français comme langue maternelle !

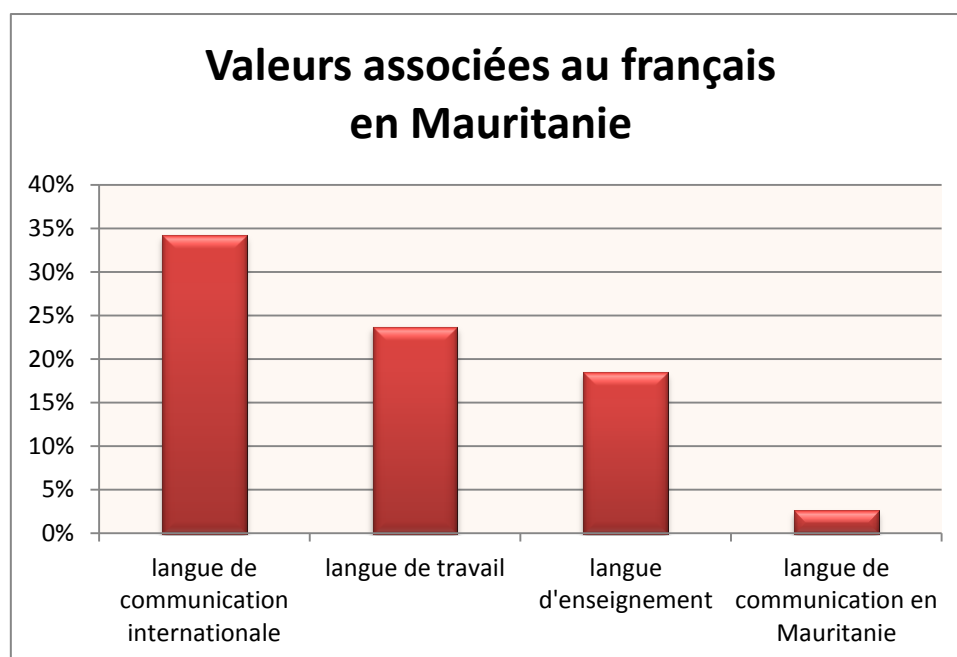
J. Hatungimana, 1994 : 92

Le français a une place particulière en Mauritanie. C'était la langue du colonisateur avant, c'est devenu une langue d'enseignement aujourd'hui, aux côtés de l'arabe. Elle n'a donc pas le même rôle pour les jeunes scolarisés et pour ceux qui ont quitté le système scolaire. Comme nous l'avons souligné auparavant, l'un des éléments déterminants dans la construction du sentiment d'insécurité linguistique est la recherche de légitimité dans la communauté linguistique concernée. Pour le français, il s'agit de la communauté francophone. Les jeunes scolarisés, ayant le français comme langue d'enseignement, sont nombreux à vouloir paraître légitimes dans la communauté francophone ; tandis que les jeunes ayant quitté l'école sont peu nombreux en quête de légitimité. Avant de nous consacrer à l'étude de l'insécurité linguistique en français des jeunes mauritaniens, nous dresserons un rapide tableau de la situation du français en Mauritanie, à travers l'étude de leurs représentations. Ensuite, la mise en relation de leur compétence déclarée avec la place particulière de langue d'enseignement nous permettra de comprendre dans quelles conditions émerge l'insécurité formelle en français.

3.1 Représentations du français

Le français bénéficie de représentations positives de la part des trois groupes que nous avons sollicités. C'est une langue importante pour différentes raisons. Son principal atout est d'être une langue de communication internationale. Il y a toujours quelqu'un qui parle français quelque part. Elle est donc utile pour les voyages, mais aussi pour communiquer avec les étrangers en Mauritanie. Elle est importante en tant que langue de travail également, jugée même plus utile que l'arabe par certains. Enfin, c'est une langue d'enseignement. Il est donc indispensable de la connaître pour réussir sa scolarité. Les jeunes mauritaniens sont peu nombreux à penser que le français constitue une langue de communication en Mauritanie.

Figure 32 : Valeurs associées au français par les jeunes mauritaniens



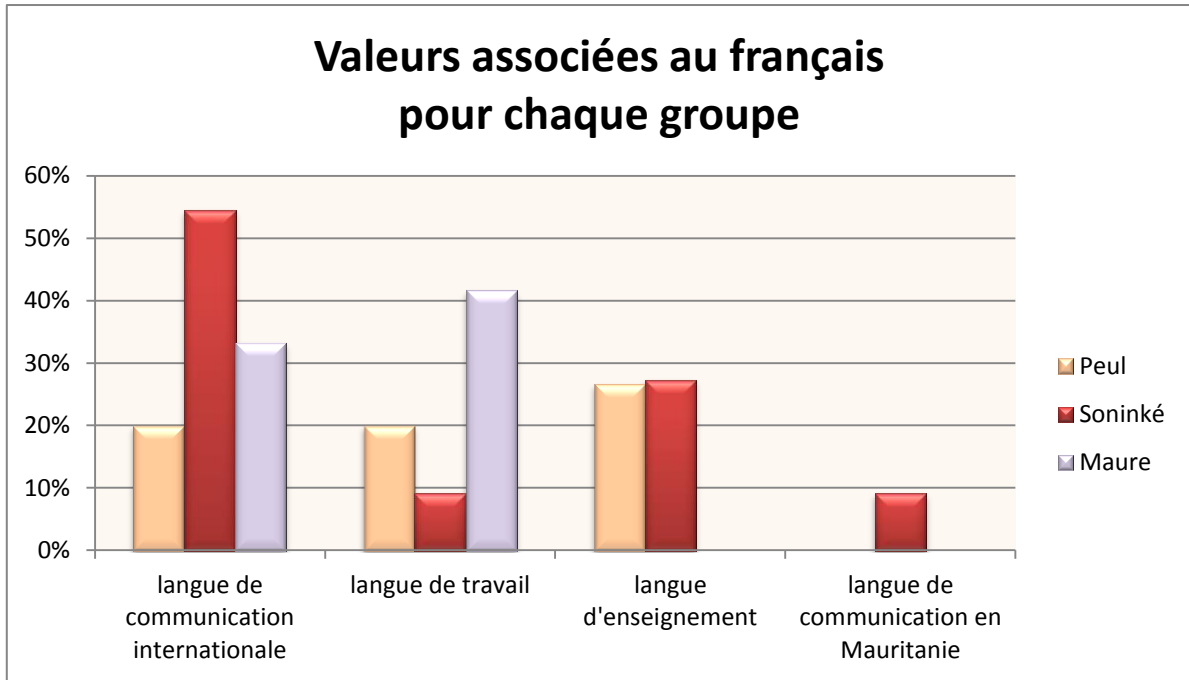
Cette vue d'ensemble cache les différences qui existent entre les trois groupes.

Les jeunes soninké ont une relation particulière à la langue française et à la France. Ce groupe a une longue tradition de migration vers la France. À Paris, c'est l'ethnie la plus représentée parmi les migrants de la vallée du fleuve Sénégal. Partir vivre et travailler en France est le désir de nombreux jeunes hommes soninké. Ils ont d'ailleurs été plusieurs à nous en parler durant l'entretien (ce qui n'a pas été le cas des autres groupes). Ainsi, pour les Soninké, contrairement aux Peul et aux Maure, le français est en premier lieu une langue de communication internationale, indispensable pour voyager.

Pour les jeunes maure, la première qualité du français est d'être une langue de travail, en Mauritanie et à l'étranger. De nombreux postes administratifs nécessitent de connaître le français. Or, une grande partie des étudiants maure ne maîtrisent pas le français et tentent d'améliorer leur niveau lorsqu'ils arrivent à l'université. Il est surprenant de constater que le français a beaucoup plus de faveurs que l'arabe dans leur discours. En effet, il arrive en première position des langues les plus importantes, qu'ils aiment le plus et qu'ils veulent apprendre.

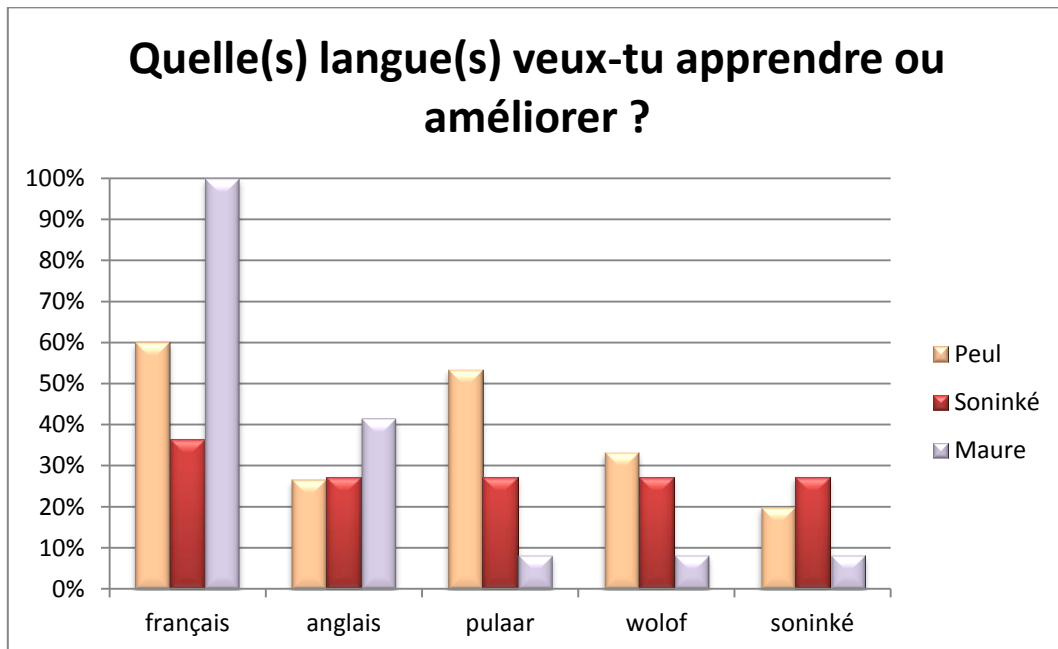
Pour les jeunes peul, le français intervient d'abord comme une langue d'enseignement. Sa connaissance conditionne la réussite scolaire.

Figure 33 : Valeurs associées au français par les Soninké, les Peul et les Maure



Pour chaque groupe, le français arrive en première position des langues que les jeunes veulent apprendre ou améliorer. Ce désir reflète l'importance qu'ils accordent au français.

Figure 34 : Langues que les Peul, Soninké, Maure veulent apprendre ou améliorer



Nous soulignons que les Maure veulent tous apprendre le français. Cette affirmation est certainement à mettre en relation avec le fait qu'ils sont peu nombreux à le connaître. D'une façon générale, nous devons prendre en compte le fait que notre statut d'étudiante française a pu et a dû favoriser l'émergence de telles paroles, pour nous « faire plaisir ».

3.2 L'auto-évaluation des compétences

Qu'ils soient **Peul, Maure ou Soninké**, scolarisés ou non scolarisés, la majorité des jeunes que nous avons rencontrés se déclarent peu ou pas compétents en français. Ils considèrent qu'ils sont « *nuls* », leur maîtrise de la langue est « *passable* », voire inexistante. Seul Modibo est satisfait de son niveau de français, alors qu'il ne peut pas réaliser l'entretien en français et a souvent recours à la traduction. Dans chaque groupe, un tiers des individus considère que le français est une langue difficile. Cependant, derrière cette apparente unité, se cachent des profils langagiers et des pratiques très différentes. C'est notamment l'analyse des discours des jeunes scolarisés qui met en évidence les différences fondamentales qui existent entre les trois groupes, comme nous le verrons dans la partie suivante, *Le français, l'école et l'insécurité linguistique*.

À un niveau macro-sociolinguistique, nous avons pu observer que les jeunes maure n'avaient pas la même pratique ni le même contact avec le français que les jeunes peul ou soninké. Dans la plupart des familles maure, personne ne parle français. La radio et le journal télévisé sont suivis en arabe. La plupart des Mauritaniens qui émigrent en France sont des Peul ou des Soninké, les Maure sont beaucoup moins nombreux. La relation à la France et à la langue française est donc moins forte. Dans les familles peul ou soninké, c'est le français qui domine par rapport à l'arabe (à la radio, la télévision, sur internet, etc.). Il n'est pas rare qu'un père, un oncle ou un cousin parle français dans une famille. Il n'est pas rare non plus que l'un d'eux soit parti en France.

3.3 Le français, l'école et l'insécurité linguistique

Comme nous l'avons remarqué, nos informateurs ont tous des représentations positives du français et se sentent peu compétents dans cette langue. Pourtant, ils ne sont pas tous en insécurité formelle en français, loin de là. Seuls ceux qui veulent être perçus comme légitimes dans la communauté francophone sont susceptibles de ressentir une insécurité linguistique en français. Parmi notre population, ce sont en majorité les jeunes scolarisés qui veulent être reconnus comme membres de cette communauté (mais pas seulement). La société attend d'eux qu'ils soient capables de parler, d'étudier et plus tard de travailler en français. De plus, ils ont une pratique quotidienne (mais peu intense) de la langue française à travers les cours, les devoirs, entre amis lorsqu'ils s'entraînent à parler français.

D'autre part, l'enseignement du français en Mauritanie est très normatif. Le français de référence est le français écrit ou le français de France. Cette exacerbation de la norme

favorise l'apparition d'un sentiment d'insécurité linguistique chez les apprenants. Ainsi, la plupart des jeunes peul et soninké qui sont scolarisés expriment une insécurité linguistique formelle en français. Ce qui n'est pas le cas des jeunes maure scolarisés. En effet, en plus de la quête de légitimité, l'apparition d'un sentiment d'insécurité linguistique implique une « prise de risque interactionnel » (J. Simonin, 1996 : 38). Il faut utiliser la langue dans une situation réelle de communication, prendre le risque de se tromper, de se sentir mal à l'aise, pour se sentir en insécurité. Or, les jeunes maure que nous avons rencontrés, à l'exception de Mahfoud, ne connaissent pas et n'utilisent pas le français. De plus, en tant que jeunes maure, la société attend d'eux qu'ils soient arabophones. La compétence en français est un plus, mais elle n'est pas (encore) exigée dans leur société. Ils ne ressentent donc pas d'insécurité en français. Le seul qui éprouve ce sentiment est Mahfoud, qui parle français, a réalisé l'entretien en français, et qui veut être reconnu comme membre de la communauté francophone.

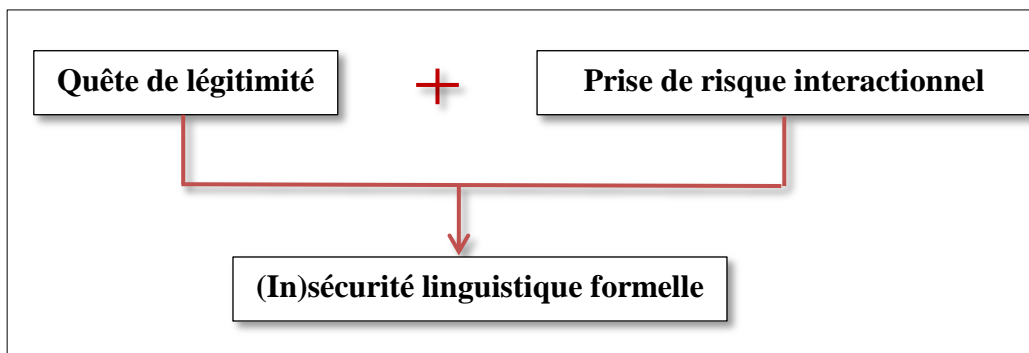
Concernant la dynamique sociolinguistique, étant donné les représentations très positives des Maure vis-à-vis du français (ils déclarent tous vouloir apprendre cette langue), nous pouvons penser que leur pratique actuellement quasi nulle de cette langue sera amenée à évoluer dans les prochaines années. En effet, les apprenants que nous avons interrogés n'ont bénéficié que partiellement du bilinguisme (la réforme s'est mise en place tardivement), et il est possible que les parents aient été légèrement réticents dans un premier temps. Mais, maintenant que la réforme est en place, que les Maure accueillent favorablement le français, peut-être que les prochains jeunes élèves seront plus francophones.

Il est intéressant de constater que parmi tous les informateurs qui ont choisi de parler français pendant l'entretien, seuls un jeune peul et un jeune soninké ont décidé à l'avance qu'ils n'avaient pas besoin de traduction. Les autres ont demandé la présence du traducteur, même s'ils n'en ont pas eu besoin. La lourdeur de la traduction et la volonté de ne pas « *fatiguer* » le traducteur sont les raisons avancées pour expliquer leur choix de parler en français. Nous ne voulions pas les confronter trop directement à leur insécurité, donc nous ne leur avons pas demandé pourquoi ils avaient demandé la présence du traducteur alors qu'ils n'en avaient pas eu besoin. Nous pouvons seulement constater que leur insécurité les a conduits à s'assurer un repli dans leur langue première si nécessaire.

3.4 Conclusion

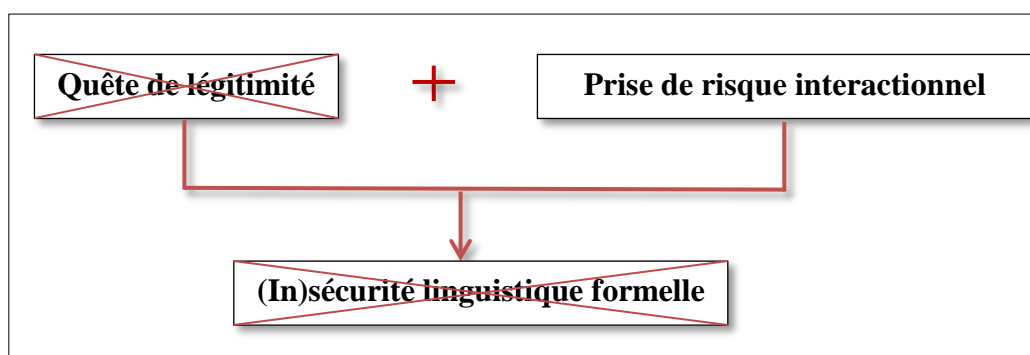
À partir de ces analyses, et de la définition de A. Bretegnier (1999 : 295), nous pouvons représenter les conditions d'émergence de l'(in)sécurité linguistique formelle de la façon suivante :

Figure 35 : Conditions d'émergence de l'(in)sécurité linguistique formelle



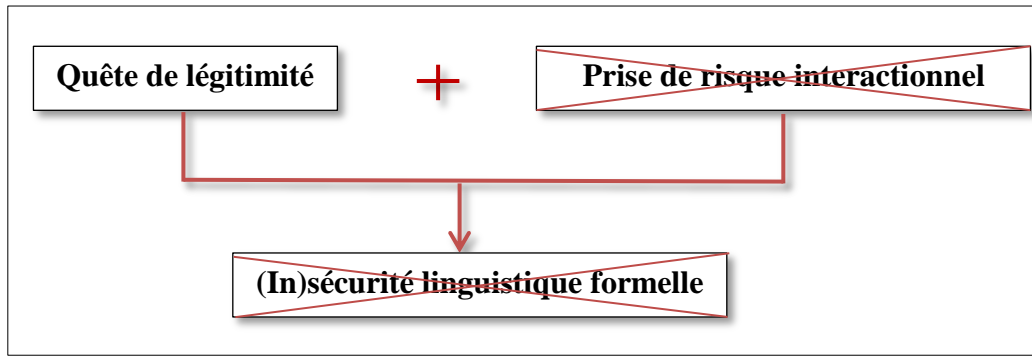
Les deux paramètres « quête de légitimité » et « prise de risque interactionnel » sont les conditions *sine qua non* de l'analyse de l'(in)sécurité linguistique. S'il n'y a pas de recherche de légitimité dans la communauté linguistique concernée, la question de l'(in)sécurité linguistique ne se pose pas. Ainsi, les jeunes peul qui ont quitté tôt le système scolaire, qui ne cherchent pas à être légitimes en français, ne sont ni en sécurité ni en insécurité formelle en français. Ils sont relativement libres de toute pression sociale concernant la maîtrise du français.

Figure 36 : Absence d'(in)sécurité formelle par l'absence de recherche de légitimité



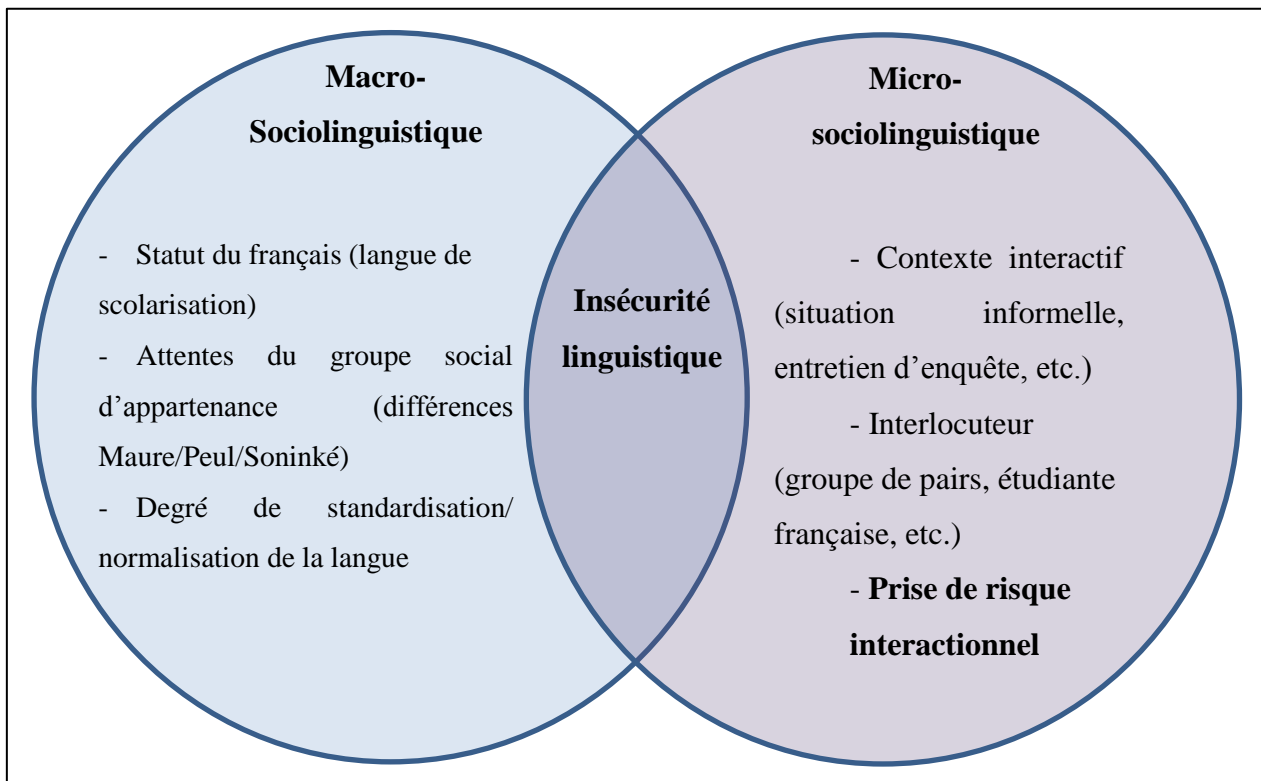
De même, un jeune maure qui veut parler français, qui aime cette langue, qui la juge importante dans le monde du travail (par exemple), mais qui n'essaie jamais de l'utiliser, ne prend pas le risque de se sentir en sécurité ou insécurité linguistique formelle en français.

Figure 37 : Absence d'(in)sécurité formelle par l'absence de prise de risque



Comme nous l'avons montré pour l'insécurité formelle en L1, lorsque les deux conditions énoncées ci-dessus sont réunies, c'est la rencontre de facteurs macro- et micro-sociolinguistiques qui génère une insécurité linguistique formelle en français. Nous avons représenté cette situation par la figure ci-dessous.

Figure 38 : Facteurs mis en cause dans l'émergence du sentiment d'insécurité linguistique formelle en français



4. Existe-t-il une insécurité linguistique formelle en arabe ?

Le mouvement d'arabisation qu'a connu la Mauritanie depuis son indépendance a donné à la langue arabe une place de plus en plus importante au niveau de son statut officiel (elle est passée de langue nationale en 1959 au statut de seule langue officielle en 1991) et dans l'enseignement. Cette progression rapide et imposée de la langue arabe a été perçue comme une tentative d'assimilation, de la part des Peul et des Soninké. Dans ce contexte, la résistance à la langue arabe était aussi une façon de résister au pouvoir des Maure qui dirigeaient et dirigent encore aujourd'hui le pays. Dans le but de répondre à la question posée dans ce titre : « existe-t-il une insécurité linguistique en arabe ? », nous analysons les représentations des jeunes mauritaniens vis-à-vis de l'arabe et les conséquences de son (nouveau) statut de langue d'enseignement.

4.1 Représentations

Alors que l'analyse des représentations liées à la langue française mettait en évidence un attrait et un engouement généralisés, c'est loin d'être le cas pour la langue arabe. Les groupes maure et négro-mauritaniens (Peul et Soninké) se distinguent nettement lorsque nous analysons leurs représentations vis-à-vis de la langue arabe.

Les jeunes peul et soninké, notamment ceux qui sont scolarisés, sont nombreux à rejeter ou à se désintéresser de cette langue. Ils « *n'aiment pas* » cette langue, elle est « *difficile* », elle n'est pas importante (peu utilisée dans le monde du travail et au niveau international). Ils sont peu nombreux à le dire explicitement, mais, pour certains, l'arabe est aussi rejeté, car il représente une communauté, les Maure ou les Arabes, qui détiennent le pouvoir et ont imposé « *leur langue* ». Ces représentations négatives ont pour conséquence le refus d'apprendre la langue. Les élèves expliquent qu'ils ont « *négligé* » son apprentissage, ils n'écoutaient pas et parfois même n'allaient pas aux cours en arabe. Selon S.M. Ould Hademine (2002 : 24), les difficultés d'apprentissage des élèves négro-mauritaniens trouvent leur origine dans la façon dont l'arabe leur est enseigné, indistinctement de leur répertoire langagier. Il part du postulat selon lequel le hassanya est une variété d'arabe, c'est « le parler régional du pays »¹⁸⁶ et que tous les locuteurs du hassanya, les Maure, sont arabophones ; tandis que les Négro-mauritaniens sont non-arabophones.

¹⁸⁶ OULD HADEMINE S.-M., 2002, *Socio-pragmatique des interactions et didactique des langues : l'arabe aux non-arabophones en Mauritanie, quelques propositions pour l'enseignement supérieur*, Thèse de doctorat, Université Lumière, Lyon, p.62

Sans trop insister pour le moment, sur les difficultés inhérentes à l'arabe, auxquelles fait face tout apprenant de cette langue fut-il arabe natif¹⁸⁷, il est établi à plus forte raison, que pour les non-arabophones, ces difficultés se conjuguant à celles liées aux caractéristiques des sujets apprenants eux-mêmes (de culture différente) et inhérentes surtout à leur propre appréhension d'un système linguistique tout à fait différent de celui de leur langue maternelle, constituent un facteur important de dépaysement et peuvent décourager même les bonnes volontés.

Cependant on peut toujours partir de l'hypothèse selon laquelle les négro-mauritaniens souhaiteraient bien apprendre l'arabe, du moins jusqu'à preuve du contraire.

S.M. Ould Hademine, 2002 : 24

Or, d'une part, nous avons pu constater que tous les hassanophones ne sont pas arabophones, dans la mesure où nous parlons de l'arabe enseigné à l'école. D'autre part, l'analyse des entretiens que nous avons menés auprès des jeunes négro-mauritaniens montre qu'à l'heure actuelle, ils n'ont pas appris l'arabe parce qu'ils ne s'y intéressaient pas. Selon R. Delamotte (2011 : 128), l'enfant est capable d'adhérer au projet scolaire si et seulement si « l'élève ne vit pas sa trajectoire scolaire comme un reniement de ce qu'il est comme enfant. » Nous pouvons préciser, pour le cas de la Mauritanie, si et seulement si « l'élève ne vit pas sa trajectoire scolaire comme un reniement de [qui il est]. » En effet, il nous semble que les jeunes négro-mauritaniens n'adhèrent pas au projet du bilinguisme et refusent l'arabe parce qu'ils se sentent ou se sont sentis menacés dans leur identité. Paradoxalement, nous pouvons constater qu'en dépit de représentations très positives du français de la part des jeunes maure, ils ne sont pas plus compétents en français que les Négro-mauritaniens en arabe. Faut-il voir dans ce constat la non-adéquation de l'enseignement du français aux Maure, qui ont un contact beaucoup plus éloigné de la langue française dans leur quotidien que les Négro-mauritaniens ?

De leur côté, **les jeunes maure** s'opposent aux jeunes négro-mauritaniens en ce qui concerne les jugements de valeur portés sur la langue arabe. En effet, même si elle est moins valorisée que le français, la langue arabe est considérée comme une langue importante à plusieurs niveaux : langue de communication internationale, langue de la religion, elle a également une valeur identitaire. Bien sûr tous nos informateurs ne lui attribuent pas toutes

¹⁸⁷ « Ou, si l'on peut dire, de souche c'est-à-dire locuteur effectif (ou potentiel) de cette langue à travers sa connaissance d'une ou de plusieurs de ses *façons de parler*. » La note est de l'auteur.

ces qualités, mais c'est une langue dont ils se sentent proches. Le hassanya et l'arabe sont perçus comme des variétés ayant beaucoup en commun voire parentes, ce qui renforce le sentiment de proximité. Cependant, alors que vingt-cinq jeunes (sur un total de trente-huit) déclarent vouloir apprendre ou se perfectionner en français, seuls deux jeunes citent l'arabe. Si nous considérons que les représentations ont des conséquences sur les pratiques, ces éléments laissent à penser que le français pourrait prendre plus de place que l'arabe à l'avenir en Mauritanie. Mais cette hypothèse est sans compter les politiques linguistiques interventionnistes dont l'État mauritanien est coutumier.

4.2 L'arabe, une langue d'enseignement

La langue arabe a un statut particulier puisqu'elle est à la fois langue de la religion musulmane et langue d'enseignement. Or, à travers les représentations des jeunes négro-mauritaniens, il nous semble que c'est justement son statut de langue d'enseignement qu'ils contestent et rejettent. En effet, seuls trois jeunes parmi nos vingt-six informateurs négro-mauritaniens associent la langue arabe à la religion, alors qu'ils sont tous musulmans. Il y a donc une dichotomie entre la langue de l'école et la langue de l'Islam. En tant que langue du Coran, la langue arabe a toute sa légitimité et il ne viendrait à l'esprit d'aucun Mauritanien de la critiquer dans cette dimension. C'est peut-être la raison pour laquelle elle est rarement mentionnée. En revanche, en tant que langue d'enseignement, elle entre en concurrence avec le français. D'ailleurs, nous avons pu constater que, en dehors d'Adama, tous les jeunes peul qui ont des représentations négatives de l'arabe sont scolarisés. Ce sont ceux qui sont les plus proches du système scolaire qui sont au centre de la rivalité entre le français et l'arabe qui l'expriment le plus. Chez les jeunes soninké, la situation est plus équilibrée entre les jeunes scolarisés et non scolarisés.

Cependant, les représentations sont peut-être en train de changer progressivement, justement grâce à la réforme de 1999. En effet, l'arabe devient une langue incontournable puisqu'elle est en charge de toutes les matières culturelles et littéraires. Il n'est plus possible de réussir sa scolarité en « boycottant » les cours de/en arabe. Les jeunes négro-mauritaniens l'ont bien compris et sont plusieurs à considérer que la langue est « *devenue* » importante (au moins pour la réussite scolaire) avec la réforme. Certains expriment le « *regret* » de ne pas l'avoir apprise dès le début (peu de motivation associée à une mise en œuvre tardive de la réforme). Ils ont commencé le fondamental en français, avec seulement deux ou trois heures d'arabe par semaine et ont dû continuer au collège avec l'arabe, l'histoire-géographie, l'Instruction civique morale et religieuse, en arabe.

4.3 (In)sécurité formelle en arabe

Parmi les jeunes maure, neuf informateurs sur douze jugent qu'ils parlent bien arabe. (Même si deux d'entre eux précisent qu'ils ont des lacunes.) Trois jeunes non scolarisés se déclarent faibles dans cette langue qu'ils n'ont pas apprise. Mais, aucun d'eux n'éprouve d'insécurité linguistique formelle en arabe. En effet, ils ne sont pas scolarisés et n'ont pas (ou peu) appris cette langue, ils ne cherchent donc pas à être légitimes dans la communauté arabophone.

Nous avons pu constater que les jeunes maure scolarisés avaient plus d'affinités et étaient beaucoup plus compétents en arabe qu'en français ; inversement pour les jeunes négro-mauritaniens. Si nous comparons le rapport des jeunes maure scolarisés à l'arabe, et le rapport des jeunes négro-mauritaniens scolarisés au français nous observons une grande différence au niveau du sentiment de sécurité formelle dans leur langue d'enseignement favorite. Alors que tous les jeunes maure scolarisés sont en sécurité formelle en arabe, seuls deux élèves négro-mauritaniens sont en sécurité formelle en français. Trois explications, qui ne s'excluent pas, se présentent alors :

- soit le français est intrinsèquement une langue qui génère de l'insécurité formelle, car elle est très standardisée, et, car, historiquement, la pression normative est très importante sur cette langue ;
- soit le français génère de l'insécurité formelle chez les jeunes négro-mauritaniens, car, il n'est ni proche ni parent du pulaar ou du soninké (contrairement à la relation qui existe entre le hassanya et l'arabe) ;
- soit les Maure sont beaucoup moins sujets à l'insécurité, car ils sont dans une position sociale dominante et que l'arabe est dans une position dominante (seule langue officielle).

Enfin, nous avons constaté dans le discours de nos informateurs maure, qu'ils assimilaient parfois l'arabe au hassanya. De plus, nous avons entendu à plusieurs reprises que les enseignants utilisaient le hassanya et non l'arabe. Il est donc possible que les jeunes maure évaluent leur compétence en hassanya et non en arabe lorsque nous leur posons la question. Mais ce n'est qu'une hypothèse que nous ne pouvons pas vérifier...D'une manière générale, les Maure sont peu enclins à l'insécurité linguistique formelle, que ce soit en français, en arabe ou dans leur langue première, le hassanya.

Les jeunes soninké et les jeunes peul, pour la majorité, ne connaissent pas l'arabe (sauf Joli et Daouda). Comme nous l'avons expliqué dans l'analyse de leurs représentations, ils ne s'intéressent pas à cette langue et parfois même la rejettent. Elle est donc absente de la plupart des répertoires langagiers et des pratiques langagières déclarées des jeunes négro-mauritaniens. L'arabe ne génère ni sécurité ni insécurité linguistique formelle puisqu'ils ne connaissent pas cette langue, ne l'utilisent pas et ne cherchent pas à être légitimes dans la communauté arabophone. Nous pouvons noter que la télévision grâce aux séries ou films en arabe (ou sous-titrés en arabe) qu'elle propose (sur Al Jazeera, MTV Arabia, etc.), semble être un moyen pour apprendre l'arabe, au moins aussi efficace sinon plus que l'école.

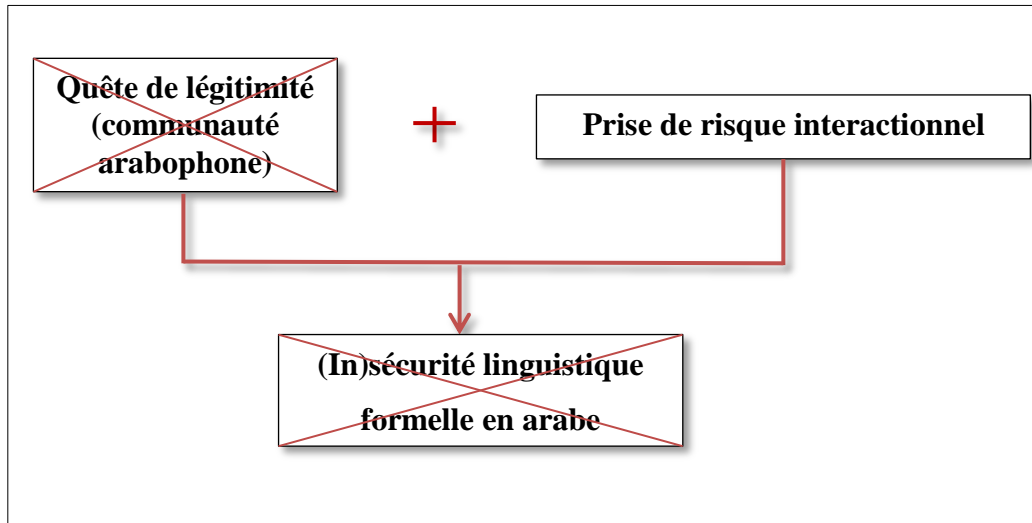
4.4 Conclusion

Pour répondre à la question posée dans le titre, nous pouvons conclure qu'il n'existe pas d'insécurité formelle en arabe parmi nos informateurs. Cependant, cela ne signifie pas qu'ils sont tous en sécurité formelle dans cette langue. Les jeunes négro-mauritaniens s'excluent de la question de l'(in)sécurité formelle en arabe puisque, en grande majorité, ils ne connaissent pas cette langue et ne souhaitent pas la connaître. Leur discours laisse entrevoir la rivalité qui existe entre l'arabe et le français dans leurs représentations. Les rares Peul ou Soninké qui ont des représentations positives vis-à-vis de l'arabe et qui veulent l'apprendre ne cherchent pas à être reconnus comme des membres légitimes de la communauté arabophone. Leur groupe social attend d'eux qu'ils soient francophones, s'ils sont scolarisés.

Les jeunes maure, de leur côté, n'expriment pas de sentiment d'insécurité formelle en arabe. Ils se répartissent en deux groupes : ceux qui se sentent en sécurité formelle en arabe (ils se jugent compétents, n'expriment aucune tension ou malaise vis-à-vis de la pratique de cette langue), et ceux qui ne connaissent pas la langue (les jeunes non scolarisés) et ne cherchent donc pas à être légitimes dans la communauté arabophone.

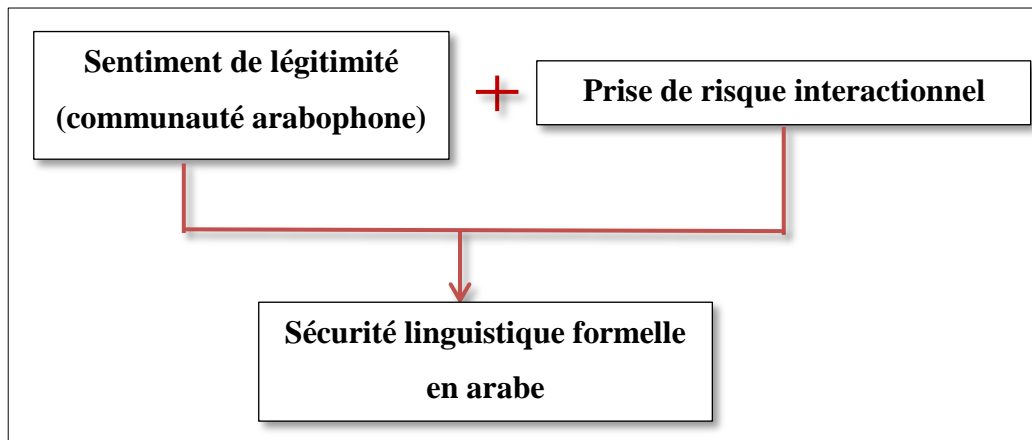
Comme nous l'avions exposé dans la partie *L'(in)sécurité linguistique formelle en français*, « la quête ou le sentiment de légitimité » et « la prise de risque interactionnel » sont les paramètres constitutifs de l'analyse de l'(in)sécurité linguistique. S'il n'y a pas de recherche ou de sentiment de légitimité dans la communauté linguistique concernée, la question de l'(in)sécurité linguistique ne se pose pas. Ainsi, les jeunes négro-mauritaniens correspondent au cas de figure ci-dessous :

Figure 39 : Absence d'insécurité linguistique formelle en arabe pour les Négro-mauritaniens



En revanche, les jeunes maure scolarisés sont en sécurité linguistique formelle en arabe parce qu'ils ont le sentiment d'être légitimes dans la communauté arabophone.

Figure 40 : Sécurité linguistique formelle en arabe pour les Maure scolarisés



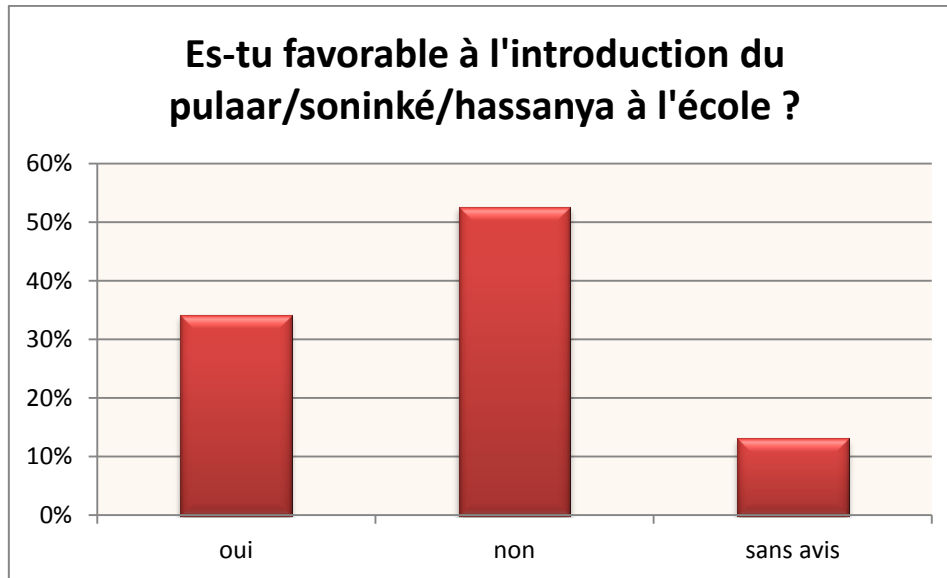
5. L'(in)sécurité linguistique statutaire en L1

La question de l'insécurité linguistique statutaire en langue première constitue notre dernière hypothèse. Mais, à travers les entretiens que nous avons menés, nous avons obtenu peu d'informations sur ce point. Donc, sans pouvoir conclure à une sécurité ou insécurité statutaire en langue première, nous avons analysé les représentations que nos informateurs ont du statut de leur langue, et leur point de vue concernant l'apprentissage *du* ou *en* soninké, pulaar ou hassanya à l'école.

5.1 Les langues premières ont-elles une place à l'école ?

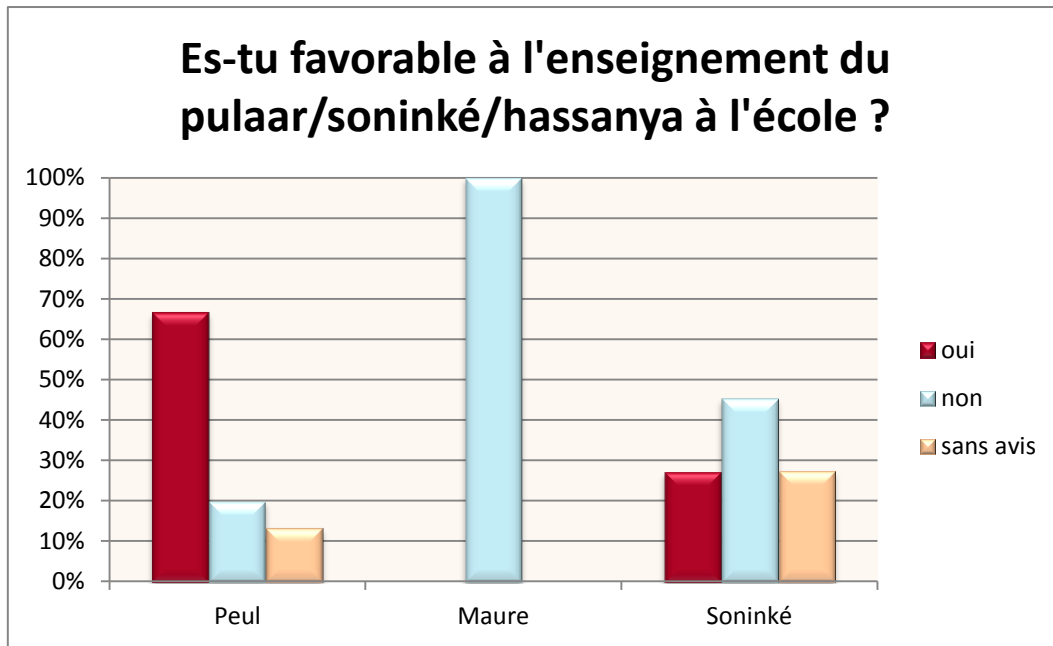
Dans l'ensemble, les jeunes mauritaniens sont plus de la moitié à s'opposer à l'introduction de leur(s) langue(s) première(s) à l'école.

Figure 41 : Opinions des jeunes sur l'introduction du pulaar, soninké ou hassanya à l'école



Les arguments avancés recouvrent des domaines différents et concernent le plus souvent le statut de la langue et son mode d'apprentissage. Certains considèrent que les langues nationales peuvent être apprises à la maison, « *naturellement* », dans la cour de l'école, dans la rue, et que ce mode d'apprentissage est largement suffisant. D'autres considèrent que ces langues n'ont pas assez d'envergure, elles ne sont pas assez utilisées dans le monde en général et dans le monde du travail en particulier. Il n'est donc pas utile de les apprendre. Par ailleurs, en plus d'être inutile, leur apprentissage peut s'avérer néfaste puisqu'il retarderait l'apprentissage d'autres langues jugées plus importantes telles que le français, l'anglais ou l'arabe. Quelques jeunes, qui ont envie d'apprendre leur langue, règlent ce conflit en hiérarchisant les apprentissages : d'abord les langues importantes pour l'avenir et le travail (le français, l'anglais, l'arabe) puis les langues premières. Mais, cette vue d'ensemble cache des disparités importantes entre les trois groupes, comme le montre la figure ci-dessous.

Figure 42 : Opinions des jeunes sur l'introduction du pular, soninké ou hassanya à l'école, selon l'ethnie



Les jeunes maure sont tous défavorables à l'introduction du hassanya dans l'école. La langue est minorée par le discours de ses locuteurs eux-mêmes et par l'institution puisqu'elle n'a aucun statut officiel. Contrairement au pular, au soninké et au wolof, elle n'est pas langue nationale. C'est l'arabe qui a à la fois le statut de langue nationale et celui de langue officielle. Le hassanya est décrit par certains jeunes comme une langue « *simple* », qu'il n'est pas nécessaire d'apprendre. Il ne peut donc prétendre au statut de langue d'enseignement ou même de langue à enseigner et pour certains il n'a même pas le statut de langue.

Les jeunes peul, en revanche, sont en majorité favorables à l'introduction du pular à l'école. Ce positionnement est en cohérence avec leur définition de la norme de référence du « *bon pular* » : le pular écrit. Il faut apprendre à lire et à écrire le pular pour bien le maîtriser. Le plus simple et le plus logique est donc de l'apprendre à l'école. Chez les jeunes (peul ou soninké), qui sont favorables à l'apprentissage de leur langue, cette volonté est en lien :

- soit avec un sentiment de sécurité identitaire dans leur langue (la langue de la famille et de la communauté est la priorité, elle doit être apprise avant les autres langues) ;
- soit avec un sentiment de sécurité formelle dans leur langue (l'apprentissage de la langue permet de la préserver).

Chez les jeunes soninké, la situation est plus équilibrée entre ceux qui sont favorables et ceux qui sont défavorables à l'apprentissage du/en soninké à l'école. Cependant, ceux qui s'y opposent sont un peu plus nombreux. Les arguments avancés concernent le faible rayonnement du soninké dans le monde (par opposition au français, à l'anglais ou à l'arabe) et le mode d'apprentissage (l'acquisition dans la famille est possible et suffisante).

5.2 Conclusion

Concernant l'utilisation des langues nationales dans le système scolaire, B. Maurer rappelle quelques conclusions tirées des différentes expériences menées depuis 1973 au Niger :

- on ne peut apprendre que ce qu'on comprend clairement. La meilleure voie pour un apprentissage efficace est donc l'utilisation des langues nationales maternelles comme langues d'enseignement ;

- au début de sa scolarité, l'enfant ne peut s'épanouir qu'en utilisant sa langue maternelle, car il peut poser des questions et répondre naturellement. Sa participation est effective ;

- lorsque l'enfant est scolarisé dans sa langue maternelle, sa famille peut suivre son évolution scolaire et si possible l'appuyer ne serait-ce qu'en s'intéressant à son travail. De plus, l'utilisation des langues maternelles à l'école permet aux parents de participer davantage à la vie scolaire en général.

B. Maurer, 2010 : 41

La liste est encore longue, des intérêts d'une utilisation des langues nationales à l'école, aux côtés du français ou d'autres langues. Mais, en Mauritanie, elle rencontre de multiples résistances, liées notamment aux représentations que les Mauritaniens ont de leurs langues premières. « La plupart des résistances sont dans les têtes »¹⁸⁸. Il n'est pas utile de les apprendre, car elles ne sont pas parlées au niveau mondial, elles ne sont pas des langues de travail. Cependant, tant qu'elles ne seront pas apprises, elles ne seront pas des langues de travail et tant qu'elles ne sont pas des langues de travail, elles ne sont pas apprises. Comme l'explique F. Laroussi à propos de l'arabe maternel en Tunisie :

¹⁸⁸ MAURER B., 2013, « Les langues de scolarisation en Afrique francophone : quelques repères pour l'action », dans Omer D. et Tupin F., *Educations plurilingues : L'aire francophone entre héritages et innovations*, Rennes, PUR, pp. 121-135, ici p.124

(...) à supposer que cela soit vrai, l'absence de l'arabe maternel des situations formelles résulte d'un processus de minoration linguistique et historique ; l'ériger en motivation pour le disqualifier et lui dénier la désignation « langue », serait justifier la minoration par ses propres effets.

F. Laroussi, 2002, [en ligne]

Ainsi, la minoration des langues premières en Mauritanie est justifiée, en partie, par ses propres effets. Cependant, certains jeunes, les Peul notamment, sont favorables à l'introduction de leur langue à l'école, pour apprendre à la lire et à l'écrire. Cet apprentissage permettrait de connaître le « *vrai pulaar* ». Malheureusement, nous n'avons pas assez d'informations pour déterminer s'il s'agit d'un apprentissage *du* ou *en* pulaar. Or, vouloir la présence du pulaar en tant que langue matière ou en tant que langue médium ne renvoie pas au même statut de la langue. Rappelons que le pulaar, le soninké et le wolof étaient devenus des langues d'enseignement avec la réforme de 1979. Mais l'expérimentation qui a duré six ans n'a pas débouché sur une généralisation de cet enseignement. De nombreux parents qui avaient envoyé leurs enfants dans ces écoles en langue nationale se sont sentis piégés lorsque, arrivés à la fin du cycle fondamental, ils se sont rendu compte que ce type d'enseignement n'allait pas plus loin. Les enfants se sont retrouvés en échec scolaire, incapable de suivre, au collège, une scolarité dans une langue qu'ils ne connaissaient pas, le français. Aujourd'hui, la question n'est plus d'actualité au niveau politique. Le bilinguisme arabe-français est au cœur des préoccupations. Cependant, même si les conditions politiques, matérielles, didactiques étaient réunies pour introduire les langues nationales, un travail en profondeur de sensibilisation des principaux acteurs (enseignants, parents d'élèves, politiques) serait indispensable. Nous partageons l'avis de R. Delamotte (2011) : « L'introduction des diverses langues et cultures des enfants dans l'institution scolaire est un projet (un défi) passionnant pour l'école. »¹⁸⁹ Mais la Mauritanie ne semble pas (encore) prête à relever ce défi.

¹⁸⁹ DELAMOTTE R., 2011, « Répertoires langagiers des enfants et langues de l'école à Mayotte comme ailleurs », *Glottopol*, n°18, en ligne sur http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_18.html, p.128

6. Les jeunes mauritaniens et la réforme de 1999

La question des représentations des jeunes mauritaniens vis-à-vis de la réforme de 1999 n'est pas directement l'une de nos hypothèses de recherche, mais elle nous semble importante. En effet, la problématique des langues d'enseignement est au cœur du conflit qui oppose l'arabe et le français. Elle est directement liée aux représentations que les jeunes ont de leurs langues d'enseignement. Enfin, elle a une dimension sociale incontournable. On ne peut pas s'intéresser aux langues en Mauritanie, aux rapports qu'elles entretiennent entre elles, sans s'intéresser aux langues qui véhiculent les savoirs, car c'est sur ce terrain symbolique que les tensions sont les plus fortes et les plus évidentes.

En 1999, le gouvernement mauritanien proposait une énième réforme du système éducatif (la dernière en date), ayant pour principal objectif la réunification des deux filières arabisante et francisante, qui existaient sous la réforme de 1979. Cette réforme correspond donc au retour du bilinguisme arabe-français à l'école dans une filière unique (fin de la ségrégation scolaire avec les enfants maure d'un côté et les enfants négro-mauritaniens de l'autre). R. Delamotte pose un certain nombre de questions concernant les langues d'enseignement dans un système bi-plurilingue :

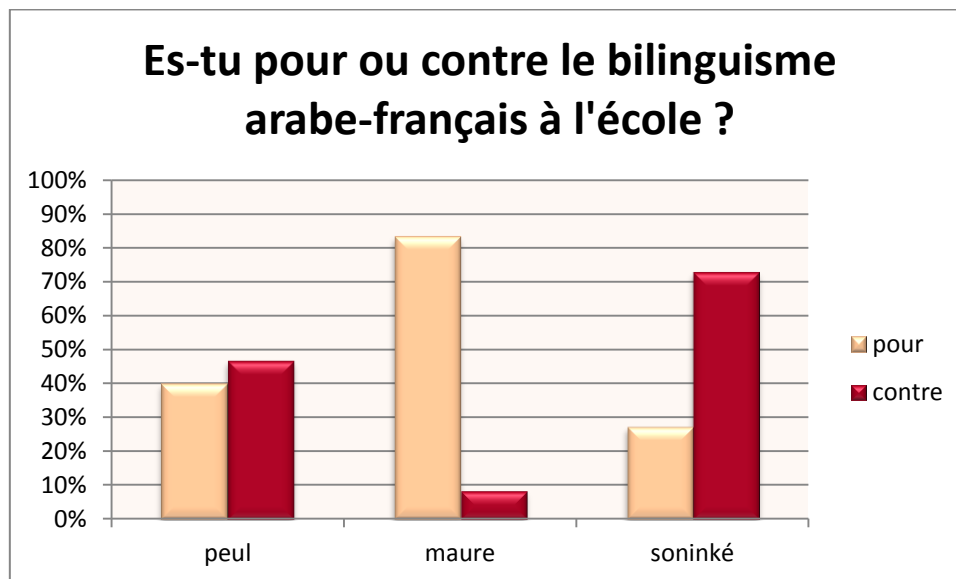
Quelles langues pour quels contenus, quelles disciplines ? Ce qui renvoie aux questions de domination, aux situations de diglossie face aux disciplines scientifiques, littéraires ou culturelles, toutes les langues n'étant pas outillées de la même manière pour devenir des moyens d'enseigner les disciplines scolaires.

R. Delamotte, 2009 : 5

La Mauritanie a fait le choix du français pour les disciplines scientifiques et l'arabe pour les matières culturelles et littéraires. Mais, ce retour du bilinguisme n'a pas rencontré l'enthousiasme de tous les Mauritaniens, comme le montre le discours de nos informateurs.

6.1 Pour ou contre le bilinguisme arabe-français à l'école ?

Figure 43 : Opinions des jeunes mauritaniens sur l'instauration du bilinguisme arabe-français à l'école



Les disparités les plus importantes concernent les Maure et les Soninké. Les premiers sont largement favorables au bilinguisme arabe-français à l'école, tandis que les seconds y sont plutôt opposés. Avec la réforme de 1979, **les jeunes maure** apprenaient principalement en arabe. La mise en place du bilinguisme correspond, pour eux, à une augmentation des heures de cours en français, aux dépens de l'arabe. Or, comme l'a montré l'étude de leurs représentations du français, les jeunes maure ont envie d'apprendre cette langue à l'unanimité. Ils la considèrent comme une langue de travail et de communication internationale. Elle est donc la bienvenue à l'école, aux côtés de l'arabe.

À l'inverse, **les jeunes soninké** ont plutôt des représentations négatives de l'arabe. Avant la réforme de 1999, ils apprenaient en français principalement. L'arabe n'était enseigné que comme matière et dans le cours d'instruction civique, morale et religieuse. Avec la mise en place du bilinguisme, de nouveaux cours sont enseignés en arabe (l'histoire et la géographie par exemple). Or, ces jeunes qui se désintéressent de la langue arabe n'ont pas envie de la voir gagner du terrain à l'école. Leur discours reflète le conflit qui existe entre l'arabe et le français et leur crainte d'une arabisation plus ferme. Ajoutons qu'ils sont particulièrement attachés à la langue française, langue qu'ils associent à un projet migratoire parfois. Ils ne veulent pas sacrifier quelques heures de français pour l'arabe. Ils s'opposent donc à la réforme avec plus ou moins de véhémence. Seuls trois jeunes (non scolarisés) sont favorables au bilinguisme.

Parmi **les Peul**, la situation est plus équilibrée entre ceux qui acceptent et ceux qui refusent la réforme. Comme pour les Soninké, le rejet de la réforme est corrélé aux représentations que les jeunes ont de la langue arabe. Ceux qui n'aiment pas ou se désintéressent de cette langue, qui la jugent peu utilisée, rejettent aussi la réforme. Les raisons évoquées concernent la difficulté de la langue ou la difficulté à apprendre deux langues en même temps. Le fait que la réforme ait été réellement mise en place en cours de parcours pour nos informateurs ne joue pas en sa faveur. En effet, les jeunes se sont sentis quelque peu piégés. Ils ont négligé l'arabe ou le français (selon le groupe ethnique), car la langue n'avait pas un fort coefficient, et se sent rendus compte qu'elle devenait importante lorsqu'ils ont atteint le collège. Ils sont plusieurs à dire que « *c'est trop tard* », « *on aurait dû l'apprendre au début* », ils « *regrettent* ». Ainsi, pour certains jeunes négro-mauritaniens qui rejettent la réforme, il s'agit plutôt de la façon dont elle a été mise en place, que de son contenu. En effet, quelques jeunes sont contre la réforme, mais sont favorables au bilinguisme pour les prochaines générations, en commençant depuis le fondamental, car ils reconnaissent que les deux langues sont importantes en Mauritanie.

La valorisation du statut de l'arabe dans l'enseignement grâce à cette politique linguistique entraîne pour certains jeunes négro-mauritaniens une valorisation de son statut dans leurs représentations. La langue arabe devient importante, car elle est importante dans le système éducatif. La négliger et ne pas l'apprendre peut entraîner un échec du parcours scolaire. Nous pouvons donc penser que, par ricochet, cette réforme aura des conséquences sur les pratiques. Les jeunes vont (devoir) apprendre l'arabe parce qu'elle est devenue un médium d'enseignement majeur.

Au-delà du français et de l'arabe, l'anglais prend une place négligeable dans les pratiques et dans l'école, mais non négligeable dans les représentations des jeunes. Ils la considèrent comme une langue « *internationale* », qu'il est nécessaire de connaître. Plusieurs d'entre eux souhaiteraient un enseignement plus intensif de l'anglais.

6.2 Conclusion

La langue française n'est pas remise en cause dans le système éducatif, ni par les Maure, ni par les Négro-mauritaniens. En revanche, la présence de la langue arabe ne fait pas consensus. Elle inspire méfiance, rejet, indifférence pour certains Négro-mauritaniens. La crainte d'une arabisation plus ferme, telle qu'elle avait été mise en place après l'indépendance, est source d'inquiétude. Mais la résistance à la langue arabe constitue aussi

une forme de résistance au pouvoir des Maure. La langue arabe étant souvent considérée comme « *leur langue* ».

Dans l'ensemble, que ce soit les Maure ou les Négro-mauritaniens, aucun d'eux ne se déclare bilingue, malgré la mise en place du bilinguisme à l'école. Les Maure ont un discours favorable au bilinguisme, ils ont des représentations positives du français et de l'arabe, mais, dans les faits, ils ne connaissent que l'arabe. Le décalage est important entre leurs représentations et leurs pratiques langagières. Les Négro-mauritaniens, de leur côté, qu'ils rejettent la langue arabe, ou l'acceptent, ne connaissent que le français. En dépit de la suppression de deux filières parallèles, l'une en français, l'autre en arabe, la séparation existe toujours entre les Maure qui n'apprennent que l'arabe et les Négro-mauritaniens qui n'apprennent que le français. Cependant, comme nous l'avons précisé, la réforme qui a eu une mise en place chaotique (manque d'enseignants bilingues, manque de manuels édités dans la langue adéquate, etc.) n'est réellement intervenue qu'au collège pour nos informateurs. Il est raisonnable de penser que les jeunes élèves qui commencent leur scolarité avec les deux langues auront plus de chances d'être bilingues. De plus, même si de nombreux Négro-mauritaniens résistent encore à l'arabe, certains commencent à reconnaître l'importance d'apprendre cette langue, au moins pour réussir au niveau scolaire.

Au-delà de la dimension linguistique, la réforme visait à un changement des programmes scolaires fondés sur l'APC (Approche Par les Compétences) dans l'enseignement fondamental. Mais, une étude réalisée par l'IREDU en Mauritanie, montre que :

À défaut d'avoir une mesure précise de l'impact de la réforme des nouveaux programmes scolaires faite d'une évaluation spécifique, nous pouvons néanmoins conclure à partir des éléments réunis que cette réforme n'est pas associée à une amélioration du niveau des acquisitions à l'école fondamentale mauritanienne et ce malgré des efforts notoires en termes de disponibilité de matériel pédagogique et de formation des enseignants.

J.-M. Bernard, A.-P. Nkengne Nkengne, F. Robert, 2007 : 18

Les auteurs soulignent que, même si la dimension linguistique ne doit pas être occultée, elle n'est pas la seule responsable de l'échec scolaire des élèves mauritaniens. En effet, selon cette étude, les acquis scolaires des apprenants sont au moins aussi faibles après la réforme qu'avant. Il apparaît donc que l'école mauritanienne est malade. Le bilinguisme, mais aussi l'insuffisance des moyens à la disposition de l'école (manque de manuels, manque

d'enseignants), la mauvaise allocation des moyens (gestion inégalitaire du flux des enseignants), et l'efficacité inégale dans l'utilisation des moyens sont quelques-uns des maux qui affaiblissent l'école mauritanienne. Il en résulte de fortes disparités entre classes, qui renvoient souvent à des zones géographiques délaissées par ailleurs.

Conclusion générale

Dans ce travail, nous avons tenté d'utiliser, d'ajuster et finalement de définir le concept d'insécurité linguistique dans un contexte spécifique : la Mauritanie. Nous avons essayé de mettre en lumière les causes, les conséquences et les dynamiques générales de l'(in)sécurité linguistique propres à chaque groupe ethnique, pour comprendre comment ils se positionnaient dans l'espace social, se différençaient les uns par rapport aux autres ou au contraire se rapprochaient. Arrivée au terme de cette aventure scientifique, nous pouvons proposer une synthèse mettant en lien nos principaux résultats et les perspectives de recherche sur la dynamique l'(in)sécurité linguistique en Mauritanie.

1. Rappel de la démarche

Alors que la situation mauritanienne est souvent décrite en termes de diglossie et de conflit linguistique, nous avons choisi de l'aborder à travers le prisme de l'insécurité linguistique. Ce concept nous a permis de renouveler notre regard sur la question du contact de langues, en partant non pas uniquement des relations qu'entretiennent les langues entre elles (domination, pouvoir, etc.) à un niveau macro-sociolinguistique, mais plutôt des relations que les locuteurs ont avec leur(s) langue(s) et celles des autres, à un niveau micro-sociolinguistique. L'articulation des concepts d'insécurité linguistique et de diglossie nous a donc permis de faire converger les perspectives micro- et macrolinguistiques.

Pour comprendre les tensions liées à la question des langues en Mauritanie, nous avons fait un détour historique mettant en évidence les relations entre les groupes ethniques à travers les âges. Nous nous sommes également appuyée sur les perceptions de linguistes mauritaniens et sur des modèles sociolinguistiques permettant d'appréhender la dynamique des langues au niveau synchronique pour mettre en évidence les fonctionnements diglossiques présents dans cette société. Nous avons montré que la Mauritanie, en perpétuelle quête identitaire, a échoué dans la construction d'un État-nation et que les nationalismes « arabe » et « négro-mauritanien » ont pris le pas sur le sentiment d'appartenance nationale. Dans ce contexte, les langues d'enseignement, l'arabe et le français sont devenues l'enjeu de tensions nationales très vives, l'arabe étant soutenue par les Maures, tandis que les Négro-mauritaniens défendent le français comme principale langue d'enseignement. De leur côté, les langues premières des Mauritaniens constituent des attributs majeurs de l'identité ethnique. Il ressort de ce tableau que, langues, revendications identitaires et pouvoir sont inextricablement mêlés.

Dans ce contexte plurilingue et pluriculturel, à la frontière sud-est du territoire, délaissée par les autorités administratives, se trouve la ville de Sélilaby, réunissant une

population se déclarant appartenir principalement aux ethnies maure, peul et soninké.¹⁹⁰ Pour étudier la dynamique de l'(in)sécurité linguistique, nous avons mis en relation les données langagières observées et les données recueillies lors des trente-huit entretiens semi-directifs réalisés avec des jeunes, âgés de 14 à 27 ans, habitant Sélibaby au moment de l'enquête, appartenant aux trois principales ethnies présentes en Mauritanie (11 Soninké, 12 Maure et 15 Peul). Conformément à nos objectifs, nous avons rencontré des filles et des garçons, scolarisés au collège ou au lycée, ou ayant quitté le système scolaire depuis l'enfance. Ces entretiens abordaient la biographie langagière de l'informateur précisant les conditions d'acquisition des langues du répertoire, les pratiques langagières déclarées selon les différents réseaux de socialisation (famille, marché, école, travail, etc.), les représentations vis-à-vis des différentes langues en présence sur le marché linguistique mauritanien et enfin la question des langues d'enseignement. Soucieuse de ne pas imposer une forme d'insécurité linguistique en imposant une langue, le français, durant l'entretien, nous avons proposé la présence d'un traducteur à chacun des jeunes que nous avons rencontrés.

Nous avons formulé, au début de notre travail, l'hypothèse générale selon laquelle il existe des modèles d'insécurité linguistique propres à chaque groupe ethnique, mais que cette insécurité linguistique s'actualise en fonction de la situation de communication. Pour respecter au mieux la complexité de notre terrain, nous nous sommes intéressée aux différentes langues présentes en Mauritanie (les langues premières des locuteurs et les langues d'enseignement : l'arabe et le français) et aux différentes formes d'insécurité linguistique décrites par L.-J. Calvet¹⁹¹ : l'(in)sécurité linguistique formelle, l'(in)sécurité linguistique identitaire et l'(in)sécurité linguistique statutaire. Ces trois formes d'insécurité ont guidé la formulation de quatre grandes hypothèses de recherche. Il convient maintenant de présenter la synthèse des principaux résultats obtenus au regard des hypothèses de recherche formulées au début de notre texte. Cette recherche a également apporté des éléments de réponse à plusieurs questions secondaires, nous les présenterons dans un deuxième temps.

2. La dynamique de l'(in)sécurité linguistique en Mauritanie

L'analyse des entretiens a mis en évidence le rôle identitaire de la langue première chez les jeunes mauritaniens. Elle est le symbole de l'appartenance partagée à une communauté, elle représente les racines. Elle est considérée comme un véritable « *héritage* »

¹⁹⁰ De façon plus marginale, habitent aussi à Sélibaby des Wolof et des Bambara.

¹⁹¹ CALVET L.-J., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon

familial. À ce titre, elle est la langue la plus utilisée en famille, même si, selon les groupes ethniques, la présence d'autres langues est plus ou moins tolérée. Si les trois groupes partagent les caractéristiques énoncées ci-dessus, ils se différencient néanmoins. Ainsi, le groupe des Soninké apparaît comme le plus conservateur, imposant une pratique rigoureuse de la langue familiale, tandis que les Peul semblent moins exigeants. Les Maure présentent la spécificité de s'identifier à trois communautés : la communauté arabe, la communauté musulmane et la communauté maure. L'arabe et le hassanya sont individuellement ou collectivement les langues de l'identification ethnique.

L'étude de l'insécurité linguistique formelle en langue première confirme notre deuxième hypothèse puisque, effectivement, les jeunes négro-mauritaniens expriment une insécurité formelle dans leur(s) langue(s) première(s) plus importante que les jeunes maure. Au-delà de ce constat, l'analyse de l'insécurité formelle en langue première s'est avérée complexe, car elle met en relation des éléments appartenant à des domaines de représentations différents : l'auto-évaluation des compétences, l'adéquation aux normes édictées par la communauté, les représentations de la langue première, la/les norme(s) de référence, etc. Cependant, elle nous a permis d'identifier l'un des éléments indispensables dans l'élaboration du sentiment d'insécurité linguistique : la recherche de légitimité. Rappelons la définition que nous avons retenue et adaptée pour notre recherche :

Le sentiment de (risquer de) ne pas être (perçu comme) [légitime dans] la communauté linguistique au sein de laquelle sont élaborées, véhiculées, et partagées, les normes requises dans la situation dans laquelle se trouve le locuteur, et par rapport auxquelles, dans cette situation, sont évalués les usages.

A. Bretegnier, 1999 : 318

Parmi les jeunes qui se trouvent insatisfaits de leur façon de parler leur langue, ou ceux qui identifient une norme de référence extérieure à leur propre pratique, seuls ceux qui ont « le sentiment de (risquer de) ne pas être (perçu comme) [légitime dans] la communauté linguistique » sont susceptibles d'éprouver un sentiment d'insécurité linguistique. Cette quête de légitimité est dépendante d'une situation de communication particulière véhiculant certaines normes. Ainsi, le parler bilingue sera plutôt valorisé entre jeunes, tandis qu'il sera évité avec des parents. La combinaison de facteurs d'ordre macro-sociolinguistique (statut social du groupe, de la langue au niveau local et international, etc.) et micro-sociolinguistique

(statut de l'interlocuteur, lieu, sujet de la discussion, etc.) pourra aboutir à la construction d'un sentiment d'insécurité linguistique formelle.

Qu'ils expriment ou non un sentiment d'insécurité linguistique dans leur langue première, la problématique du mélange des langues est un élément récurrent dans leurs représentations sur leur compétence en langue première. Le parler bilingue est assumé par certains, jugé naturel, « *inévitable* », tandis que d'autres le rejettent comme le stigmate de leurs lacunes.

Notre troisième hypothèse n'est qu'en partie confirmée. Nous pensions que les jeunes maure seraient plutôt en insécurité formelle en arabe et que les jeunes négro-mauritaniens seraient plutôt en insécurité formelle en français. Or les jeunes maure n'expriment pas d'insécurité formelle en arabe. Leur position dominante et la position dominante de l'arabe dans la société peuvent être une des raisons de leur sécurité formelle en arabe. À travers le processus d'assimilation des deux langues arabe et hassanya, nous pouvons penser que les jeunes évaluent non pas leur compétence en arabe, mais leur compétence en hassanya. D'autre part, plusieurs élèves nous ont rapporté que la langue utilisée dans la classe était le hassanya et non l'arabe. Ces éléments peuvent expliquer, en partie, la sécurité formelle en arabe dont font preuve les Maure. Cependant, force est de constater que les jeunes maure sont peu enclins à l'insécurité linguistique formelle, quelle que soit la langue concernée.

D'autre part, pour revenir à notre troisième hypothèse, l'analyse a mis en évidence que la question de l'(in)sécurité linguistique en arabe et en français était indissociable du caractère scolarisé ou non de l'informateur. En effet, il n'y a recherche de légitimité dans les communautés francophone et arabophone que dans la mesure où le jeune apprend ces langues. La société mauritanienne n'attend pas de ses enfants qu'ils parlent ces langues s'ils ne sont pas scolarisés. Nous pouvons même aller plus loin en ajoutant que la composante maure ne prévoit pas que ses élèves soient francophones, et que la composante négro-mauritanienne n'attend pas de ses élèves qu'ils soient arabophones. Ainsi, les jeunes négro-mauritaniens qui expriment un sentiment d'insécurité formelle en français sont ceux qui sont scolarisés.

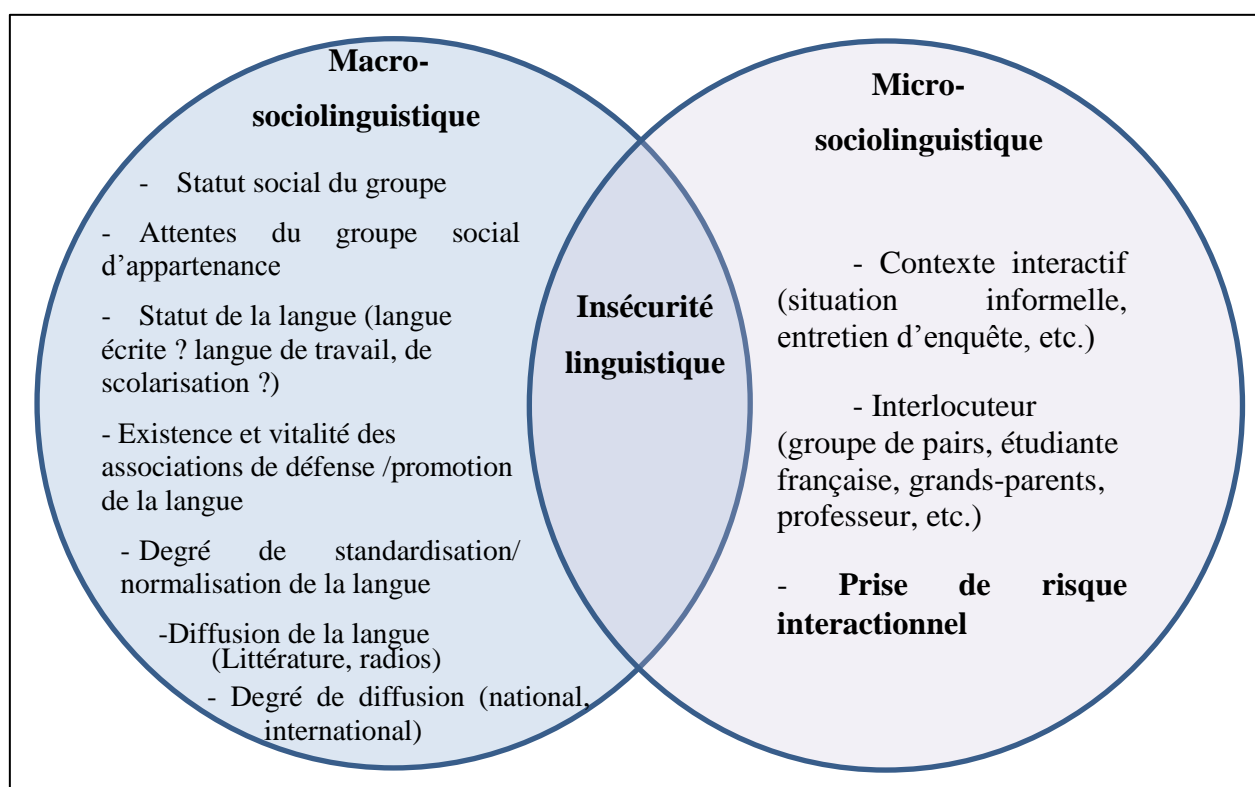
Ici encore, c'est la combinaison de facteurs d'ordre macro-sociolinguistique (statut du français et de l'arabe, dans le pays et dans le monde, en tant que langue de communication, de travail, etc.) et micro-sociolinguistique (situation de communication formelle ou non, thème scolaire de la discussion, interlocuteur, prise de risque interactionnel, etc.) qui participent à l'émergence d'un sentiment d'insécurité linguistique formelle. Le concept d'insécurité linguistique apparaît donc comme le point de jonction, d'ajustement de deux focales sur une même situation.

Notre dernière hypothèse concernait l'(in)sécurité linguistique statutaire en langue première. Nous pensions que les jeunes seraient en majorité en insécurité statutaire dans leur(s) langue(s) première(s) et en sécurité statutaire en arabe et en français. Les analyses menées sur cette question ne nous permettent pas de conclure, car les éléments obtenus sont trop peu nombreux. Cependant, nous avons pu constater que plus de la moitié des jeunes que nous avons interrogés était opposée à l'introduction de leur langue à l'école. Ce constat est particulièrement vrai pour les jeunes maure qui rejettent cette idée à l'unanimité. Le processus de minoration que subit le hassanya au profit de l'arabe, par ses locuteurs eux-mêmes et par l'institution explique ces représentations.

Pour l'ensemble des jeunes rencontrés, les raisons de l'exclusion des langues nationales à l'école ont trait à leur statut (elles ne sont pas des langues de travail, elles sont peu utilisées dans le monde, etc.) et à leur mode d'apprentissage. Ces langues ne nécessitent pas un apprentissage formel à l'école puisqu'elles sont connues depuis la plus tendre enfance, à la maison. Les motivations avancées pour les écarter de l'école sont en réalité les conséquences mêmes du processus de minoration, comme le souligne F. Laroussi (2002).

Les résultats de cette recherche permettent donc de confirmer l'hypothèse générale formulée au départ : il existe des modèles d'insécurité linguistique propres à chaque groupe ethnique, mais cette insécurité linguistique s'actualise en fonction de la situation de communication. Ainsi, le concept d'insécurité linguistique permet d'articuler les approches macro-sociolinguistiques et micro-sociolinguistiques. La mise en relation de ces deux approches est la clé de compréhension des conditions d'émergence d'une insécurité linguistique formelle, comme l'illustre la figure 44.

Figure 44 : Facteurs mis en cause dans l'émergence du sentiment d'insécurité linguistique formelle



S'appuyant sur les recherches et avancées théoriques antérieures, cette recherche a permis de confirmer les deux facteurs conditionnant l'analyse de l'(in)sécurité linguistique formelle : la « recherche de légitimité » et la « prise de risque interactionnel ». En effet, s'il n'y a pas de recherche de légitimité dans la communauté linguistique concernée, la question de l'(in)sécurité linguistique ne se pose pas. De même, si un jeune ne tente pas de parler la langue dans une situation concrète de communication, il ne prend pas le risque d'être perçu comme illégitime dans la communauté linguistique concernée.

Au-delà de nos hypothèses, ce travail a suscité d'autres questionnements certes secondaires, mais pertinents, auxquels cette recherche a apporté des éléments de réponse. L'une de ces questions concernait les représentations des jeunes mauritaniens concernant le bilinguisme scolaire arabe-français réintroduit par la réforme de 1999.

3. Le système éducatif bilingue arabe-français

Avec moins de 10% d'élèves admis à la première session du baccalauréat de juin 2013, l'échec du système éducatif mauritanien ne peut qu'interpeller. Si elle n'en est pas la seule cause, la problématique des langues d'enseignement est néanmoins au cœur des

politiques linguistiques mauritaniennes et de l'actualité sociale du pays. Cette recherche a montré que les jeunes de Sélibaby, aussi bien les Maure que les Peul et les Soninké, qu'ils soient scolarisés ou non, manifestaient un attrait généralisé pour le français. La langue arabe, en revanche, est ignorée voire rejetée par certains jeunes négro-mauritaniens. La crainte d'une arabisation plus ferme, comme en a connu le pays auparavant est souvent avancée pour justifier ce positionnement. La résistance à la langue arabe prend aussi la forme d'une résistance au pouvoir des Maure, qui soutiennent cette langue. Dans ce contexte, les jeunes négro-mauritaniens – et les Soninké en particulier – sont plutôt opposés au retour de l'arabe comme langue d'enseignement aux côtés du français. Les Maure, de leur côté, accueillent favorablement les deux langues (arabe et français) dans le système éducatif. Le français est considéré comme une langue utile dans le monde du travail et de grande expansion. Mais, parallèlement à ces représentations positives du bilinguisme, les jeunes maure ne connaissent pas les deux langues d'enseignement. D'une manière générale, qu'ils soient favorables ou non au bilinguisme scolaire, les jeunes mauritaniens ne se déclarent pas bilingues arabe-français.

Cet écart entre les représentations et les pratiques langagières justifie que l'on ne s'arrête pas à l'analyse des représentations pour comprendre la dynamique sociolinguistique mauritanienne. L'étude des pratiques langagières réelles apporte des éclairages que des entretiens occultent, si nombreux soient-ils.

4. Les pratiques langagières entre pairs

L'un des objectifs de cette recherche était de contribuer à une connaissance plus approfondie des phénomènes de contact des langues, notamment à travers l'étude des emprunts, mélanges et alternances. L'analyse des pratiques langagières entre pairs apporte quelques éléments de réflexion et de connaissance sur ce sujet. Grâce à l'analyse des quatre films que nous avons réalisés, nous avons pu mettre en évidence certaines caractéristiques des pratiques langagières des jeunes peul. Le pulaar, langue emblème du groupe, est la langue la plus utilisée dans les conversations entre jeunes peul. Le français est la seconde langue utilisée. Sa proportion dépend du thème de la discussion (scolaire ou non) et de son caractère sérieux ou non. Plus la discussion est qualifiée de « sérieuse », moins le recours au français sera fréquent. Les alternances codiques constituent des outils permettant au locuteur d'imposer ou de négocier sa stratégie communicative. Comme le précise M. Heller (2002), les « choix de langue sont des gestes de pouvoir ».¹⁹² Nous avons donc cherché à les mettre en

¹⁹² HELLER M., 2002, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier, p.155

relation avec leurs producteurs et leurs conditions de production pour les interpréter. Il en ressort que les jeunes parviennent difficilement à expliquer ou commenter leurs choix langagiers. L'alternance est décrite comme un phénomène « *automatique* » et « *naturel* », permettant parfois de combler une difficulté lexicale, mais aussi d'apporter une dimension esthétique. La langue mélangée est plus « *jolie* », plus « *agréable* » à parler. Face à cette opacité concernant le fonctionnement de l'alternance codique, l'analyse de pratiques langagières réelles est apparue comme un outil indispensable pour décrire et comprendre les pratiques langagières plurilingues, fondamentalement hétérogènes et instables. Ainsi, l'analyse des conversations a montré que les alternances codiques sont des indicateurs du caractère dynamique de l'interaction où la coopération énonciative est primordiale. Elles fonctionnent comme des marqueurs énonciatifs qui organisent le discours, et apportent une dimension rhétorique.

Admettre que c'est le fait même du passage dans l'autre langue, le changement lui-même qui est important et marqueur et non pas le seul fait que ce soit tel ou tel mot, est, me semble-t-il, la seule façon pour nous de comprendre « l'apparente anarchie » du mélange et de l'alternance. C'est aussi ce qui peut expliquer pourquoi l'alternance peut se faire dans un sens ou dans l'autre : l'important est que « ça change ».

A. Bensalah, 1998.b : 47

Le parler bilingue des jeunes peut constituer un métissage langagier original, ayant une dimension identitaire en ce sens qu'il constitue un *we-code*, identifiant et réunissant les membres du groupe, excluant dans le même mouvement les non-membres.

5. Quelques conséquences de notre construction

En dépit des limites de ce travail que nous exposons ensuite, cette recherche présente divers intérêts grâce aux réflexions qu'elle a suscitées au niveau social, théorique et épistémologique.

Au niveau social...

Cette recherche présente une certaine originalité par rapport aux précédentes études portant sur la Mauritanie. En effet, la majorité d'entre elles (et elles sont peu nombreuses) s'intéressent uniquement aux langues d'enseignement et à la relation entre les langues et les apprentissages en Mauritanie. Il faut reconnaître qu'il s'agit d'une préoccupation majeure de

la vie politique mauritanienne. Cependant, nous restons convaincue que la question des langues d'enseignement ne peut être dissociée ni des répertoires langagiers des enfants, ni des représentations des enfants et de leurs parents. Nous l'avons montré, ce qui se joue entre l'arabe et le français à l'école va plus loin que la considération de l'utilité de l'une ou l'autre langue. Elles véhiculent un certain nombre de représentations, en lien avec l'histoire sociale du pays, qu'il est nécessaire de prendre en compte. En ce sens, l'analyse des représentations des jeunes mauritaniens participe à une meilleure compréhension de la société mauritanienne et des enjeux politiques liés à la question linguistique. Elle permet de comprendre pourquoi les différentes réformes du système éducatif touchant à la place des langues d'enseignement ont été des échecs. La valorisation du nombre d'heures ou du statut de l'arabe ou du français à l'école représente avant tout un geste de pouvoir pour les Mauritaniens. Il convient, dans un premier temps, d'analyser la situation sociolinguistique d'une manière générale, les représentations des locuteurs, leurs besoins ; dans un deuxième temps, les informer et les sensibiliser et, enfin, permettre aux locuteurs eux-mêmes de décider. Cette démarche de glottopolitique auto-gestionnaire (L. Guespin et B. Marcellesi, 1986) semble indispensable pour donner à une politique linguistique la chance de réussir en Mauritanie. En effet, l'histoire des réformes du pays montre qu'à chaque fois, les différentes communautés n'ayant pas été consultées ou informées ont le sentiment d'être lésées par la politique linguistique imposée. D'une façon générale, les langues sont des outils au service du pouvoir. Il est donc important pour de nombreux jeunes mauritaniens de connaître un maximum de langues. Mais elles n'ont pas toutes le même poids. Ainsi, les discours des jeunes mettent en évidence que la connaissance du français, langue de communication internationale, langue de travail, est un atout majeur pour évoluer dans la société mauritanienne. L'arabe, de son côté, peut voir ses pratiques changer avec la revalorisation de son statut de langue d'enseignement.

Enfin, le terrain mauritanien est encore peu connu et pourtant passionnant. Notre recherche a donc une dimension empirique. Elle apporte quelques éléments de connaissance sur ce terrain, en le défrichant à travers l'analyse de données « authentiques » : les discours et les pratiques des locuteurs.

Au niveau théorique...

Ce travail de recherche nous a amenée à revisiter le concept d'insécurité linguistique. Alors que bon nombre de travaux ne s'intéressent qu'à la dimension « formelle » de l'insécurité linguistique, nous avons choisi de prendre en compte toutes ses composantes. De plus, de nombreuses recherches s'intéressent à une langue en particulier. De notre côté, nous avons fait le choix de traiter notre terrain dans sa complexité. Il en résulte une vision dynamique de l'insécurité, en fonction des langues, en fonction du type d'insécurité. De plus, la prise en compte des différentes langues nous a permis de modifier la définition, déjà très complète et utile, de A. Bretegnier. En effet, elle définissait l'insécurité linguistique comme :

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

A. Bretegnier, 1999 : 318

Nous avons montré que le terme « originaire » ne pouvait être utilisé pour l'étude de l'insécurité en français, par exemple, dans un contexte où le français est une langue exogène. Nous avons donc préféré celui de « légitime ». La recherche de légitimité, chère à M. Francard, apparaît bien comme un élément central de la construction de l'insécurité linguistique.

Au niveau méthodologique...

Au niveau méthodologique, cette recherche présente l'intérêt de ne pas sélectionner les informateurs par le filtre de la compétence en français. En effet, travailler sur une situation plurilingue et sur l'insécurité linguistique en particulier impliquait pour nous la nécessité de respecter le plurilinguisme et la parole de nos informateurs en proposant à chacun la présence d'un traducteur. Par ailleurs, notre positionnement en tant que chercheur extérieur, n'appartenant à aucun groupe ethnique mauritanien, a été un atout dans le recueil des données. Se trouver hors de l'idéologie d'une communauté dans un pays où le débat sur les langues est passionné a été précieux dans le traitement des données. Il nous a permis de porter un regard nouveau sur une situation sensible.

6. Quelques pistes de recherche...

Comme le souligne M. Heller, la recherche « doit adopter un point de vue critique face à elle-même ».¹⁹³ En exploitant les limites identifiées dans ce travail de recherche, nous souhaitons ouvrir de nouvelles pistes de réflexion.

Une première réflexion concerne l'identité du chercheur.

Il n'existe donc pas, à proprement parler de données ethnographiques, mais d'emblée partout et toujours, la confrontation d'un ethnologue (particulier) avec un groupe social et culturel (particulier), l'interaction entre un chercheur et ceux qu'il étudie.

F. Laplantine, 1996 : 38

L'interaction, la rencontre entre le chercheur et ceux qu'il étudie a une influence considérable dans toute recherche, avec ses aspects positifs et négatifs. Nous avons exposé précédemment la liberté d'une personne extérieure à la communauté dans le recueil et l'analyse des données. Nous pouvons ajouter que notre statut nous a permis de poser des questions naïves. Mais, il serait intéressant que des Peul, des Maure, des Soninké mènent une enquête comparable. En effet, ce dispositif permettrait d'éviter la lourdeur de la traduction. De plus, il est fort probable qu'ils puissent accéder à d'autres représentations et qu'ils puissent affiner certains discours recueillis. En effet, nous avons une connaissance très superficielle des cultures maure et soninké.

Par ailleurs, les analyses laissent entrevoir un phénomène de désirabilité sociale à travers les représentations recueillies sur le français. En effet, elles sont toutes très positives. Nous pouvons penser qu'une partie des jeunes nous a livré un discours visant à nous faire plaisir. Cet écueil pourrait être évité si l'enquête était menée par un Mauritanien.

Une autre piste concerne l'analyse des pratiques langagières. Notre connaissance du pulaar étant limitée, et bien que nous ayons obtenu de l'aide, nous n'avons pas pu analyser finement les pratiques langagières des jeunes filmés. Or, il serait intéressant d'étudier les constructions syntaxiques. Sont-elles conformes à ce qui est attendu du pulaar ou se calquent-elles sur le français ? De même, un locuteur natif pourrait avoir une interprétation plus fine des emprunts, de leur statut. Sont-ils devenus des mots pulaar ou restent-ils empruntés au français ?

¹⁹³ HELLER M., 2002, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier, p.10

Par ailleurs, cette démarche étant de nature empirique, nous ne savions pas ce que nous pourrions observer grâce aux films. En conséquence, la partie des entretiens où nous visionnons le film (peu de temps après celui-ci) avec l'informateur manque de finesse.

Une troisième piste serait, bien sûr, d'analyser les pratiques langagières en famille ou dans des groupes d'individus plus âgés. Quelles alternances peut-on observer ? Ces alternances rempliraient quelles fonctions ? Dans une logique de comparaison, il serait pertinent de filmer des groupes de jeunes maure et soninké. Adoptent-ils, eux aussi, un parler bilingue ? Quelles langues sont mobilisées ? Pour quels rôles, quels thèmes ? Enfin, des groupes pluriculturels mettraient en évidence d'autres fonctions de l'alternance codique avec des phénomènes de négociations et de convergence codique plus prononcés.

Sélibaby est une ville du sud de la Mauritanie avec une configuration particulière puisqu'elle est peuplée de nombreux Soninké, par rapport aux autres villes du pays. Il serait intéressant d'étudier les phénomènes d'(in)sécurité linguistique dans d'autres villes de la vallée du fleuve (Kaédi et Boghé qui comptent de nombreux Peul ; Rosso, à la frontière sénégalaise qui regroupe de nombreux Wolof), des villes du Nord du pays (où les Négro-mauritaniens sont peu nombreux), et enfin la capitale. À Sélibaby, aucune majorité ne peut imposer ses pratiques langagières, de sorte qu'il n'existe pas de véhiculaire. Mais ce n'est pas le cas de Nouakchott où le hassanya et le wolof s'imposent. Quelles conséquences a l'émergence d'une langue véhiculaire sur la dynamique de l'(in)sécurité linguistique ?

Une autre piste de réflexion consisterait à comparer l'(in)sécurité linguistique identitaire, formelle et statutaire en pulaar, des Peul du Sénégal par exemple. L'existence d'un véhiculaire bien implanté tel que le wolof a-t-elle des conséquences sur le sentiment d'(in)sécurité formelle en pulaar ? L'histoire des langues en Mauritanie, la pression de l'arabe notamment, a-t-elle eu des conséquences sur les représentations du pulaar ? Les recherches menées par F. Leconte et A.B. Kébé auprès de migrants dans la région rouennaise ont mis en évidence une différence dans les représentations de la langue pulaar entre Peul mauritaniens et sénégalais.

En relation avec la situation sociolinguistique et politique mauritanienne dans laquelle les langues, leurs statuts, leurs places dans l'institution scolaire sont un objet de lutte pour le pouvoir, les locuteurs du

pulaar en France sont plus souvent puristes que les Sénégalais pour lesquels les questions de langue sont moins directement liées à celles du pouvoir.

F. Leconte et A.B. Kébé, 2012 : 21

Si ces différences existent parmi les migrants sénégalais et mauritaniens, il serait intéressant de savoir ce qu'il en est entre Sénégalais et Mauritaniens.

Enfin, les films que nous avons réalisés concernent des groupes de jeunes peul. Ils ne sont donc pas en situation insécurisante puisqu'ils appartiennent au même groupe ethnique, ils ont la même langue première et ils sont entre pairs. S'ils sont riches d'enseignement sur l'alternance des langues, ces films n'apportent pas beaucoup d'éclairage sur l'insécurité linguistique « agie ». Il serait donc intéressant de recueillir des données issues de situations moins sécurisantes, de les analyser et les soumettre à l'interprétation des jeunes eux-mêmes. Ce travail pourrait apporter des éléments nouveaux à l'étude de l'insécurité linguistique.

7. Le mot de la fin...

Nous avons initialement perçu la situation sociolinguistique mauritanienne de façon conflictuelle et sensible, opposant deux communautés sur la question des langues d'enseignement. Mais, comme le souligne A. Maalouf,

[...] c'est notre regard qui enferme souvent les autres dans leurs plus étroites appartenances, et c'est notre regard aussi qui peut les libérer.

A. Maalouf, 1998 : 29

À travers ce travail, nous avons tenté de ne pas cristalliser cette rivalité, sans nier qu'elle existe, en nous intéressant à chaque groupe ethnique dans sa dynamique propre et dans sa relation avec les autres.

Si construire l'autre constitue une part de l'activité de recherche, cela signifie donc que la construction de soi en fait partie.

D. De Robillard, 2007 : 23

Ces dernières lignes marquent donc une étape dans la construction de notre recherche, dans la compréhension de l'autre, des autres, dans toute leur richesse et diversité, mais aussi dans notre propre construction.

Bibliographie

- ABDOUL M., 2004, « Démocratisation, ethnicité et tribalisme : jeux identitaires et enjeux politiques en Mauritanie », *Regards sur la Mauritanie*, L'Ouest Saharien, n°4, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, pp. 15-80
- ABRIC J.-C., 1987, *Coopération, Compétition et Représentations sociales*, Cousset, Delval
- ABRIC J.-C., 1994, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF
- ABRIC J.-C. et VACHEROT G., 1976, « Méthodologie et étude expérimentale des représentations sociales : tâche, partenaire et comportement en situation de jeu », *Bulletin de psychologie*, n°29, pp. 735-746
- ACHARD P., 1993, *La sociologie du langage*, Paris, PUF, Que sais-je ?
- AKINCI M.A. et AKIN S., 2003, « La réforme linguistique turque », *Glottopol*, n°1, en ligne sur http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_1/gpl1entier.pdf
- AMSELLE J.-L. et M'BOKOLO E., 1985, *Au cœur de l'ethnie. Ethnies, tribalisme et état en Afrique*, Paris, La découverte
- ANTIL A. et CHOPLIN A., « Le chaînon manquant », *Afrique contemporaine*, 4/2003 (n°208), pp. 115-126
- ARBORIO A.-M. et FOURNIER P., 2005, *L'observation directe*, Paris, Colin
- ARNOTT D.-W., 1970, *The nominal and verbal system of Fula*, Oxford, Clarendon P.
- ATSE N'CHO J.-B., 2011, *Langues africaines, identités et pratiques linguistiques en situation migratoire. Le foyer de travailleurs migrants en région parisienne comme interface entre ici et là-bas*, Thèse de doctorat, Paris 3
- BADUEL P.-R., 1989, « Mauritanie 1945-1990 ou l'État face à la nation », *Revue du Monde Musulman et de la Méditerranée*, n°54, Aix-en-Provence, Edisud
- BADUEL P.-R., 1990, « La Mauritanie, entre arabité et africanité », *Revue du Monde musulman et de la Méditerranée*, n°54, Aix-en-Provence, Edisud

- BAGGIONI D., 1996, « Historique de la notion d'insécurité linguistique », dans Bavoux C., *Français régionaux et insécurité linguistique*, Paris, L'Harmattan, Université de la Réunion, pp. 13-32
- BAKER C., 1992, *Attitudes and Language*, Cleveland, Multilingual Matters
- BANGE P., 1992, « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles », *AILE*, n°1, pp. 53-85
- BARTH F., 1995, « Les groupes ethniques et leurs frontières », dans Poutignat P. et Streiff-Fenart J., *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF
- BAVOUX C., 1996, « Français régionaux et Insécurité linguistique », *Actes de la deuxième table ronde du Moufia, 23-25 sept. 1994 (Coll. Espaces francophones)*, Paris et La Réunion, L'Harmattan et Université de la Réunion
- BEAUD S. et WEBER F., 2003, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La découverte
- BELVAUDE C., 1989, *Ouverture sur la littérature en Mauritanie*, Paris, L'Harmattan
- BENSALAH A., 1998.a, « L'effet loupe des formes mêlées et discours rapporté », *Plurilinguismes, Alternance des langues et apprentissage en contexte plurilingue*, n°14, CERPL, pp. 143-170
- BENSALAH A., 1998.b, « L'alternance de langues comme marqueur du changement des genres discursifs et de l'accentuation de l'intersubjectivité », dans Quéffelec A., *Alternances codiques et français parlé en Afrique*, Aix-en-Provence, PUP, pp. 39-49
- BENVENISTE E., 1974, *Problèmes de linguistique générale*, Tome 2, Paris, Gallimard
- BERNARD J., NKENGNE NKENGNE A. ET ROBERT F., 2007, *La relation entre réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : réalité ou fantasme ? L'exemple de l'approche par les compétences. Document de travail de l'IREDU*, Dijon, IREDU
- BERNSTEIN B., 1971, *Class, codes and control*, London, Routledge and K. Paul
- BERTAUX D., 1997, *Les récits de vie*, Paris, Nathan

- BILLIEZ J., 1985, « La langue comme marqueur d'identité », *Revue européenne de migrations internationales*, vol.1, n°2, pp. 95-105
- BILLIEZ J., 2004, « Et il fallut apprendre à étudier les représentations », dans Gajo L., Matthey M., Moore D., Serra C., *Un parcours au contact des langues - Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier - Credif, pp. 253-256
- BILLIEZ J. et MILLET A., 2001, « Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques », dans Castellotti V., Mochet M.-A. et Moore D., *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, pp.31-49
- BILLIEZ J. et TRIMAILLE C., 2001, « Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale », *Langage et société*, n°98, pp. 105-127
- BLANCHARD M., 2002, « Diversité de l'immigration africaine », *CEFI Brèves*, n°3
- BLANCHET A. et GOTMAN A., 1992, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan
- BLANCHET P., 2000, *La linguistique de terrain : Méthode et théorie : Une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes, PUR
- BLANCHET P., 2007, « Sur le statut épistémologique de la notion de "corpus" dans un cadre ethno-sociolinguistique », dans Auzanneau M. (dir.), *La mise en œuvre des langues dans l'interaction*, Paris, L'Harmattan, pp. 341-352
- BLANCHET P. et FRANCARD M., 2003, « Identités culturelles », dans Ferréol G. et Jucquois G., *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Colin
- BOURDIEU P., 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard
- BOURDIEU P., 1986, « L'illusion biographique », dans Bourdieu P., *L'illusion biographique, Actes de la recherche en sciences sociales*, n°62-63, pp. 69-72
- BOURDIEU P., 1993, *La misère du monde*, Paris, Seuil
- BOUTET J. et HELLER M., 2007, « Enjeux sociaux de la sociolinguistique : pour une sociolinguistique critique », *Langage et société*, n°121-122, pp. 305-318

- BOUDET J., FIALA P. et SIMONIN-GRUMBACH J., 1976, « Sociolinguistique ou sociologie du langage ? », *Critique*, n°344, pp. 68-85
- BOUTRAIS J., 1994, « Pour une nouvelle cartographie des Peuls », *L'Archipel peul, numéro spécial des Cahiers d'Études Africaines*, n°133-135, pp. 137-146
- BOYER H., 1997, *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?*, Paris, L'Harmattan
- BOYER H., 2004, « Le sociolinguiste peut-il/doit-il être neutre ? », *Actes du colloque*, Paris, INALCO, en ligne sur <http://languesdefrance.nuxit.net/boyer.html>
- BOYER H., 2007, « Le stéréotypage ambivalent comme indicateur d'une situation conflictuelle de contact de langues », dans Boyer H. (Éd.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène : actes du colloque international de Montpellier, juin 2006*, Tome 4, Paris, L'Harmattan, pp. 39-48
- BOYER H., 2010, « Perspective micro-sociolinguistique et perspective macro-linguistique : nécessité d'un couplage méthodologique », dans Boyer H., (dir.), *Pour une épistémologie de la sociolinguistique*, ARSER-DIPRALANG, Limoges, Editions Lambert Lucas
- BOYER H. et LAMUELA X., 1996, « Les politiques linguistiques », dans Boyer H. (dir.), *Sociolinguistique, territoire et objets*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, pp. 147-177
- BOYER H. et PEYTARD J., 1990, « Les représentations de la langue : approche sociolinguistique », *Langue française*, n°85
- BREEDVELD A. et DE BRUIJN M., 1996, « L'image des Fulbe. Analyse critique de la construction du concept de pulaaku », *Cahiers d'études africaines*, n°144, pp. 791-821
- BRES J., 1999, « L'entretien et ses techniques », dans Calvet L.-J. et Dumont P., *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, pp. 61-76
- BRETEGNIER A., 1996, « L'insécurité linguistique », dans de Robillard D. et Beniamino M., *Le Français dans l'espace francophone*, Tome 2, Paris, Champion, pp. 903-923

- BRETEGNIER A., 1999, *Sécurité et insécurité linguistique : approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues : La Réunion*, Thèse de doctorat, Université de la Réunion
- BRETEGNIER A., 2002, « Regards sur l'insécurité linguistique », dans Bretegnier A. et Ledegen G., *Sécurité/insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés*, Paris, L'Harmattan, pp. 7-33
- BRETEGNIER A., 2010, « Renoncer à la 'communauté linguistique' ? », dans Boyer H. (dir.), *Pour une épistémologie de la sociolinguistique*, ARSER-DIPRALANG, Limoges, Editions Lambert Lucas, pp. 107-115
- BULOT T., 2004, « Dominance, glottopolitique et pratiques d'enquête : modéliser les pratiques de langues en zone d'Oïl », *Moderne sprachen*, n°48/2, Vienne, Praesens Verlag, pp. 59-74
- BULOT T., 2006, « La production discursive des normes : centralité sociolinguistique et multipolarisation des espaces de références », *French Language Studies Vol 16 / 3*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 305-333
- BULOT T. et TSEKOS N., 1999, *Langue urbaine et identité : langue et urbanisation linguistique à Rouen, Venise, Berlin, Athènes et Mons*, Paris, Montréal, L'Harmattan
- CALVET L.-J., 1974, *Linguistique et Colonialisme*, Paris, Payot
- CALVET L.-J., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon
- CALVET L.-J., 1999 [1987], *La guerre des langues et des politiques linguistiques*, Paris, Hachette
- CALVET L.-J., 2002 [1993], *La sociolinguistique*, Paris, PUF, Que sais-je ?
- CALVET L.-J., 2007, « Pour une linguistique du désordre et de la complexité », dans Blanchet P., Calvet L.-J. et De Robillard D., *Un siècle après le Cours de Saussure : la Linguistique en question*, Carnets des Ateliers de Sociolinguistique, n°1, L'Harmattan, pp. 13-80

- CALVET L.-J. et MOREAU M.-L., 1998, *Une ou des normes : Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Paris, CIRELFA-Agence de la francophonie, Didier Erudition
- CAMILLERI C., 1990, *Stratégies Identitaires*, Paris, PUF
- CANUT C., 1995, *Dynamique et imaginaire linguistiques dans les sociétés à tradition orale : le cas du Mali*, Thèse de doctorat, Paris
- CANUT C., 1996, *Dynamiques linguistiques au Mali*, Paris, CIRELFA-Agence la Francophonie, Didier Erudition
- CANUT C., 1998, « Activité épilinguistique et insécurité linguistique », dans Calvet L.-J. et Moreau M.-L., *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Paris, CIRELFA-Agence de la francophonie, Didier Erudition, pp. 39-48
- CANUT C., 2000, « De la sociolinguistique à la sociologie du langage : de l'usage des frontières », *Langage et société*, n° 91, pp. 89-95
- CANUT C., 2002, « Activité épilinguistique, insécurité et changement linguistique », dans Bretegnier A. et Ledegen G., *Sécurité/insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés*, Paris, L'Harmattan, pp. 105-122
- CARATINI S., 1989, *Les Rgaybat (1610-1934) Des chameliers à la conquête d'un territoire*, Tome 1, Paris, L'Harmattan
- CASTELLOTTI V. ET MOORE D., 2002, *Représentations sociales des langues et enseignement, Étude de référence pour le Guide pour le développement de politiques linguistiques-éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Conseil pour la coopération culturelle
- CHARAUDEAU P. et MAINGUENEAU D., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil
- CHASTANET M., 1987, « De la traite à la conquête coloniale dans le haut Sénégal : l'État soninké du Gajaaga de 1818 à 1858 », *Cahiers du Centre de Recherches Africaines*, n°5, pp. 87-108

- CHAUDENSON R. et RAKOTOMALALA D., 2004, *Situations linguistiques de la francophonie : état des lieux*, Paris, Agence Universitaire de la Francophonie
- CHOPLIN A., 2006, *Fabriquer des villes-capitales entre Monde Arabe et Afrique Noire : Nouakchott (Mauritanie) et Khartoum (Soudan), étude comparée*, Thèse de doctorat en Géographie, Université de Paris I
- CHOPLIN A., 2008, « La Mauritanie à l'épreuve de l'islamisme et des menaces terroristes », *EchoGéo [En ligne]*, Sur le Vif, en ligne sur <http://echogeo.revues.org/4363>, dernière consultation le 12 mars 2013
- CHRETIEN J.-P. et PRUNIER G., 1989, *Les ethnies ont une histoire*, Paris, Karthala-ACCT
- CIAVOLELLA R., 2008, *Le pouvoir aux marges : Les Fulaabe et l'État mauritanien*, Thèse de doctorat, Milan-Bicocca
- CONSEIL DE L'EUROPE. DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES, 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Strasbourg, Didier, Conseil de l'Europe, division de politiques linguistiques
- COPANS J., 2005, *L'enquête ethnologique de terrain*, Paris, Colin
- COPPOLANI X. et DESIRE-VUILLEMIN G., 1999, *Mauritanie saharienne : novembre 1903 à mai 1904 : mission d'organisation des territoires du Tagant*, Paris, L'Harmattan
- COSTE D., 2002, « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », *Notions en Questions*, n°6
- CRESWELL R. et GODELIER M., 1976, *Outils d'enquête et d'analyse anthropologiques*, Paris, Maspero
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette
- DABENE L., 1997, *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, pp. 19-23
- DABENE L. et BILLIEZ J., 1987, « Le parler des jeunes issus de l'immigration », dans Vermès G. et Boutet J., *France, pays multilingue*, Paris, L'Harmattan, pp. 62-77

- DAFF M., 1998, « Norme scolaire, norme endogène et stratégies d'enseignement du français langue seconde en Afrique francophone », dans Calvet L.-J. et Moreau M.-L., *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Paris, Didier Erudition, pp. 93-110
- DE PIETRO J.-F., 1988, « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », *Langage et Société*, n°43, pp. 65-89
- DE PIETRO J.-F. et MATTHEY M., 1994, « Entre insécurité et identité linguistique : le cas du français à Neuchâtel », dans Francard M., « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques », *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, Septembre 1993, Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain-la-Neuve*, Louvain-La-Neuve, Belgique, Volume 1 N°19 (3-4)
- DELAMOTTE R., 2011, « Répertoires langagiers des enfants et langues de l'école à Mayotte comme ailleurs », *Glottopol*, n°18, en ligne sur http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_18.html
- DELAMOTTE-LEGRAND R., 1997, « Langage, socialisation et construction de la personne », dans Delamotte-Légrand R., François F. et Porcher L., *Langage, éthique, éducation. Perspectives croisées*, Mont-Saint-Aignan, Publication de l'Université de Rouen, pp. 65-115
- DELAMOTTE-LEGRAND R. (dir.), 2009, « Politiques linguistiques et enseignements plurilingues francophones : entre langage, pouvoir et identité », *Glottopol*, n°13, en ligne sur http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_13/gpl13_complet.pdf
- DIA A., 2004, « Politiques et réalités linguistiques en Mauritanie. Parlers jeunes en milieu négro-africain de Nouakchott », dans Caubet D., Billiez J. et Bulot T., 2004, *Parlers jeunes, ici et là-bas*, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan
- DIAGANA M.-S., 2004, *La littérature mauritanienne de langue française : essai de description et étude de contenu*, Thèse de doctorat, Paris

- DIARRA M., 2000, « L'immigration africaine (soninké) dans les foyers de la banlieue parisienne à partir des années 1950 », *Journée d'études organisée par l'Association Histoire et Mémoire Ouvrière (AHMO 93)*, Seine-Saint-Denis, pp. 14-25, en ligne sur <http://www.soninkara.com/societe/emigration/limmigration-soninke-dans-les-foyersde-la-banlieue-parisienne.html>
- DIRECTION DES PROJETS EDUCATION FORMATION, 2008, *Dix ans d'évaluation de la qualité de l'éducation en Mauritanie : que savons-nous ?*, Nouakchott
- DOING BUSINESS, 2007, *Evaluation du climat de l'investissement en Mauritanie*, Banque Mondiale, Société Financière Internationale
- DOISE W., 1973, « Relations et représentations intergroupes », dans Moscovici S., *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Larousse
- DOISE W., 1989, « Attitudes et représentations sociales », dans Jodelet D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF
- DOSSOU C., 2010, « Langue française et insécurité linguistique au Bénin », *Littérature, philosophie et art, Ethiopiques*, n°85
- DREYFUS M. et JUILLARD C., 2001, « Le jeu de l'alternance dans la vie quotidienne des jeunes scolarisés à Dakar et à Ziguinchor (Sénégal) », *Cahiers d'Études africaines*, n°163-164, pp. 667-696
- DUBOIS J., GIACOMO M., GUESPIN L., alii, 1994, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse
- DUCROT O., 1984, *Le dire et le dit*, Paris, Editions de Minuit
- DUMONT P. et MAURER B., 1995, *Sociolinguistique du français en Afrique francophone, Gestion d'un héritage. Devenir d'une science*, Paris, AUPELF/Edicef
- DURKHEIM E., 1898, *Représentations individuelles et représentations collectives*, Paris, PUF
- EL ARBY O.-S., 2000, « Les Haratin comme enjeu pour les partis politiques en Mauritanie », *Journal des africanistes*, tome 70 fascicule 1-2, pp. 255-263

- ELEJABARRIETA F., 1996, « Le concept de représentation sociale », dans Deschamps J.-L., *La psychologie sociale, 2. Des attitudes aux attributions : sur la construction de la réalité sociale*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, pp. 137-150
- ENCREVE P., 1988, *La liaison avec et sans enchaînement : phonologie tridimensionnelle et usages du français*, Paris, Seuil
- ERIKSON E., 1992 [1968], *Adolescence et crise, la quête de l'identité*, Paris, Flammarion
- FATY A.-A., 2011, *Processus d'homogénéisation linguistique et instrumentalisation discursives au Sénégal : le cas des haalpulaar*, Thèse de doctorat, Paris
- FERGUSON C., 1972 [1959], « Diglossia », dans Giglioli P., 1972, *Language and social context : selected readings*, Harmondsworth, Penguin Education, pp. 232-251
- FEUSSI V., 2006, *Une construction du français à Doula - Cameroun*, Thèse de doctorat, Université de Tours
- FISCHER G.-N., 1996, *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris, Dunod
- FISHMAN J., 1971, *Sociolinguistique*, Paris, Bruxelles, Nathan, Labor
- FLAMENT C., 1987, « Pratiques et représentations sociales », dans Beauvois J.-L., Joule R.-V. et Monteil J.-M., *Perspectives cognitives et conduites sociales.1, Théories implicites et conflits cognitifs*, Cousset, DelVal, pp. 143-150
- FLAMENT C., 1994, « Structure, dynamique et transformation des représentations sociales », dans Abric J.-C. (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, pp. 37-58
- FLAMENT C., 2001, « Pratiques sociales et dynamiques des représentations », dans Moliner P. (dir.), *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, pp. 43-58
- FLAMENT C. et ROUQUETTE, 2003, *Anatomie des idées ordinaires : comment étudier les représentations sociales*, Paris, Armand Colin
- FRANCARD M. (en collaboration avec LAMBERT J. et MASUY F.), 1993, « L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique », *Français et société*, Bruxelles, Avril 1993, n°6

- FRANCARD M., 1994, « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques », *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, Septembre 1993, Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain-la-Neuve*, Louvain-La-Neuve, Belgique, Volume 1 N°19 (3-4)
- FRANCARD M., 1996, « Un modèle en son genre : le provincialisme linguistique des francophones de Belgique », dans Bavoux C., « Français régionaux et Insécurité linguistique », *Actes de la deuxième table ronde du Moufia, 23-25 sept. 1994 (Coll. Espaces francophones)*, Paris et La Réunion, L'Harmattan et Université de la Réunion
- FREUD S., 1987, « Psychologie des foules et analyse du Moi » (1ère édition 1921), dans *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot
- GAJO L., 1997, « Représentations du contexte ou représentations en contexte ? Elèves et enseignants face à l'apprentissage des langues », *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, n°27, pp. 9-27
- GAJO L., 2000, « Disponibilité sociale des représentations », dans Py B., *Analyse conversationnelle et représentations sociales, TRANEL*, n°32, juin 2000, pp. 39-53
- GAJO L., 2003, « Pratiques langagières, pratiques plurilingues : quelles spécificités ? quels outils d'analyse ? Regard sur l'opacité du discours », dans Buttet Sovilla J., De Weck G. et Marro P., *TRANEL, Analyse des pratiques langagières. Actes du 7ème colloque d'orthophonie/logopédie 15-16 novembre 2002*, n°38-39, Neuchâtel, pp. 49-62
- GAL S., 1979, *Language Shift, Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*, New York, Academic Press
- GALTIER G., 1994, « L'enseignement des langues africaines dans les associations d'immigrés », *Langage et Société*, n°68
- GARDY P. et LAFONT R., 1981, « La diglossie comme conflit : l'exemple occitan », *Langages*, n°61, pp. 75-91
- GILES H., COUPLAND J. et COUPLAND N., 1991, *Contexts of accommodation*, Cambridge, New York, Port Chester, Paris, Cambridge university press, Éd. de la maison des sciences de l'homme

- GILLY M., 1980, *Maître-élève : rôles institutionnels et représentations*, Paris, PUF
- GOFFMAN E., 1974, *Les rites d'interactions*, Paris, Editions de Minuit
- GOFFMAN E., 1987, *Façons de parler*, Paris, Editions de Minuit
- GONIN P. et KOTLOK N., 2009, « Les associations de développement des migrants dans leurs pays d'origine », *Accueillir*, n°252, pp. 12-16
- GRANDGUILLAUME G., 1983, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris, Maisonneuve et Larose
- GRANDGUILLAUME G., 1997, « L'oralité comme dévalorisation linguistique », dans Laroussi F. (dir.), *Langue et stigmatisation sociale au Maghreb, Peuples Méditerranéens*, n°79, Avril-Juin 1997, pp. 9-14
- GRDR-ACCORD, 2011, *Atlas du Sud-est mauritanien*, en ligne sur http://www.grdr.org/IMG/pdf/Atlas_def_BD_v6.pdf
- GREENBERG J., 1966 [1963], *Universals of language*, Cambridge, MIT Press
- GRICE H.-P., 1979, « Logique et conversation », *Communications*, n°30, pp. 57-72
- GROSJEAN F., 1982, *Life with two languages. An introduction to Bilingualism*, London, Harvard University Press
- GROSJEAN F., 1984, « Le bilinguisme : vivre avec deux langues », *TRANEL*, n°7, London, Harvard University Press
- GUESPIN L. et MARCELLESI J.-B., 1986, « Pour la glottopolitique », *Langages*, n°83, pp. 5-34
- GUEUNIER N., 2002, « L'insécurité linguistique : Objets divers, approches multiples », dans Bretegnier A. et Ledegen G., *Sécurité/insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés*, Paris, L'Harmattan, pp. 35-50
- GUEUNIER N., 2003, « Attitudes and representations in sociolinguistics : theories and practice », dans Tabouret-Keller A. et Gadet F., *Sociolinguistics in France : Theoretical Trends at the Turn of the Century, International Journal of the Sociology of Language*, n°160, Berlin, New-York, Mouton de Gruyter, pp. 41-62

- GUEUNIER N., GENOUVRIER E. et KHOMSI A., 1978, *Les Français devant la norme, Contribution à une étude de la norme du français parlé*, Paris, Champion
- GUIMELLI C., 1994, *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé
- GUMPERZ J.-J., 1964, « Linguistic and Social Interaction in Two Communities », dans Gumperz J.-J. et Hymes D., *The ethnography of communication, American Anthropologist*, Vol.66, n°6, tome 2, pp. 137-154
- GUMPERZ J.-J., 1971 [1964], « Linguistic and Social Interaction in Two Communities », *Language in Social Groups, Essays by John Gumperz*, Stanford, California, Stanford University Press, pp. 151-177
- GUMPERZ J., 1972, « Introduction », dans Gumperz J. et Hymes D., *Directions in Sociolinguistics : the ethnographie of communication*, New York, Holt Ribehart and Winston
- GUMPERZ J., 1982, « The linguistics basis of communicative competence », dans Tannen D., *Analysing discourse : Text and talk*, Georgetown University, Round Table on Languages and Linguistics 1981, Washington DC, Georgetown University Press, pp. 323-334
- GUMPERZ J.-J., 1989.a, *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Editions de Minuit
- GUMPERZ J.-J., 1989.b, *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*, Paris, L'Harmattan
- GUMPERZ J.-J. et HYMES D., 1972, *Directions in sociolinguistics : the ethnography of communication*, New York, Holt Rinehart and Winston
- HAMERS J. et BLANC M., 1983, *Bilinguisme et bilinguisme*, Liège, Mardaga
- HAUGEN E., 1959, « Planning for a Standard Language in Modern Norway », *Anthropological Linguistics*, n°1, pp. 8-21

- HELLER M., 1998, *Linguistic minorities and modernity : a sociolinguistic ethnography*, London-New York, Longman, en ligne sur <http://etudesafricaines.revues.org/130>
- HELLER M., 2002, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier
- HERITIER F., 1977, « L'identité samo », dans Lévi-Strauss C., *L'Identité*, Paris, Grasset, 51-80
- HERZLICH C., 1969, *Santé et maladie : analyse d'une représentation sociale*, Paris, Mouton
- HOUEBINE A.-M., 1982, « Norme, imaginaire linguistique et phonologie du français contemporain », *Le français moderne*, n°50, pp. 42-51
- HOUEBINE A.-M., 1983, « Sur les traces de l'imaginaire », dans Aebischer V. et Florel C., *Parlers masculins, parlers féminins ?*, Paris, Delachaux et Niestlé
- HOUEBINE A.-M., 1985, « Pour une linguistique synchronique dynamique », *La linguistique*, n°21, pp. 7-36
- HOUEBINE A.-M., 1993, « De l'imaginaire des locuteurs et de la dynamique linguistique. Aspects théoriques et méthodologiques », dans Francard M., « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques », *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, Septembre 1993, Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain-la-Neuve*, Louvain-La-Neuve, Belgique, Peeters, pp. 31-40
- HUMERY M.-E., 2010, « L'écriture 'ajami en pulaar au Fuuta Tooro (Sénégal/Mauritanie) : une littérature délibérément restreinte », *Sociétés politiques comparées*, n°30, FASOPO-REASOPO, en ligne sur <http://www.fasopo.org/reasopo/n30/article.pdf>
- HATUNGIMANA J., 1994, « Comment peut-on être francophone quand on est d'Afrique noire ? L'insécurité linguistique chez les Burundais francophones », dans Francard M., « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques », *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, Septembre 1993, Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain-la-Neuve*, Louvain-La-Neuve, Belgique, Volume 1 N°19 (3-4), pp. 85-94
- HYMES D., 1974, *Foundations in sociolinguistics. An ethnographic approach*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press

- HYMES D., 1991, *Vers la compétence de communication*, Paris, Didier
- INSEE, 1990, *Recensement général de population 1990. France métropolitaine, régions, DOM-TOM*, Paris, INSEE
- JAKOBSON R., 1963, *Essais de linguistique générale*, Paris, Éditions de Minuit
- JARDEL J.-P., 1982, « Le concept de "diglossie" de Psichari à Ferguson », *Lengas*, n°11, pp. 5-15
- JODELET D., 1984, « Représentation sociale : Phénomènes, concept et théorie », dans Moscovici S., *Psychologie sociale*, Paris, PUF, pp. 357-378
- JODELET D., 1989, *Les représentations sociales*, Paris, PUF
- JUILLARD C., 1995, *Sociolinguistique urbaine, La vie des langues à Zinguinchor (Sénégal)*, Paris, CNRS Editions
- JUILLARD C., 1999, « L'observation des pratiques réelles », dans Calvet L.-J. et Dumont P., *L'enquête sociolinguistique*, Paris, Montréal, L'Harmattan, pp. 103-114
- KANE F. et LERICOLLAIS A., 1975, « L'émigration en pays soninké », *Cahier ORSTOM, série Sciences Humaines, vol. XII*, n°2, pp. 177-187
- KAUFMANN J.-C., 2004.a, *L'entretien compréhensif*, Paris, Colin
- KAUFMANN J.-C., 2004.b, *L'invention de soi : une théorie de l'identité*, Paris, Hachettes littératures
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1988, « La notion de "place" interactionnelle ou Les taxèmes, qu'est-ce que c'est que ça ? », dans Cosnier J., Gelas N. et Kerbrat-Orecchioni C., *Echanges sur la conversation*, Paris, Editions du CNRS, pp. 185-198
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1990, *Les interactions verbales*, Tome 1, Paris, Colin
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1998, « La notion d'interaction en linguistique : origines, apports, bilan », dans Chiss J.-L. et Puech C., *Langue française*, n°117, pp. 51-67
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 2000, « L'analyse des interactions verbales : la notion de "négociation conversationnelle" défense et illustration », *LALIES*, n°20, pp. 64-141

- KERBRAT-ORECCHIONI C., 2002, « Face », dans Charaudeau P. et Maingueneau D., *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, pp. 259-261
- KLINKENBERG J.-M., 1989, « Le problème de la langue d'écriture dans la littérature francophone de Belgique de Verhaeren à Verheggen », dans Vigh A. (dir.), *L'identité culturelle dans les littératures de langue française, Actes du colloque de Pécs*, Paris, Presses de l'Université de Pécs, A.C.C.T., pp. 65-79
- KLOSS H., 1969, *Research possibilities on group bilingualism : A report*, Quebec, International Centre for research on Bilingualism, pp. 6-18
- KNECHT P., 1997, « Dialecte », dans Moreau M.-L., *Sociolinguistique, concepts de base*, Belgique, Mardaga, pp. 120-124
- KREMnitz G., 1981, « Du "bilinguisme" au "conflit linguistique", cheminement de termes et de concepts », *Langages*, n°61, pp. 63-74
- LABOV W., 1972, *Language in the inner city : studies in the Black English vernacular*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press
- LABOV W., 1976, *Sociolinguistique*, Paris, Editions de Minuit
- LABOV W., 1978, *Le Parler ordinaire : la langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, Paris, Editions de Minuit
- LABURTHE-TOLRA P., 1996, « Observation participante », dans Mucchielli A. (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Colin, pp. 146
- LABURTHE-TOLRA P. et WARNIER J.-P., 1993, *Ethnologie, anthropologie*, Paris, PUF
- LAFONT R., 1971, « Un problème de culpabilité sociologique : la diglossie franco-occitane », *Langue française*, n°9, pp. 93-99
- LAFONTAINE D., 1997, « Attitudes et représentations linguistiques : que pensent les Belges francophones de leur(s) façon(s) de parler ? », dans Blampain D., Goosse A., Klinkenberg M., Wilmet M., *Le français en Belgique : une langue, une communauté*, Bruxelles, Duculot

- LANLY G., 1998, « Les immigrés de la vallée du fleuve Sénégal en France : de nouveaux acteurs dans le développement de leur région d'origine », *Réforme agraire*, n°1998/1, pp. 106-120, en ligne sur ftp://ftp.fao.org/sd/sda/sdaa/LR98_1/art8.pdf
- LAPLANTINE F., 1996, *La description ethnographique*, Paris, Nathan Université
- LAPLANTINE F., 2001, *L'anthropologie*, Paris, Payot et Rivages
- LAROUSSE F., 1993, *Minoration linguistique au Maghreb*, *Cahiers de Linguistique Sociale*, n°22, Université de Rouen
- LAROUSSE F., 1996, « Du malaise diglossique aux fantasmes idéologiques : le subterfuge de la théorie fonctionnalo-stratifiante », dans Laroussi F. (dir.), *Linguistique et Anthropologie*, *Cahiers de Linguistique Sociale*, Rouen - Tizi-Ouzou, Université de Rouen, pp. 113-125
- LAROUSSE F. (dir.), 1997.a, *Langue et stigmatisation sociale au Maghreb*, *Peuples Méditerranéens*, n°79, Avril-Juin 1997
- LAROUSSE F., 1997.b, « Plurilinguisme et identités au Maghreb, en quels termes les dire ? », dans Laroussi F., *Plurilinguisme et identités au Maghreb*, Rouen, Publication de l'Université de Rouen, pp. 21-32
- LAROUSSE F., 1998, « Glottopolitique et minoration linguistique en Tunisie », dans Juillard C. et Calvet L.-J., *Les politiques linguistiques, mythes et réalités : premières journées scientifiques du Réseau thématique de recherche sociolinguistique et dynamique des langues, 16,17 et 18 décembre 1995*, Université Cheikh Anta Diop, Dakar, Montréal, AUPELF/UREF, pp. 229-235
- LAROUSSE F., 2002, « La diglossie arabe revisitée. Quelques réflexions a propos de la situation tunisienne », *Insaniyat*, n°17-18, en ligne sur <http://insaniyat.revues.org/8583>
- LAROUSSE F., 2003, « Glottopolitique, idéologies linguistiques et État-nation au Maghreb », *Glottopol*, n°1, en ligne sur http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_1.html
- LE PAGE R.B. et TABOURET-KELLER A., 1985, *Acts of Identity : Creol based approaches to language and ethnicity*, Cambridge, Cambridge University Press

- LE PIPEC E., 2008, *Étude pluridimensionnelle d'un parler : description, émergence et aspects sociolinguistiques du breton de Malguénac*, Thèse de doctorat, Université de Rennes
- LECHARTIER C., 2005, *L'espace nomade du pouvoir politique en Mauritanie. Des lieux de la bediya de l'Est à la capitale*, Thèse de doctorat en Géographie, Université de Rouen
- LECONTE F., 1996, *Ils parlent en Black. Pratiques et attitudes langagières de la deuxième génération africaine*, Thèse de doctorat, Université de Rouen
- LECONTE F., 1997, *La famille et les langues : une étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise*, Paris, L'Harmattan
- LECONTE F., 2005, « Récits d'enfants bilingues », *Glottopol*, n°5, en ligne sur http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_5.html
- LECONTE F., 2011, *Appropriation des langues et construction des identités en contextes plurilingues et pluriculturels*, Dossier présenté pour l'habilitation à diriger des recherches, Université de Rouen
- LECONTE F. et KEBE A.B., 2012, *Pratiques des langues wolof, pulaar et français, phénomènes d'hybridation et de métissage*, Rapport de recherche effectué pour la DGLFLF
- LEGER J.-M. et FLORAND M.-F., 1985, « L'analyse de contenu : deux méthodes, deux résultats ? », dans Blanchet A., *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris, Dunod, pp. 237-273
- LESERVOISIER O., 1994, *La question foncière en Mauritanie, terres et pouvoirs dans la région du Gorgol*, Paris, L'Harmattan
- LESERVOISIER O. (en collaboration avec KAMARA C.S.B.), 2000, « A la quête d'une territorialité en Aftût de Mbut sous la colonisation française (Mauritanie) », *Cahiers d'Études africaines*, n°158, pp. 187-213
- LEVI-STRAUSS C., 1958, *Anthropologie structurale*, Paris, Plon
- LIPIANSKY E.-M., 1990, « Identité subjective et interaction », dans Camilleri C., *Stratégies identitaires*, Paris, PUF

- LIPIANSKY E.M., 1992, *Identité et communication*, Paris, PUF
- LIPIANSKI E.M., TABOADA-LEONETTI I., VASQUEZ A., 1990, « Introduction à la problématique de l'identité », dans Camilleri C., *Stratégies Identitaires*, Paris, PUF
- LÜDI G. et PY B., 2003 [1986], *Etre bilingue*, Bern, Berlin, Bruxelles, P.Lang
- LÜDI G., 1990, « Diglossie et polyglossie », dans Holtus G., Metzeltin M. et Schmitt C., *Lexikon der romanistischen Linguistik*, Tübingen, Niemeyer, pp. 307-334
- LÜDI G., 1997, « Un modèle consensuel de la diglossie », dans Matthey M. (Éd.), *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, pp. 88-93
- LÜDI G., 2008, « Objectif : des compétences plurilingues mobilisables comme ressource pour gérer des situations de communication plurielles », dans Moore D. et Castellotti V., *La compétence plurilingue : regards francophones*, Berne, Peter Lang, pp. 207-219
- MAISONNEUVE J., 1973, *Introduction à la psychosociologie*, Paris, PUF
- MALEWSKA-PEYRE H., 2000, « Dynamiques de l'identité, Stratégies identitaires », dans Camilleri C., Costa-Lascoux J., Hily M.-A., Vermès G., *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires, Hommage à Carmel Camilleri*, Paris, L'Harmattan
- MALINOWSKI B., 1985, *Journal d'ethnologue*, Paris, Editions du Seuil
- MARC E., 2005, *Psychologie de l'identité, Soi et le groupe*, Paris, Dunod
- MARCELLES J.-B., 1980, *De la crise de la linguistique à la linguistique de la crise : la sociolinguistique*, *La Pensée*, n°209, Paris, pp. 5-21
- MARCELLES J.-B. (dir.), 1981, *Bilinguisme et diglossie*, *Langages*, n°61
- MARCELLES J.-B. et GARDIN B., 1974, *Introduction à la sociolinguistique, la linguistique sociale*, Paris, Larousse
- MARCHESIN P., 1992, *Tribus, ethnies et pouvoir en Mauritanie*, Paris, Karthala
- MARTINET A., 1964, *Économie des changements phonétiques : traité de phonologie diachronique*, Berne, Francke

- MARTY P., 1921, *Étude sur l'Islam et les tribus Maures, Les Brakna 1850-1903*, Paris, Leroux
- MATHEY M. et DE PIETRO J.-F., 1997, « La société plurilingue : utopie souhaitable ou domination acceptée ? », dans Boyer H. (ed.), *Plurilinguisme: «contact» ou «conflit» de langues ?*, Paris, L'harmattan, pp. 133-190
- MAURAS J., 2008, *Les Québécois et la norme. Évaluation par les Québécois de leurs usages linguistiques*, Montréal, Office québécois de la langue française, en ligne sur http://www.oqlf.gouv.qc.ca/etudes/etude_07.pdf
- MAURER B., 1999.a, « Quelles méthodes d'enquête sont effectivement employées aujourd'hui en sociolinguistique ? », dans Calvet L.-J. et Dumont P., *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, pp. 167-190
- MAURER B., 1999.b, « Retour à Babel : les systèmes de transcription », dans Calvet L.-J. et Dumont P., *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, pp. 149-166
- MAURER B., 2010, *Les langues de scolarisation en Afrique francophone : Enjeux et repères pour l'action*, Rapport général du projet LASCOLAF, Paris, AFD-AUF-MAEE-OIF, Éditions des archives contemporaines, en ligne sur : http://www.bibliotheque.auf.org/index.php?lvl=notice_display&id=431
- MAURER B., 2013, « Les langues de scolarisation en Afrique francophone : quelques repères pour l'action », dans Omer D. et Tupin F., *Éducatons plurilingues : L'aire francophone entre héritages et innovations*, Rennes, PUR, pp. 121-135
- MAURITANIE, 2011, *Rapport d'évaluation technique du PNDSE II (2012-2020)*, Nouakchott
- MAUSS M., 1989, *Manuel d'ethnographie*, Paris, Payot
- MEAD G.H., 1963, *L'esprit, le soi, la société*, Paris, PUF
- MENDO ZE G., 2009, *Insécurité linguistique et appropriation du français en contexte plurilingue*, Paris, L'Harmattan

- MIGUEL-ADDISU V., 2010, *Apprendre en français au lycée franco-éthiopien d'Addis-Abeba : une approche sociolinguistique à des fins didactiques*, Thèse de doctorat, Université de Rouen
- MILLER C., 2009, « L'arabe en Afrique sub-saharienne », dans De Féral C., *Le nom des langues III, Le nom des langues en Afrique sub-saharienne : pratiques, dénominations, catégorisations*, BCILL, n°124, Louvain-La-Neuve, Peeters, pp. 233-254
- MILROY L., 1980, *Language and social networks*, Oxford, Blackwell
- MINISTERE DE L'ECONOMIE, DES FINANCES ET DU PLAN, 1993, *Recensement général de la population et de l'Habitat de 1988*, Dakar
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2004, *Rapport national sur le développement de l'éducation*, Nouakchott
- MINISTERE DE L'EQUIPEMENT DE L'HABITAT ET DE L'URBANISME, 2008, *Programme de Développement Urbain de Sélibaby*, Mauritanie
- MINISTERE DES AFFAIRES ECONOMIQUES ET DU DEVELOPPEMENT, 2011.a, *Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté 2011-2015*, Nouakchott
- MINISTERE DES AFFAIRES ECONOMIQUES ET DU DEVELOPPEMENT, 2011.b, *Guidimakha en chiffres 2007-2010*, Wilaya du Guidimakha
- MOLINER P., 1996, *Images et représentations sociales : de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble
- MOLINER P., 2001, *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble
- MONDADA L., 1999, « Alternances de langues et linguistique des pratiques interactionnelles », *Cahiers du Français contemporain*, n°5, pp. 83-98
- MONDADA L., 2000, *Décrire la ville, La construction des savoirs urbains dans l'interaction et dans le texte*, Paris, Anthropos

- MOORE D., 1996, « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *AILE*, n°7, pp. 95-121
- MOORE D., 2001, « Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques », dans Moore D. (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, pp. 7-22
- MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier
- MOREAU M.-L., 1996, « Insécurité linguistique : pourrions-nous être plus ambitieux ? Réflexions au départ de données camerounaises, sénégalaises et zaïroises », dans Bavoux C., « Français régionaux et Insécurité linguistique », *Actes de la deuxième table ronde du Moufia, 23-25 sept. 1994 (Coll. Espaces francophones)*, Paris et La Réunion, L'Harmattan et Université de la Réunion
- MORIN E., 1967, *Commune en France, la métamorphose de Plozévet*, Paris, Fayard
- MOSCOVICI S., 1961, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF
- MOSCOVICI S., 1986, « L'ère des représentations sociales », dans Doise W. et Palmonari A., *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé
- MOSCOVICI S., 1989, « Des représentations collectives aux représentations sociales », dans Jodelet D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, pp. 62-86
- MUCCHIELLI A., 2002 [1986], *L'Identité*, Paris, PUF
- MUGNY G. et CURAGATI F., 1985, *L'intelligence au pluriel*, Cousset, Del Val
- MYERS-SCOTTON C., 1983, « The negociation of identities in conversation : theorie of markendness and code choice », *Journal of the sociology of language*, n°44, pp. 115-136
- MYERS-SCOTTON C., 1993, *Social motivations for codeswitching*, Oxford, Clarendon Press

- NDAO P.A., 1990, « Fonctions du langage et discours mixte : remarques sur l'alternance français-wolof », *Plurilinguismes*, n°2, Revue du CERPL, Université René Descartes, pp. 67-92
- NDAO P.A., 2002, « Le français au Sénégal : une approche polynomique », *Sudlangues, revue électronique internationale de sciences du langage*, n°1, pp. 51-64
- NDAO P.A. ET KEBE A.B., 2010, « Langues et médias au Sénégal : une expérience de normalisation langagière par les journalistes des radios privées. Enjeux et limites », dans, *Glottopol*, n°14, en ligne sur http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_14.htm
- N'GAÏDE A., 2004, « De l'ethnicité comme réalité mais pas comme fatalité, la défaite de l'individu », *Regards sur la Mauritanie, L'Ouest Saharien*, n°4, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, pp. 81-90
- NINYOLES R., 1976, « Idéologies diglossiques et assimilation », dans Giordan H. et Ricard A., *Diglossie et Littérature*, Bordeaux-Talence, Maison des Sciences de l'Homme
- NINYOLES R., 1985 [1969], *Conflicte lingüistic valencià*, Valencia, Climent
- NØLKE H., 2003, « Polyphonie linguistique et discours rapporté », dans Les polyphonistes scandinaves, *Polyphonie–linguistique et littéraire*, n°7, pp. 165-183
- OFFICE NATIONAL DE LA STATISTIQUE, 2000, *Recensement général de la population et de l'Habitat de 2000*, Nouakchott
- OFFICE NATIONAL DE LA STATISTIQUE, 2008, *Enquête Permanente sur les Conditions de Vie des ménages en Mauritanie*, Nouakchott, Mauritanie
- OFFICE NATIONAL DE LA STATISTIQUE (ONS) et ORC Macro, 2001, *Enquête Démographique et de Santé 2000-2001*, Calverton, Maryland, USA, ONS et ORC Macro
- OULD CHEIKH A.-W., 1985, *Nomadisme, Islam et pouvoir politique dans la société maure précoloniale. Essai sur quelques aspects du tribalisme*, Thèse de doctorat, Université Paris 5

- OULD CHEIKH A.-W., 1987, « La tribu dans tous ses états », *Al-Wasît*, n°1, Nouakchott, IMRS, pp. 89-98
- OULD CHEIKH A.-W., 1988, *Éléments d'histoire de la Mauritanie*, Nouakchott, IMRS, CCF-Sepia
- OULD CHEIKH A.-W., 1999, « De la nomadisation des noms propres », dans Bourgeot A. (dir.), *Horizons nomades en Afrique Sahélienne*, Paris, Karthala, pp. 99-113
- OULD CHEIKH M.-V., 1996, *Le français en Mauritanie : bilan et perspectives*, Thèse de doctorat, Paris
- OULD DADDAH M., 2003, *La Mauritanie contre vents et marées*, Paris, Karthala
- OULD HADEMINE S.-M., 2002, *Socio-pragmatique des interactions et didactique des langues : l'arabe aux non-arabophones en Mauritanie, quelques propositions pour l'enseignement supérieur*, Thèse de doctorat, Université Lumière, Lyon
- OULD YOURA A., 1997, *L'enseignement du français en milieu hassanophone de Mauritanie. Système éducatif et difficultés d'apprentissage de la langue*, Thèse de doctorat, Université de Nice
- OULD ZEIN B. et QUEFFELEC A., 1998, *Le français en Mauritanie*, Vanves, EDICEF-AUPELF
- OULD ZEIN B. et QUEFFELEC A., 2001, « Mauritanie : la longue marche de l'arabisation », *Le français en Afrique*, n°15, Revue du réseau des observatoires du français contemporain en Afrique, pp. 29-41
- PAILLE P. (dir.), 2006, *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*, Paris, Armand Colin
- PAILLE P. et MUCCHIELLI A., 2008, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Colin
- PETITJEAN C., 2009, *Représentations linguistiques et plurilinguisme*, Thèse de doctorat, Université de Provence

- PFEUTI S., 1996, « Représentations sociales : quelques aspects théoriques et méthodologiques », *Vous avez dit...Pédagogie*, n°42, mai 1996, Université de Neuchâtel, en ligne sur <http://epsbyred1.ep.ohost.de/html/Downloads/REPRESENTATIONS%20SOCIALES.pdf>
- POIRET C., 1997, *Familles africaines en France : ethnicisation, ségrégation et communalisation*, Paris, L'Harmattan
- PONDOPOULO A., 1996, « La construction de l'altérité ethnique peule dans l'oeuvre de Faidherbe », *Cahiers d'Etudes Africaines*, XXXVI-3, pp. 421-441, en ligne sur http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/cea_0008-0055_1996_num_36_143_1423
- POTTIER B., 1970, « Le domaine de l'ethnolinguistique », *Langages*, n°18, pp. 3-11
- POUTIGNAT P. et STREIFF-FENART J., 1995, *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF
- PRIGNITZ G., 1994, « "Si tu connais pas gros français-là, tu gagnes pas travaillé" Les mots de l'insécurité linguistique dans la communauté francophone au Burkina Faso », dans Francard M., « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques », *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, Septembre 1993, Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain-la-Neuve*, Louvain-La-Neuve, Belgique, Volume 1 N°19 (3-4)
- PY B., 1994, « Quand les représentations peinent à suivre les pratiques...Emergence du plurilinguisme chez les Romands établis en Suisse alémanique », dans Francard M., « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques », *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, Septembre 1993, Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain-la-Neuve*, Louvain-La-Neuve, Belgique, Volume 1 N°19 (3-4)
- PY B., 2000, « Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques », *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, n°32, pp. 5-20

- PY B., 2004, « Pour une approche linguistique des représentations sociales », *Langages*, n°154, juin 2004, pp. 6-19, en ligne sur http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_2004_num_38_154_943
- QUIVY R. et VAN CAMPENHOUDT L., 1995, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod
- REPUBLIQUE ISLAMIQUE DE MAURITANIE, 1991, *Constitution de la République Islamique de Mauritanie, 1991*, Nouakchott
- REPUBLIQUE ISLAMIQUE DE MAURITANIE, 2010, *Rapport sur les progrès vers l'atteinte des objectifs du millénaire pour le développement (OMD) en Mauritanie*, Nouakchott, Nations Unies
- REPUBLIQUE ISLAMIQUE DE MAURITANIE, 2011, *Programme National de Développement du Secteur Educatif 2011-2020 (PNDSE II) Plan d'action Triennal (2012-2014)*, Nouakchott
- RETAILLE D., 1996, « L'impératif territorial », dans Badie B. et Smouts M.-C., *L'international sans territoire*, Paris, L'Harmattan, pp. 21-40
- REY A., 1972, « Usages, jugements et prescription linguistiques », *Langue française*, n°16
- RIESMAN P., 1974, « Société et liberté chez les Peuhl Djelbôbe de Haute-Volta. Essai d'anthropologie introspective », *Cahiers de l'homme*, Paris, Mouton
- ROBILLARD D. de, 1994, « L'insécurité linguistique en français à l'Ile Maurice : quand le chat n'est pas là, les souris parlent français ? », dans Francard M., « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques », *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, Septembre 1993, Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain-la-Neuve*, Louvain-La-Neuve, Belgique, Volume 1 N°19 (3-4), pp. 109-121
- ROBILLARD D. de, 1996, « Le concept d'insécurité linguistique : à la recherche d'un mode d'emploi », dans Bavoux C., « Français régionaux et Insécurité linguistique », *Actes de la deuxième table ronde du Moufia, 23-25 sept. 1994 (Coll. Espaces francophones)*, Paris et La Réunion, L'Harmattan et Université de la Réunion

- ROBILLARD D. de, 2007, « La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas », dans Blanchet P., Calvet L.-J. et Robillard D. de, *Un siècle après le Cours de Saussure : la Linguistique en question*, Carnets des Ateliers de Sociolinguistique, n°1, L'Harmattan, pp. 81-228
- ROUQUETTE M.-L., 1994, *Sur la connaissance des masses : essai de psychologie politique*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble
- ROUSSI M., 2009, *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des professeurs grecs de français*, Thèse de doctorat, Université Paris 3
- SADI N., 2010, « L'alternance codique dans une émission radiophonique algérienne », *Synergies Algérie*, n°10, pp. 259-273
- SAÏD E.-W., 1980, *L'Orientalisme : l'Orient créé par l'Occident*, Paris, Seuil
- SALL I.A., 2007, *Mauritanie du Sud : Conquêtes et administration coloniales françaises, 1890-1945*, Paris, Karthala
- SANKOFF D. et POPLACK S., 1981, « A formal grammar for code-switching », *Papers in linguistics*, n°14
- SANTOIR C., 1998, « Les naufragés du fleuve : le problème des réfugiés mauritaniens dans la vallée du fleuve Sénégal », dans Lassailly-Jacob V., *Communautés déracinées dans les pays du Sud, Autrepart*, n°5, Editions de l'Aube, ORSTOM, pp. 95-119
- SAYAD A., 1999, *La double absence : des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Seuil
- SECA J.-M., 2002, *Les représentations sociales*, Paris, Colin
- SIMONIN J., « A la réunion, qui peut être sûr d'être insécure...ou sécurée ? Pour un traitement interactionnel de l'insécurité linguistique », dans Bavoux C., « *Français régionaux et Insécurité linguistique* », *Actes de la deuxième table ronde du Moufia, 23-25 sept. 1994 (Coll. Espaces francophones)*, Paris et La Réunion, L'Harmattan et Université de la Réunion

- SINGY P., 1997, *L'image du français en Suisse romande - Une enquête sociolinguistique en Pays de Vaud*, Paris, Montréal, L'Harmattan
- STRATILAKI S., 2008, « Composantes, structure opératoire et dynamique de la compétence plurilingue : modes d'articulation et formes de construction », dans Moore D. et Castellotti V., *La compétence plurilingue : regards francophones*, Berne, Peter Lang, pp. 51-80
- SWIGGERS P., 1994, « L'insécurité linguistique : du complexe (problématique) à la complexité de problème », dans Francard M., « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques », *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, Septembre 1993, Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain-la-Neuve*, Louvain-La-Neuve, Belgique, Volume 1 N°19 (3-4)
- TABOADA-LEONETTI I., 1990, « Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue », dans Lipiansky E.M., *Stratégies Identitaires*, Paris, PUF
- TABOADA-LEONETTI I., 2000, « Citoyenneté, nationalité et stratégies d'appartenance », dans Camilleri C., Costa-Lascoux J., Hily M.-A., Vermès G., *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires, Hommage à Carmel Camilleri*, Paris, L'Harmattan
- TABOURET-KELLER A., 1981, « Regional languages in France », *International Journal of the Sociology of Language*, n°29
- TABOURET-KELLER A., 2004, « Les représentations métalinguistiques ordinaires face à la nomination, l'institution et la normalisation des langues. Un micro-sondage », *Langages*, n°154, pp. 20-33
- TAINE-CHEIKH C., 1989.a, « Le ḥassāniyya : Autopsie d'un dialecte vivant », dans GELLAS, *Matériaux arabes et sudarabiques, nouvelle série n° 2 (1988-89)*, Paris, Geuthner, pp. 59-93
- TAINE-CHEIKH C., 1989.b, « La Mauritanie en noir et blanc. Petite promenade linguistique en hassāniyya », *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, n°54

- TAINÉ-CHEIKH C., 1994, « Le ḥassāniyya de Mauritanie : un dialecte non-marginal de la périphérie », dans Aguadé J., Corriente F. et Marugan M., *Actas del Congreso internacional sobre interferencias lingüísticas arabo-romances y paralelos extra-iberos celebradas en Madrid del 10 al 14 de diciembre de 1990*, Espagne, Zaragoza, pp. 173-199
- TAINÉ-CHEIKH C., 1997, « Pratiques de l'arabe et processus identitaires », dans Laroussi F., *Plurilinguisme et identités au Maghreb*, Rouen, Publication de l'Université de Rouen, pp. 69-79
- TAINÉ-CHEIKH C., 2004, *Lexique français-ḥassāniyya*, Paris, Geuthner
- TAINÉ-CHEIKH C., 2007, « Périphérie géographique et perméabilité aux contacts. Le cas du Maghreb », *Peripheral Arabic dialects, Romano-Arabica, new series*, n° 6-7, 159-178
- TAINÉ-CHEIKH C., 2008, « Arabe(s) et berbère en contact : le cas mauritanien », dans Lafkioui M. et Brugnatelli V., *International conference Berber in Contact, Milan, Italie*, Köln, Köppe, pp. 113-138
- TAINÉ-CHEIKH C., 2010, « Maures contemporains », dans Chaker S., *Encyclopedia Berbère. Fasc. XXXI*, Herent, Peeters
- TAJFEL H., 1972, « La catégorisation sociale », dans Moscovici S., *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Larousse
- THAMIN N., 2007, *Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité*, Thèse de doctorat, Université de Grenoble 3
- THIAM N., 1997, « Alternance codique », dans Moreau M.-L., *Sociolinguistique, concepts de base*, Belgique, Mardaga, pp. 32-35
- TRAVERSO V., 1996, *La conversation familière*, Lyon, PUL
- TRUDGILL P., 1974, *The Social differentiation of English in Norwich*, Cambridge, Cambridge University Press
- VANDERMOTTEN C., 2004, *Géopolitique de la vallée du Sénégal, Les flots de la discorde*, Paris, L'Harmattan

VERNET R., 1993, *Préhistoire de la Mauritanie*, Paris, Nouakchott, CCF-Sepia

VION R., 1992, *La communication verbale : analyse des interactions*, Paris, Hachettes

WANE M., 2004, « Mauritanie », dans Chaudenson R. et Rakotomalala D., *Situations linguistiques de la francophonie : état des lieux*, Paris, Agence Universtaire de la Francophonie, pp. 191-194

WEBER M., 1992, *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Presses pocket

YATERA S., 1997, *La Mauritanie : immigration et développement dans la vallée du fleuve Sénégal*, Paris, Montréal, L'Harmattan

ZARATE G. et CANDELIER M., 1997, *Les représentations en didactique des langues et cultures*, Paris, ENS de Fontenay Saint-Cloud

Index des auteurs

A

ABDOUL M. : 79, 481
ABRIC J.-C. : 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 163, 164, 481, 490
ACHARD P. : 121, 481
AKIN S. : 93, 481
AKINCI M.A. : 1, 3, 93, 481
AMSELLE J.-L. : 481
ANTIL A. : 59, 481
ARBORIO A.-M. : 126, 481
ARNOTT D.-W. : 324, 481
ATSÉ N'CHO J.-B. : 218, 220, 481

B

BADUEL P.-R. : 55, 79, 106, 107, 481
BAGGIONI D. : 30, 39, 482
BAKER C. : 167, 482
BANGE P. : 390, 482
BARTH F. : 226, 227, 228, 426, 431, 482
BAVOUX C. : 248, 482, 491, 502, 506, 507
BEAUD S. : 139, 176, 482
BELVAUDE C. : 275, 482
BENSALAH A. : 386, 425, 426, 472, 482
BENVENISTE E. : 122, 482
BERNARD J. : 461, 482, 483
BERNSTEIN B. : 165, 482

BERTAUX D. : 130, 482
BILLIEZ J. : 152, 166, 174, 380, 396, 400, 401, 436, 483, 487, 488
BLANC M. : 379, 493
BLANCHARD M. : 67, 483
BLANCHET A. : 128, 130, 183, 483, 498
BLANCHET P. : 13, 119, 120, 124, 126, 127, 128, 134, 175, 176, 179, 185, 186, 230, 231, 483, 485, 507
BOURDIEU P. : 11, 40, 49, 50, 51, 92, 130, 139, 171, 268, 483
BOUTET J. : 53, 120, 122, 123, 171, 483, 484, 487
BOUTRAIS J. : 322, 325, 484
BOYER H. : 28, 89, 91, 92, 104, 153, 165, 379, 484, 485, 500
BREEDVELD A. : 324, 484
BRES J. : 129, 131, 484
BRETEGNIER A. : 10, 11, 12, 18, 30, 39, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 171, 172, 247, 248, 250, 259, 341, 348, 439, 440, 445, 467, 474, 484, 485, 486, 492, 524
BULOT T. : 9, 30, 485, 488

C

CALVET L.-J. : 10, 11, 12, 13, 29, 30, 32, 43, 46, 47, 48, 90, 91, 93, 94, 95, 99, 100, 101, 103, 121, 143, 165, 166, 167, 168, 170, 174, 280, 466, 484, 485, 486, 488, 495, 497, 500, 507, 518, 538
CAMILLERI C. : 52, 222, 223, 226, 232, 486, 498, 499, 508
CANDELIER M. : 166, 510

CANUT C. : 11, 43, 121, 122, 166, 173, 199, 250, 350,
438, 486

CARATINI S. : 20, 486

CASTELLOTTI V. : 166, 167, 380, 483, 486, 499, 508

CHARAUDEAU P. : 400, 486, 496

CHASTANET M. : 73, 74, 486

CHAUDENSON R. : 23, 487, 510

CHOPLIN A. : 19, 59, 78, 84, 85, 481, 487

CHRÉTIEN J.-P. : 487

CIAVOLELLA R. : 76, 487

COPANS J. : 125, 126, 135, 138, 487

COPPOLANI X. : 77, 487

COSTE D. : 202, 487

COUPLAND J. : 378

COUPLAND N. : 378

CRESSWELL R. : 126, 487

CURAGATI F. : 156, 502

D

DABÈNE L. : 170, 199, 200, 487

DAFF M. : 31, 488

DE BRUIJN M. : 324, 484

DE PIETRO J.-F. : 43, 91, 379, 381, 382, 488, 500, 518

DELAMOTTE R. : 1, 3, 201, 449, 457, 458, 488

DIA A. : 400, 488

DIAGANA M.-S. : 324, 488

DIARRA M. : 67, 488

DOISE W. : 154, 156, 157, 164, 166, 489, 502

DOSSOU C. : 349, 489

DREYFUS M. : 391, 489

DUBOIS J. : 124, 201, 489

DUCROT O. : 385, 489

DUMONT P. : 143, 174, 484, 489, 495, 500

DURKHEIM E. : 153, 489

E

EL ARBY O.S. : 20, 489

ELEJABARRIETA F. : 158, 489

ENCREVÉ P. : 165, 490

ERIKSON E. : 222, 223, 490

F

FATY A. A. : 210, 341, 343, 344, 437, 490

FERGUSON C. : 86, 87, 88, 91, 92, 94, 490, 495, 524

FEUSSI V. : 172, 231, 490

FIALA P. : 120, 484

FISCHER G.N. : 154, 490

FISHMAN J. : 87, 89, 94, 99, 121, 490

FLAMENT C. : 160, 163, 164, 490

FLORAND M.-F. : 128, 498

FOURNIER P. : 126, 481

FRANCARD M. : 11, 30, 41, 42, 43, 46, 230, 231, 242,

249, 295, 474, 483, 488, 490, 491, 494, 505, 506, 508

FREUD S. : 221, 491, 527

G

GAJO L. : 166, 169, 402, 483, 491

GAL S. : 233, 491

GALTIER G. : 220, 491

GARDIN B. : 124, 499

GARDY P. : 89, 90, 95, 491

GENOUVRIER E. : 39, 171, 493

GIACOMO M. : 124, 201, 489

GILES H. : 232, 378, 401, 491

GILLY M. : 156, 491

GODELIER M. : 126, 487

GOFFMAN E. : 12, 45, 51, 130, 169, 221, 222, 223, 224,
379, 390, 431, 492, 527

GONIN P. : 219, 492

GOTMAN A. : 128, 130, 183, 483

GRANDGUILLAUME G. : 291, 492

GREENBERG J. : 220, 324, 492

GRICE H.-P. : 379, 387, 492

GROSJEAN F. : 378, 380, 492

GUESPIN L. : 101, 102, 124, 201, 473, 489, 492

GUEUNIER N. : 39, 41, 42, 153, 165, 168, 171, 492, 493

GUIMELLI C. : 156, 493

GUMPERZ J.J. : 51, 87, 123, 171, 201, 202, 377, 378, 380,
414, 416, 421, 422, 493

H

HAMERS J. : 379, 493
HATUNGIMANA J. : 441, 494
HAUGEN E. : 99, 493
HELLER M. : 53, 119, 122, 123, 124, 140, 171, 471, 472,
475, 483, 494
HÉRITIER F. : 223, 224, 225, 494
HERZLICH C. : 154, 494
HOUDEBINE A.-M. : 165, 166, 173, 174, 494
HUMERY M.-E. : 326, 494
HYMES D. : 51, 121, 123, 165, 493, 494, 495

J

JAKOBSON R. : 377, 495
JARDEL J.-P. : 89, 495
JODELET D. : 128, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 489, 495,
502
JUILLARD C. : 180, 199, 230, 391, 432, 489, 495, 497

K

KAMARA C. S. B. : 72, 385, 498
KANE F. : 3, 67, 495
KAUFMANN J.-C. : 128, 129, 130, 175, 221, 222, 224, 495
KÉBÉ A. : 325, 392, 405, 412, 413, 476, 477, 498, 503
KERBRAT-ORECCHIONI C. : 130, 169, 179, 380, 409, 495,
496
KHOMSI A. : 39, 171, 493
KLINKENBERG J.-M. : 91, 496
KLOSS H. : 23, 496
KNECHT P. : 279, 280, 496
KOTLOK N. : 219, 492
KREMNITZ G. : 90, 92, 496

L

LABOV W. : 11, 29, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 49, 50, 51,
127, 165, 170, 496, 523
LABURTHE-TOLRA P. : 123, 124, 496

LAFONT R. : 43, 89, 90, 95, 491, 496
LAFONTAINE D. : 43, 496
LAMUELA X. : 104, 484
LANLY G. : 218, 497
LAPLANTINE F. : 123, 125, 126, 475, 497
LAROSSI F. : 94, 97, 104, 278, 279, 280, 281, 284, 285,
291, 292, 433, 456, 457, 469, 492, 497, 509
LE PAGE R.B. : 12, 32, 33, 52, 165, 230, 232, 431, 497
LE PIPEC E. : 93, 123, 498
LECHARTIER C. : 19, 79, 276, 498
LECONTE F. : 1, 3, 30, 132, 139, 199, 201, 325, 392, 405,
438, 476, 477, 498
LÉGER J.-M. : 128, 498
LERICOLLAIS A. : 67, 495
LESERVOISIER O. : 70, 72, 77, 498
LÉVI-STRAUSS C. : 123, 124, 494, 498
LIPIANSKY E.M. : 222, 223, 225, 498, 499, 508
LÜDI G. : 86, 91, 92, 199, 230, 377, 378, 381, 382, 383,
425, 499

M

MAINGUENEAU D. : 400, 486, 496
MAISONNEUVE J. : 166, 167, 492, 499
MALEWSKA-PEYRE H. : 226, 499
MALINOWSKI B. : 119, 124, 499
MARC E. : 224, 499
MARCELLES J.-B. : 101, 102, 124, 279, 281, 282, 473,
492, 499
MARCHESIN P. : 71, 77, 79, 80, 105, 107, 276, 499
MARTINET A. : 37, 499
MARTY P. : 500
MATTHEY M. : 43, 91, 166, 379, 483, 488, 499, 500
MAURAI J. : 30, 500
MAURER B. : 129, 132, 143, 144, 174, 456, 489, 500
MAUSS M. : 125, 500
MEAD G.H. : 166, 222, 500
MENDO ZE G. : 31, 500
MIGUEL-ADDISU V. : 53, 172, 501
MILLER C. : 291, 501
MILLET A. : 166, 174, 380, 396, 483
MILROY L. : 153, 165, 501

MOLINER P. : 154, 155, 162, 167, 490, 501
MONDADA L. : 184, 382, 501
MOORE D. : 153, 166, 167, 169, 172, 201, 379, 380, 483,
486, 499, 502, 508
MOREAU M.-L. : 11, 43, 48, 251, 255, 378, 486, 488, 496,
502, 509
MORIN E. : 126, 502
MOSCOVICI S. : 128, 153, 154, 157, 158, 159, 489, 495,
502, 509
MUCCHIELLI A. : 124, 177, 178, 231, 496, 502, 504
MUGNY G. : 156, 502
MYERS-SCOTTON C. : 378, 404, 502

N

NDAO P.A. : 1, 3, 254, 271, 394, 412, 413, 503
NINYOLES R. : 89, 90, 95, 503
NKENGNE NKENGNE A. : 461, 482
NØLKE H. : 405, 503

O

OULD CHEIKH A.-W. : 503, 504
OULD CHEIKH M.-V. : 504
OULD DADDAH M. : 19, 78, 80, 96, 97, 107, 504
OULD HADEMINE S.-M. : 448, 449, 504
OULD YOURA A. : 107, 108, 109, 504

P

PAILLÉ P. : 125, 177, 178, 504
PETITJEAN C. : 141, 160, 168, 169, 504
PEYTARD J. : 153, 165, 484
PFEUTI S. : 157, 505
POIRET C. : 66, 67, 218, 505
PONDOPOULO A. : 74, 505
POPLACK S. : 378, 507
POTTIER B. : 124, 505
POUTIGNAT P. : 226, 227, 228, 229, 427, 482, 505
PRIGNITZ G. : 39, 505
PRUNIER G. : 487

PY B. : 43, 91, 153, 166, 169, 175, 199, 230, 377, 378,
380, 381, 382, 383, 425, 483, 491, 499, 505

Q

QUÉFFELEC A. : 115, 482, 504
QUIVY R. : 132, 506

R

RAKOTOMALALA D. : 487, 510
RETAILLÉ D. : 20, 506
REY A. : 170, 171, 173, 506
RIESMAN P. : 323, 506
ROBERT F. : 461, 482
ROBILLARD D. de : 1, 3, 9, 11, 13, 14, 37, 39, 88, 477,
484, 485, 506
ROUQUETTE M.-L. : 162, 164, 490, 507
ROUSSI M. : 31, 507

S

SADI N. : 394, 507
SAÏD E.-W. : 19, 507
SALL I.A. : 74, 75, 507
SANKOFF D. : 378, 507
SANTOIR C. : 82, 83, 507
SAYAD A. : 219, 507
SÉCA J.-M. : 159, 507
SIMONIN J. : 120, 248, 348, 445, 484, 507
SIMONIN-GRUMBACH J. : 484
SINGY P. : 31, 507
STRATILAKI S. : 379, 508
STREIFF-FENART J. : 226, 227, 228, 229, 427, 482, 505
SWIGGERS P. : 43, 508

T

TABOADA-LEONETTI I. : 222, 223, 229, 232, 499, 508
TABOURET-KELLER A. : 12, 32, 33, 52, 91, 165, 166, 230,
232, 431, 492, 497, 508

TAINÉ-CHEIKH C. : 9, 97, 98, 147, 275, 277, 278, 279,
285, 296, 508, 509

TAJFEL H. : 225, 509

THAMIN N. : 1, 3, 219, 509

THIAM N. : 271, 377, 378, 509

TRAVERSO V. : 209, 509

TRIMAILLE C. : 400, 401, 483

TRUDGILL P. : 153, 509

TSEKOS N. : 30, 485

V

VACHEROT G. : 481

VAN CAMPENHOUDT L. : 132, 506

VANDERMOTTEN C. : 82, 509

VASQUEZ A. : 222, 223, 499

VERNET R. : 70, 509

VION R. : 141, 169, 509

W

WANE M. : 3, 24, 363, 510

WARNIER J.-P. : 123, 496

WEBER F. : 139, 175, 176, 482, 510

WEBER M. : 139, 175, 176, 482, 510

Y

YATÉRA S. : 219, 510

Z

ZARATE G. : 166, 510

Index des notions

A

alternance codique : 15, 32, 209, 375, 377, 378, 379, 380, 381, 387, 394, 401, 406, 407, 413, 421, 425, 426, 472, 476, 507, 538

auto-évaluation : 39, 43, 133, 173, 241, 247, 260, 271, 308, 358, 435, 439, 444, 467, 539, 540

B

bilingue : 87, 109, 111, 112, 114, 116, 171, 172, 230, 235, 241, 242, 243, 247, 263, 270, 271, 303, 312, 337, 338, 343, 349, 351, 353, 354, 360, 364, 366, 369, 370, 372, 377, 378, 380, 381, 382, 383, 384, 400, 401, 410, 416, 421, 425, 433, 435, 436, 461, 467, 468, 470, 471, 472, 476, 498, 499, 522, 539, 540, 543

bilinguisme : 15, 33, 87, 88, 90, 106, 107, 111, 114, 134, 234, 241, 260, 262, 267, 268, 270, 312, 313, 314, 315, 351, 359, 361, 362, 363, 368, 369, 371, 377, 433, 434, 445, 449, 457, 458, 459, 460, 461, 470, 471, 492, 493, 496, 524, 540

biographie langagière : 183, 242, 299, 466

C

choix de langue : 12, 13, 32, 35, 133, 172, 202, 230, 231, 290, 329, 358, 377, 380, 401, 410, 425, 431, 472

compétence : 10, 11, 12, 23, 39, 44, 47, 50, 133, 144, 149, 172, 175, 185, 188, 200, 201, 214, 237, 240, 241, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 255, 258, 259, 260, 271,

286, 289, 293, 294, 295, 296, 299, 301, 303, 304, 305, 308, 309, 310, 311, 312, 318, 327, 328, 336, 340, 342, 346, 347, 351, 355, 356, 358, 359, 364, 372, 374, 379, 381, 382, 383, 390, 398, 407, 418, 425, 435, 439, 441, 444, 445, 451, 467, 468, 474, 482, 487, 495, 499, 508, 533, 535, 539, 540, 543

contact de langues : 39, 89, 92, 377, 393, 465, 484, 485

corpus : 5, 14, 23, 24, 25, 26, 94, 100, 116, 118, 128, 134, 140, 142, 177, 178, 179, 180, 181, 185, 186, 187, 209, 211, 247, 304, 363, 373, 378, 383, 393, 401, 411, 422, 483, 528, 531, 532

D

dialecte : 25, 86, 92, 94, 135, 170, 277, 278, 279, 280, 283, 284, 293, 296, 316, 324, 508, 535

diglossie : 9, 18, 28, 30, 40, 45, 55, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 94, 95, 96, 262, 458, 465, 491, 495, 496, 497, 499, 529, 530

dynamique : 10, 13, 15, 28, 34, 35, 52, 53, 89, 93, 94, 138, 142, 152, 155, 167, 169, 170, 171, 173, 175, 186, 201, 209, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 232, 234, 274, 308, 318, 326, 363, 374, 388, 416, 420, 425, 426, 437, 445, 465, 466, 471, 472, 474, 476, 477, 490, 494, 497, 499, 501, 508, 529, 540, 543

E

emprunt : 13, 35, 50, 100, 145, 172, 245, 271, 277, 337, 344, 345, 352, 378, 381, 385, 391, 392, 394, 397, 400, 401, 403, 405, 411, 413, 421, 435, 438, 471, 475, 539

ethnie : 15, 20, 22, 23, 47, 66, 80, 84, 96, 107, 134, 184, 187, 211, 221, 225, 226, 227, 228, 229, 232, 233, 234, 240, 247, 269, 270, 277, 321, 426, 433, 442, 455, 466, 481, 487, 499, 524, 533

G

Guidimakha : 22, 62, 65, 66, 69, 74, 75, 77, 87, 217, 255, 501, 526, 529

H

hétérogénéité : 53, 172, 250, 402

I

identitaire (marqueur) : 232, 402, 425, 543

identitaire (stratégie) : 223

identité : 12, 13, 14, 15, 32, 34, 35, 52, 57, 65, 78, 79, 84, 85, 88, 96, 99, 104, 106, 120, 130, 131, 139, 140, 141, 156, 172, 201, 214, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 244, 278, 285, 286, 288, 291, 292, 293, 294, 327, 328, 329, 330, 331, 335, 336, 341, 351, 361, 380, 427, 431, 432, 433, 434, 436, 449, 465, 475, 481, 483, 485, 488, 490, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 509, 529, 532, 533

insécurité linguistique formelle : 11, 30, 33, 47, 214, 215, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 253, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 264, 267, 271, 272, 298, 300, 301, 304, 305, 308, 311, 318, 336, 337, 338, 340, 342, 347, 348, 349, 350, 356, 357, 358, 360, 364, 366, 367, 372, 373, 430, 435, 439, 440, 441, 444, 445, 446, 447, 448, 451, 452, 453, 467, 468, 469, 470, 524, 533, 535, 536, 537, 540, 543

insécurité linguistique identitaire : 14, 15, 32, 46, 47, 221, 234, 238, 245, 273, 372, 375, 430, 431, 466, 476, 523, 539, 543

insécurité linguistique statutaire : 33, 47, 134, 214, 215, 264, 267, 272, 278, 316, 365, 367, 368, 373, 453, 469, 534, 535, 538

interaction : 11, 12, 31, 44, 45, 46, 51, 52, 53, 120, 123, 126, 127, 128, 130, 132, 140, 141, 150, 154, 155, 156, 169, 171, 172, 176, 179, 185, 201, 202, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 230, 231, 379, 381, 382, 404, 410, 417, 420, 423, 425, 448, 472, 475, 483, 492, 495, 498, 501, 504, 509, 538

L

langue étrangère : 26, 31, 108, 109, 112, 203, 502, 507

langue maternelle : 15, 39, 135, 199, 200, 265, 286, 289, 290, 292, 297, 309, 327, 329, 441, 449, 456, 532

langue nationale : 24, 25, 27, 92, 94, 95, 96, 98, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 220, 255, 261, 265, 266, 267, 280, 282, 284, 285, 291, 316, 318, 326, 330, 341, 358, 363, 365, 366, 369, 448, 454, 455, 456, 457, 469

langue première : 9, 14, 15, 22, 24, 25, 26, 27, 31, 32, 33, 47, 94, 96, 111, 133, 134, 135, 142, 149, 200, 201, 203, 214, 230, 231, 232, 234, 235, 238, 240, 241, 246, 247, 254, 258, 264, 265, 270, 271, 272, 273, 274, 283, 284, 285, 286, 289, 290, 291, 293, 299, 316, 317, 318, 324, 327, 328, 334, 336, 337, 338, 339, 342, 347, 365, 367, 372, 373, 374, 383, 386, 403, 411, 416, 420, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 437, 438, 439, 445, 451, 453, 454, 456, 457, 465, 466, 467, 468, 469, 477, 532, 533, 534, 535, 537, 539, 540

langue véhiculaire : 23, 25, 199, 233, 324, 476

M

macro-sociolinguistique : 9, 28, 45, 99, 440, 444, 465, 467, 468, 469, 543

marqué (choix) : 12, 90, 233, 328, 334, 336, 380, 404, 410, 433

marqueur : 229, 232, 384, 401, 405, 425, 431, 434, 472, 482, 483, 538, 543

mélange : 29, 133, 239, 240, 242, 243, 244, 246, 247, 256, 269, 271, 284, 294, 297, 298, 299, 301, 302, 303, 327, 335, 337, 339, 340, 343, 345, 347, 348, 352, 356, 372, 401, 415, 426, 434, 435, 436, 438, 468, 472

méthodologie : 14, 42, 115, 116, 120, 128, 129, 134, 175,
180, 181, 211, 504
micro-sociolinguistique : 10, 28, 179, 440, 447, 465, 467,
468, 469, 484, 543
migration : 66, 67, 218, 225, 255, 442, 483
minoration : 30, 91, 92, 281, 282, 284, 315, 316, 317,
318, 457, 469, 497, 535

N

norme : 10, 11, 29, 31, 34, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46,
49, 50, 51, 52, 90, 91, 152, 156, 163, 164, 165, 170,
171, 172, 173, 174, 175, 226, 243, 244, 247, 248, 249,
250, 254, 255, 259, 271, 280, 284, 293, 295, 299, 318,
336, 337, 340, 341, 347, 348, 349, 364, 365, 367, 368,
372, 373, 432, 436, 437, 439, 444, 455, 467, 474, 485,
486, 488, 493, 500, 531, 540

O

observation participante : 118, 124, 128, 142, 530

P

plurilingue : 10, 12, 14, 15, 22, 27, 32, 45, 49, 87, 88, 116,
139, 172, 201, 202, 215, 226, 232, 234, 235, 372, 377,
378, 379, 380, 381, 386, 401, 402, 420, 426, 456, 458,
465, 472, 474, 482, 487, 488, 491, 498, 499, 500, 508,
509, 538
plurilinguisme : 9, 10, 22, 23, 29, 92, 100, 101, 138, 142,
144, 199, 235, 247, 474, 504, 505, 528, 543
pratique : 5, 11, 13, 14, 15, 30, 31, 34, 50, 53, 122, 127,
132, 133, 152, 173, 175, 179, 181, 211, 215, 239, 251,
253, 293, 301, 302, 333, 335, 340, 358, 375, 377, 379,
382, 383, 400, 401, 402, 404, 409, 416, 422, 426, 452,
461, 466, 471, 475, 476, 491, 538, 540, 543

R

réforme : 9, 15, 24, 33, 81, 99, 100, 102, 103, 104, 105,
106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 134,

188, 189, 192, 193, 196, 214, 215, 220, 262, 263, 267,
268, 269, 270, 272, 309, 312, 313, 314, 315, 326, 351,
354, 359, 360, 361, 362, 366, 368, 369, 370, 371, 383,
403, 416, 430, 445, 450, 457, 458, 459, 460, 461, 470,
473, 481, 482, 534, 536, 538, 540

répertoire langagier : 12, 13, 15, 34, 45, 88, 118, 132,
133, 183, 199, 200, 201, 202, 203, 209, 232, 234, 245,
251, 256, 258, 260, 262, 264, 288, 289, 290, 295, 296,
297, 300, 302, 309, 314, 328, 329, 330, 333, 334, 350,
359, 371, 374, 377, 379, 383, 390, 398, 403, 411,
422, 431, 448, 452, 473, 509, 523, 532, 543
représentation : 9, 12, 20, 52, 80, 87, 120, 129, 141, 153,
154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164,
165, 166, 168, 169, 173, 241, 259, 276, 374, 382, 435,
439, 467, 489, 494, 531

S

Sélibaby : 3, 9, 14, 27, 28, 32, 34, 58, 65, 66, 67, 68, 69,
73, 77, 88, 112, 125, 126, 131, 132, 134, 139, 140,
152, 170, 172, 178, 181, 185, 187, 219, 224, 233, 236,
238, 243, 257, 297, 299, 302, 310, 337, 345, 361, 402,
416, 436, 465, 466, 471, 476, 501, 525, 529, 543

T

terrain (de la recherche) : 5, 9, 10, 11, 12, 14, 17, 18, 27,
28, 30, 31, 34, 35, 41, 46, 53, 55, 81, 89, 93, 110, 115,
116, 119, 122, 124, 125, 127, 128, 134, 138, 139, 140,
142, 176, 179, 180, 181, 186, 211, 254, 269, 272, 329,
458, 459, 466, 473, 474, 482, 483, 487, 504, 528, 529
transmission : 34, 106, 201, 272, 431, 432, 433

V

variabilité : 93, 247, 270, 293, 415, 426

LISTE DES ACRONYMES

- CFA** : Communauté Financière Africaine
- CMSN** : Comité Militaire de Salut National
- CRIDEM** : Carrefour de la République Islamique DE Mauritanie
- DSPC** : Direction de Stratégies de la Planification et de la Coopération
- EDSM** : Enquête Démographique et de Santé de Mauritanie
- EPCV** : Enquête Permanente des Conditions de Vie
- FLAM** : Forces de Libération Africaines de Mauritanie
- GRDR** : Groupe de Recherches et de Réalisations pour le Développement Rural
- HCR** : Haut Commissariat des Nations unies pour les Réfugiés
- IDH** : Indice de Développement Humain
- ILN** : Institut des Langues Nationales
- MEN** : Ministère de l'Éducation Nationale
- MICS** : Enquête Nationale à Indicateurs Multiples Mauritanie
- OCAM** : Organisation Commune Africano-Malgache
- OMD** : Objectifs du Millénaire pour le Développement
- OMVS** : Organisation pour la Mise en Valeur du fleuve Sénégal
- ONG** : Organisation Non Gouvernementale
- ONS** : Office National des Statistiques
- ONU** : Organisation des Nations Unies
- PNDSE** : Plan National de Développement du Secteur Éducatif
- PNUD** : Programme des Nations Unies pour le Développement
- PPM** : Parti du Peuple Mauritanien
- PRDS** : Parti Républicain Démocratique et Social
- RFI** : Radio France Internationale
- RGPH** : Recensement Général de la Population et de l'Habitat
- TBS** : Taux Brut de Scolarisation
- TNS** : Taux Net de Scolarisation
- UMOA** : Union Monétaire Ouest-Africaine

Tables

Table des tableaux

| | |
|--|-----|
| Tableau 1 : Réforme de 1967, répartition des horaires de français et d'arabe dans l'enseignement primaire..... | 107 |
| Tableau 2 : Réforme de 1967, répartition des horaires de français et d'arabe au collège..... | 108 |
| Tableau 3 : Réforme de 1973, répartition des horaires de français et d'arabe au fondamental | 108 |
| Tableau 4 : Réforme de 1973, répartition des horaires de français et d'arabe dans la filière arabe | 109 |
| Tableau 5 : Réforme de 1973, répartition des horaires de français et d'arabe dans la filière bilingue..... | 109 |
| Tableau 6 : Réforme de 1979, répartition des horaires de français et d'arabe au fondamental dans la filière arabe | 110 |
| Tableau 7 : Réforme de 1979, répartition des horaires de français et d'arabe au fondamental dans la filière bilingue | 111 |
| Tableau 8 : Déroulement des films | 183 |
| Tableau 9 : Tableau récapitulatif des entretiens retenus | 188 |
| Tableau 10 : Profil biographique des informateurs soninké | 189 |
| Tableau 11 : Déroulement de l'entretien..... | 190 |
| Tableau 12 : Traduction et langues utilisées par les informateurs soninké lors de l'entretien | 191 |
| Tableau 13 : Profil biographique des informateurs maure | 192 |
| Tableau 14 : Déroulement de l'entretien..... | 194 |
| Tableau 15 : Traduction et langues utilisées par les informateurs maure lors de l'entretien . | 195 |
| Tableau 16 : Profil biographique des informateurs peul | 196 |
| Tableau 17 : Déroulement de l'entretien..... | 197 |
| Tableau 18 : Traduction et langues utilisées par les informateurs peul lors de l'entretien ... | 198 |
| Tableau 19 : Tableau des langues des répertoires des jeunes soninké, maure et peul | 204 |
| Tableau 20 : Caractéristiques des séquences de films retenues | 210 |
| Tableau 21 : Participants à la conversation 1 (séquences REVE et MEN)..... | 383 |
| Tableau 22 : Participantes à la conversation 2 (séquences EXP 1, 2, 3 et 4)..... | 403 |
| Tableau 23 : Participantes à la conversation CP 1 et 2 | 416 |

Table des figures

| | |
|---|-----|
| Figure 1 : Situation linguistique des langues en contact en Mauritanie..... | 23 |
| Figure 2 : schéma des différents types de sécurité/insécurité linguistique selon la typologie de Calvet | 46 |
| Figure 3 : Composantes de l'Indice de Développement Humain..... | 60 |
| Figure 4 : Évolution des TNS et TBS selon le MEN et l'ONS entre 2000 et 2009 | 61 |
| Figure 5 : Taux d'achèvement du cycle primaire en Mauritanie entre 1990 et 2010..... | 61 |
| Figure 6 : Évolution du taux de chômage entre 1995 et 2008 en Mauritanie | 63 |
| Figure 7 : Taux d'achèvement du cycle primaire entre 2005 et 2010 | 65 |
| Figure 8 : Relations entre politique linguistique et planification linguistique (L.-J. Calvet). 101 | |
| Figure 9 : Relations pouvant exister entre l'insécurité linguistique identitaire, formelle et statutaire en soninké | 273 |
| Figure 10 : Répertoire langagier familial de Mokhtar..... | 287 |
| Figure 11 : Répertoire langagier familial d'Ahmed | 288 |
| Figure 12 : Répertoire langagier de Djamila | 295 |
| Figure 13 : Répertoire langagier de Salimata | 296 |
| Figure 14 : Répertoire langagier de Mahfoud | 297 |
| Figure 15 : Répertoire langagier de Mokhtar | 298 |
| Figure 16 : Répertoire langagier d'Ahmed | 299 |
| Figure 17 : constitution du répertoire langagier de Rachida | 303 |
| Figure 18 : Langues les plus importantes pour les jeunes Maure | 306 |
| Figure 19 : Langues que les jeunes Maure aiment le plus | 307 |
| Figure 20 : Valeurs associées à l'arabe et au français..... | 307 |
| Figure 21 : Langues que les jeunes Maure veulent apprendre ou améliorer..... | 308 |
| Figure 22 : Répertoire langagier de Moustapha | 309 |
| Figure 23 : Relations pouvant exister entre les (in)sécurités linguistiques en hassanya et en arabe | 316 |
| Figure 24 : Langues utilisées en famille chez Samba et Marietta | 332 |
| Figure 25 : Relations pouvant exister entre l'insécurité linguistique identitaire, formelle et statutaire en pulaar | 375 |
| Figure 26 : Configurations des situations interactionnelles plurilingues (J.-F. De Pietro, 1988 : 72)..... | 382 |

| | |
|---|-----|
| Figure 27 : Langues utilisées dans les conversations (en dehors du pular)..... | 423 |
| Figure 28 : L'utilisation des langues selon le genre : comparaison des séquences MEN et CP | 424 |
| Figure 29 : Influence de la dimension sérieuse de la conversation : comparaison des séquences FEDDE et CP1 et 2 | 424 |
| Figure 30 : Mutation linguistique en Mauritanie | 438 |
| Figure 31 : Facteurs mis en cause dans l'émergence du sentiment d'insécurité linguistique formelle en L1 | 440 |
| Figure 32 : Valeurs associées au français par les jeunes mauritaniens | 442 |
| Figure 33 : Valeurs associées au français par les Soninké, les Peul et les Maure..... | 443 |
| Figure 34 : Langues que les Peul, Soninké, Maure veulent apprendre ou améliorer..... | 443 |
| Figure 35 : Conditions d'émergence de l'(in)sécurité linguistique formelle | 446 |
| Figure 36 : Absence d'(in)sécurité formelle par l'absence de recherche de légitimité..... | 446 |
| Figure 37 : Absence d'(in)sécurité formelle par l'absence de prise de risque | 447 |
| Figure 38 : Facteurs mis en cause dans l'émergence du sentiment d'insécurité linguistique formelle en français..... | 447 |
| Figure 39 : Absence d'insécurité linguistique formelle en arabe pour les Négro-mauritaniens | 453 |
| Figure 40 : Sécurité linguistique formelle en arabe pour les Maure scolarisés..... | 453 |
| Figure 41 : Opinions des jeunes sur l'introduction du pular, soninké ou hassanya à l'école..... | 454 |
| Figure 42 : Opinions des jeunes sur l'introduction du pular, soninké ou hassanya à l'école, selon l'ethnie | 455 |
| Figure 43 : Opinions des jeunes mauritaniens sur l'instauration du bilinguisme arabe-français à l'école..... | 459 |
| Figure 44 : Facteurs mis en cause dans l'émergence du sentiment d'insécurité linguistique formelle | 470 |

Table des cartes

| | |
|--|-----|
| Carte 1 : Carte des langues en contact en Mauritanie | 20 |
| Carte 2 : Carte de la Mauritanie | 55 |
| Carte 3 : Population rurale en Mauritanie et dans la sous-région en 2010..... | 57 |
| Carte 4 : Carte du réseau routier mauritanien en 2003..... | 58 |
| Carte 5 : Aide publique au développement pour la Mauritanie et la sous-région en 2011 | 59 |
| Carte 6 : Incidence de la pauvreté selon la wilaya en 2008 | 62 |
| Carte 7 : Carte de la ville de Sélibaby | 67 |
| Carte 8 : Les émirats maure et les provinces du Fuuta Tooro (XVIIIe-XIXe siècles)..... | 71 |
| Carte 9 : La construction coloniale des frontières entre la Mauritanie en formation et les colonies du Sénégal et du Soudan français | 76 |
| Carte 10 : Aire d'extension des Soninké (Mali, Mauritanie, Sénégal) | 217 |
| Carte 11 : L'archipel peul : l'état des lieux | 322 |
| Carte 12 : Carte des foyers historiques et actuels de peuplement des Peul..... | 325 |

Tables des annexes

(Volume 2)

- Annexe 1. Ethnonymes
- Annexe 2. Carte des dominances linguistiques au Guidimakha en 1987
- Annexe 3. Carte des villages maraboutiques au Gajaaga (XIXème siècle)
- Annexe 4. Transcription en soninké et français de l'entretien de Modibo
- Annexe 5. Transcription en hassanya et français de l'entretien d'Ahmed
- Annexe 6. Transcription en pulaar et français de l'entretien de Djibril
- Annexe 7. Transcription de l'entretien d'Issa
- Annexe 8. Transcription de l'entretien de Mahfoud
- Annexe 9. Transcription de l'entretien de Samba
- Annexe 10. Transcription de la séquence REVE
- Annexe 11. Transcription de la séquence MEN
- Annexe 12. Transcription de la séquence EXP1
- Annexe 13. Transcription de la séquence EXP2
- Annexe 14. Transcription de la séquence EXP3
- Annexe 15. Transcription de la séquence EXP 4
- Annexe 16. Transcription de la séquence FEDDE
- Annexe 17. Transcription de la séquence CP1
- Annexe 18. Transcription de la séquence CP2

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| REMERCIEMENTS | 2 |
| SOMMAIRE | 4 |
| INTRODUCTION | 6 |
| PREMIERE PARTIE. DE LA PROBLEMATIQUE AU TERRAIN | 16 |
| CHAPITRE 1 FORMULATION D’UN QUESTIONNEMENT DE RECHERCHE | 18 |
| 1. Description du contexte de la recherche | 18 |
| 1.1 La zone hassanophone..... | 21 |
| 1.2 La zone de plurilinguisme | 21 |
| 1.3 La capitale et les grandes villes..... | 22 |
| 1.4 Status et corpus des langues | 22 |
| 2. Quelques constats émergents du terrain mauritanien..... | 26 |
| 3. Présentation de l’objet d’étude : l’insécurité linguistique..... | 28 |
| 4. Questions de recherche | 30 |
| 5. Hypothèses | 31 |
| 6. Délimitation de recherche | 33 |
| 7. Objectifs visés | 33 |
| CHAPITRE 2 L’INSECURITE LINGUISTIQUE | 36 |
| 1. Approche historique | 36 |
| 1.1 Retour aux sources : W. Labov | 36 |
| 1.1.1 Présentation..... | 36 |
| 1.1.2 Discussion | 37 |
| 1.2 Développement du concept | 38 |
| 1.3 L’apport de la sociolinguistique belge | 40 |
| 2. L’insécurité linguistique insécurise les chercheurs ! | 41 |

| | | |
|---|---|----|
| 3. | Aude Bretegnier et l'insécurité linguistique situationnelle..... | 43 |
| 4. | Choix heuristiques | 45 |
| CHAPITRE 3 LA COMMUNAUTE LINGUISTIQUE | | 48 |
| 1. | La communauté linguistique vue par les variationnistes | 48 |
| 2. | La communauté linguistique et la linguistique interactionnelle | 50 |
| 3. | L'importance des représentations dans la définition de la communauté linguistique | 51 |
| 4. | Conclusion | 51 |
| CHAPITRE 4 UN TERRAIN, LA MAURITANIE | | 54 |
| 1. | Aperçu de la Mauritanie aujourd'hui | 54 |
| 1.1 | Mauritanie : entre arabité et africanité | 54 |
| 1.2 | Un pays jeune, mais peu peuplé | 56 |
| 1.3 | Un pays en voie de développement..... | 58 |
| 1.4 | Carte d'identité de Sélibaby et sa région..... | 64 |
| 1.4.1 | La région du Guidimakha | 64 |
| 1.4.2 | Sélibaby..... | 66 |
| 2. | Trajectoire historique | 69 |
| 2.1 | Des origines au XVème siècle | 69 |
| 2.2 | La révolution des Almaami | 73 |
| 2.3 | La pénétration coloniale | 73 |
| 2.4 | La période post-coloniale, orientée vers le Nord | 78 |
| 2.4.1 | De l'indépendance à 1984..... | 78 |
| 2.4.2 | Les événements de 1989 | 80 |
| 2.4.3 | L'après 1991 : démocratisation, « retribalisation » et lutte anti-islamistes | 84 |
| 2.4.4 | 6 Août 2008 : encore et toujours les militaires !..... | 85 |
| 3. | Plurilinguisme et diglossie en Mauritanie..... | 86 |
| 3.1 | La diglossie : bases théoriques | 86 |
| 3.1.1 | Retour aux sources du concept : C. Ferguson..... | 86 |
| 3.1.2 | L'apport de la sociolinguistique catalane et occitane : la dimension dynamique et conflictuelle du concept..... | 89 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 3.1.3 | La sociolinguistique suisse : un modèle consensuel | 91 |
| 3.1.4 | Conflits linguistiques au pluriel | 92 |
| 3.1.5 | Les diglossies mauritaniennes..... | 94 |
| 3.1.6 | Conflits linguistiques en Mauritanie | 96 |
| 3.2 | Politiques et planification linguistiques : quelle(s) définition(s) ?..... | 99 |
| 3.3 | Glottopolitique mauritanienne..... | 102 |
| 3.3.1 | Les lois relatives au statut des langues | 102 |
| 3.3.2 | Les lois relatives aux langues d'enseignement | 105 |
| 3.3.3 | Analyse du système éducatif mauritanien aujourd'hui..... | 112 |

DEUXIEME PARTIE. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE : UNE APPROCHE ETHNO-SOCIOLINGUISTIQUE..... 117

| | | |
|------------|--|-----|
| CHAPITRE 5 | METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE..... | 119 |
| 1. | Une posture ethno-sociolinguistique..... | 120 |
| 1.1 | Sociologie et linguistique | 120 |
| 1.2 | Sociologie, linguistique et sociolinguistique..... | 122 |
| 1.3 | Ethnographie et linguistique..... | 123 |
| 2. | L'observation participante | 124 |
| 3. | Les entretiens semi-directifs | 128 |
| 3.1 | Caractéristiques de l'entretien | 129 |
| 3.2 | Limites de l'entretien | 130 |
| 3.3 | Intérêt du débat..... | 131 |
| 3.4 | Le guide d'entretien | 131 |
| 3.4.1 | Biographie langagière de l'informateur | 132 |
| 3.4.2 | Pratiques langagières déclarées..... | 133 |
| 3.4.3 | Représentations vis-à-vis des différentes langues..... | 133 |
| 3.4.4 | Langues et enseignement | 134 |
| 3.5 | Toute traduction est-elle trahison ? | 134 |
| 3.6 | Le déroulement des entretiens..... | 138 |
| 3.7 | Caractéristiques de l'enquêtrice | 140 |
| 3.8 | Le support numérique..... | 142 |
| 3.9 | La propriété intellectuelle..... | 142 |

| | | |
|------------|---|-----|
| 3.10 | La transcription des entretiens..... | 143 |
| 3.10.1 | Conventions de transcription | 143 |
| 3.10.2 | Choix des entretiens transcrits | 148 |
| 4. | Les représentations..... | 153 |
| 4.1 | La notion de représentation dans le domaine de la psychologie sociale | 153 |
| 4.1.1 | Caractéristiques des représentations sociales..... | 154 |
| 4.1.2 | Fonctions des représentations sociales..... | 155 |
| 4.1.3 | Émergence et évolution des représentations sociales | 157 |
| 4.1.4 | Pratiques et représentations..... | 163 |
| 4.2 | Représentations sociales et représentations linguistiques | 165 |
| 4.2.1 | État des lieux des recherches relatives à la notion de représentations linguistiques..... | 165 |
| 4.2.2 | Quelques problèmes de définition : représentations, attitudes et comportements | 166 |
| 4.2.3 | Définition | 168 |
| 4.2.4 | Représentations linguistiques et norme | 170 |
| 4.2.5 | Imaginaire linguistique et représentation..... | 173 |
| 4.2.6 | Pratiques et représentations langagières | 174 |
| 5. | Analyse des données par synthèse interprétative..... | 175 |
| 5.1 | Mise en relation des données « objectives » et des données « subjectives » ... | 176 |
| 5.2 | Identification des antagonismes et recherche de leur dépassement | 177 |
| 5.3 | Comparaison des parties et du tout | 178 |
| 6. | L'observation filmée | 179 |
| 6.1 | Les caractéristiques de l'observation filmée | 179 |
| 6.2 | Le déroulement des films | 180 |
| 6.3 | Le matériel..... | 184 |
| 6.4 | Le cadre et les participants | 184 |
| 6.5 | Choix des extraits de film et transcription..... | 185 |
| CHAPITRE 6 | LE CORPUS D'ENTRETIENS | 187 |
| 1. | Aperçu général | 187 |
| 2. | Les Soninké..... | 189 |

| | | |
|--|--|------------|
| 2.1 | Profil biographique des informateurs soninké | 189 |
| 2.2 | Déroulement des entretiens | 190 |
| 2.3 | Langues utilisées durant l'entretien..... | 191 |
| 3. | Les Maure | 192 |
| 3.1 | Profil biographique des informateurs maure | 192 |
| 3.2 | Déroulement des entretiens | 194 |
| 3.3 | Langues utilisées durant l'entretien..... | 195 |
| 4. | Les Peul..... | 196 |
| 4.1 | Profil biographique des informateurs peul | 196 |
| 4.2 | Déroulement des entretiens | 197 |
| 4.3 | Langues utilisées durant l'entretien..... | 198 |
| 5. | Le répertoire langagier | 199 |
| 5.1 | Réflexion terminologique autour des langues du répertoire langagier..... | 199 |
| 5.1.1 | La notion de « langue maternelle » : une dénomination problématique... 199 | |
| 5.1.2 | Choix d'une terminologie : la/les langue(s) première(s) et langue(s) d'appartenance(s) | 201 |
| 5.2 | Le répertoire langagier | 201 |
| 5.3 | La constitution du répertoire langagier | 202 |
| CHAPITRE 7 LE CORPUS DE FILMS | | 209 |
| TROISIEME PARTIE. ANALYSES ET RESULTATS | | 213 |
| CHAPITRE 8 LES SONINKE | | 217 |
| 1. | Quelques données ethnographiques sur la communauté soninké | 217 |
| 1.1 | Qui sont les Soninké ?..... | 217 |
| 1.2 | La langue soninké..... | 220 |
| 2. | L'identité et la langue | 221 |
| 2.1 | Comment étudier l'identité ?..... | 221 |
| 2.1.1 | L'identité : de S. Freud à E. Goffman..... | 221 |
| 2.1.2 | Le concept d'identité aujourd'hui..... | 223 |
| 2.1.3 | L'identité dans les sociétés dites « primitives »..... | 224 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 2.1.4 | Identité sociale et identité personnelle | 225 |
| 2.2 | Deux aspects majeurs de l'identité : l'ethnie et la langue | 226 |
| 2.2.1 | L'importance de l'ethnie dans la construction identitaire..... | 226 |
| 2.2.2 | Langue et identité..... | 230 |
| 2.3 | Conclusion..... | 231 |
| 3. | Les jeunes soninké en sécurité identitaire en soninké..... | 231 |
| 3.1 | Présentation générale..... | 232 |
| 3.2 | Analyse détaillée de quelques cas | 234 |
| 3.2.1 | Ousmane et Bintou..... | 234 |
| 3.2.2 | Dramane | 235 |
| 3.2.3 | Modibo..... | 236 |
| 3.2.4 | Issa | 237 |
| 3.3 | Conclusion..... | 240 |
| 4. | La perception de la compétence en langue première | 240 |
| 4.1 | Quelques jeunes en sécurité linguistique formelle en soninké..... | 241 |
| 4.1.1 | Marietou | 241 |
| 4.1.2 | Issa | 242 |
| 4.1.3 | Koumba..... | 242 |
| 4.1.4 | Conclusion | 243 |
| 4.2 | Caractéristiques générales de l'insécurité linguistique formelle en soninké.... | 243 |
| 4.3 | Études de cas | 244 |
| 4.3.1 | Modibo..... | 244 |
| 4.3.2 | Aïssa..... | 245 |
| 4.3.3 | Ousmane, en insécurité en soninké et en pulaar | 245 |
| 4.4 | Conclusion..... | 246 |
| 5. | L'insécurité linguistique formelle en français | 247 |
| 5.1 | Généralités..... | 247 |
| 5.2 | Le rôle de l'école..... | 248 |
| 5.3 | Les jeunes soninké scolarisés | 249 |
| 5.3.1 | Modibo, une illustration du décalage entre pratiques et représentations .. | 251 |
| 5.3.2 | Dramane | 253 |
| 5.3.3 | Aïssa..... | 255 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 5.4 | Les jeunes soninké non scolarisés | 255 |
| 5.4.1 | Koumba..... | 256 |
| 5.4.2 | Ousmane | 256 |
| 5.4.3 | Demba | 257 |
| 5.4.4 | Yero..... | 257 |
| 5.5 | Conclusion..... | 258 |
| 6. | L'arabe : source d'insécurité, d'indifférence ou de rejet ? | 259 |
| 6.1 | Caractéristiques générales | 259 |
| 6.2 | Études de cas | 261 |
| 6.2.1 | Demba | 261 |
| 6.2.2 | Marietou..... | 261 |
| 6.2.3 | Dramane | 262 |
| 6.2.4 | Issa | 263 |
| 6.3 | Conclusion..... | 264 |
| 7. | L'insécurité linguistique statutaire en langue première | 264 |
| 7.1 | Caractéristiques générales | 264 |
| 7.2 | Études de cas | 265 |
| 7.2.1 | Issa | 265 |
| 7.2.2 | Modibo..... | 265 |
| 7.2.3 | Koumba..... | 266 |
| 7.2.4 | Demba | 266 |
| 7.3 | Conclusion..... | 266 |
| 8. | La réforme du système éducatif | 267 |
| 8.1 | Caractéristiques générales | 267 |
| 8.2 | Études de cas | 268 |
| 8.2.1 | Demba et Yero | 268 |
| 8.2.2 | Ousmane | 268 |
| 8.2.3 | Issa et Dramane..... | 268 |
| 8.3 | Conclusion..... | 269 |
| 9. | Synthèse | 269 |

| | | |
|------------|---|-----|
| CHAPITRE 9 | LES MAURE | 275 |
| 1. | Quelques données ethnographiques de la communauté maure..... | 275 |
| 1.1 | Les Maure..... | 275 |
| 1.2 | Le hassanya | 277 |
| 2. | Les Maure en insécurité linguistique statutaire en hassanya | 278 |
| 2.1 | Arabe <i>versus</i> hassanya, langue <i>versus</i> dialecte ? | 278 |
| 2.2 | Processus de minoration du hassanya | 281 |
| 2.2.1 | La minoration par le discours..... | 281 |
| 2.2.2 | La minoration par l'institution | 284 |
| 3. | Les jeunes maure en sécurité identitaire dans leur langue première..... | 286 |
| 3.1 | Présentation générale..... | 286 |
| 3.2 | Analyse détaillée de quelques cas | 289 |
| 3.2.1 | Mariam..... | 289 |
| 3.2.2 | Moustapha..... | 290 |
| 3.2.3 | Hibrahima | 290 |
| 3.3 | La valeur identitaire de l'arabe..... | 291 |
| 3.4 | Conclusion..... | 293 |
| 4. | La perception de la compétence en langue première | 293 |
| 4.1 | Vue globale | 293 |
| 4.2 | Analyse détaillée de quelques cas | 295 |
| 4.2.1 | Djamila..... | 295 |
| 4.2.2 | Salimata..... | 296 |
| 4.2.3 | Mahfoud..... | 297 |
| 4.2.4 | Mokhtar..... | 298 |
| 4.2.5 | Ahmed..... | 299 |
| 4.3 | Conclusion..... | 300 |
| 5. | L'insécurité linguistique formelle en arabe | 300 |
| 5.1 | Vue d'ensemble..... | 300 |
| 5.2 | Étude de cas..... | 302 |
| 5.2.1 | Salimata..... | 302 |
| 5.2.2 | Rachida | 303 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| 5.2.3 | Moustapha..... | 304 |
| 5.2.4 | Abdelaziz et Yamina..... | 304 |
| 5.3 | Conclusion..... | 305 |
| 6. | L'insécurité linguistique formelle en français | 306 |
| 6.1 | Caractéristiques générales | 306 |
| 6.2 | Études de cas | 309 |
| 6.2.1 | Moustapha..... | 309 |
| 6.2.2 | Mariam..... | 309 |
| 6.2.3 | Ahmed..... | 310 |
| 6.2.4 | Mahfoud..... | 311 |
| 6.3 | Conclusion..... | 312 |
| 7. | La réforme du système éducatif..... | 312 |
| 7.1 | Caractéristiques générales | 312 |
| 7.2 | Études de cas | 313 |
| 7.2.1 | Salimata et Abdelaziz..... | 313 |
| 7.2.2 | Basma..... | 314 |
| 7.3 | Conclusion..... | 315 |
| 8. | Synthèse | 315 |
| CHAPITRE 10 | LES PEUL | 321 |
| 1. | Quelques données ethnographiques sur les Peul | 321 |
| 1.1 | Organisation sociale des Peul..... | 321 |
| 1.2 | Le pulaar..... | 324 |
| 2. | Les jeunes peul en sécurité identitaire en pulaar..... | 327 |
| 2.1 | Présentation générale..... | 327 |
| 2.2 | Quelques cas particuliers..... | 329 |
| 2.2.1 | Samba..... | 329 |
| 2.2.2 | Joli..... | 334 |
| 2.2.3 | Habsatou et Penda..... | 335 |
| 2.3 | Conclusion..... | 336 |
| 3. | L'insécurité linguistique formelle en pulaar | 336 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 3.1 | Analyse détaillée de quelques cas : des jeunes en sécurité linguistique formelle en pulaar | 339 |
| 3.1.1 | Haji..... | 339 |
| 3.1.2 | Marietta | 340 |
| 3.1.3 | Penda..... | 341 |
| 3.2 | Quatre jeunes peul en insécurité linguistique formelle dans leur langue première | 342 |
| 3.2.1 | Samba..... | 342 |
| 3.2.2 | Daouda | 344 |
| 3.2.3 | Habsatou | 345 |
| 3.2.4 | Eliman | 346 |
| 3.3 | Conclusion..... | 347 |
| 4. | L'insécurité formelle en français | 348 |
| 4.1 | Généralités..... | 348 |
| 4.2 | Le français : une langue d'enseignement | 349 |
| 4.3 | Les élèves peul | 349 |
| 4.4 | Étude de cas..... | 351 |
| 4.4.1 | Khadijatou..... | 351 |
| 4.4.2 | Racky | 353 |
| 4.4.3 | Daouda | 354 |
| 4.4.4 | Joli..... | 355 |
| 4.5 | Les jeunes peul non scolarisés | 355 |
| 4.5.1 | Tacko..... | 356 |
| 4.5.2 | Marietta | 357 |
| 4.6 | Conclusion..... | 358 |
| 5. | L'arabe : une langue importante, mais mal-aimée..... | 358 |
| 5.1 | Caractéristiques générales | 358 |
| 5.2 | Études de cas | 360 |
| 5.2.1 | Samba..... | 360 |
| 5.2.2 | Aïssata..... | 361 |
| 5.2.3 | Racky | 362 |
| 5.2.4 | Joli..... | 363 |
| 5.2.5 | Daouda | 364 |

| | | |
|---|---|-----|
| 5.3 | Conclusion..... | 364 |
| 6. | L'insécurité linguistique statutaire en pulaar | 365 |
| 6.1 | Caractéristiques générales | 365 |
| 6.1.1 | Eliman | 365 |
| 6.1.2 | Khadijatou..... | 366 |
| 6.1.3 | Samba..... | 366 |
| 6.1.4 | Aïssata..... | 367 |
| 6.2 | Conclusion..... | 367 |
| 7. | La réforme du système éducatif | 368 |
| 7.1 | Caractéristiques générales | 368 |
| 7.2 | Études de cas | 369 |
| 7.2.1 | Daouda et Khadijatou | 369 |
| 7.2.2 | Djibril..... | 370 |
| 7.2.3 | Adama | 370 |
| 7.2.4 | Eliman | 371 |
| 7.3 | Conclusion..... | 371 |
| 8. | Synthèse | 372 |
| CHAPITRE 11 LES PRATIQUES LANGAGIERES ENTRE PAIRS | | 377 |
| 1. | La communication plurilingue | 377 |
| 1.1 | Qu'est-ce que l'alternance codique ? | 377 |
| 1.2 | Fonctionnement de l'alternance codique..... | 379 |
| 1.3 | Les fonctions de l'alternance codique | 379 |
| 1.3.1 | Fonction sociale | 380 |
| 1.3.2 | Fonction communicative..... | 380 |
| 1.3.3 | Fonction psycholinguistique | 381 |
| 1.4 | Typologie des interactions verbales | 381 |
| 1.5 | Conclusion..... | 382 |
| 2. | Analyse des pratiques langagières des jeunes peul | 383 |
| 2.1 | Film 1 : Séquence REVE | 384 |
| 2.1.1 | L'alternance comme marqueur discursif..... | 384 |
| 2.1.2 | L'énonciation polyphonique | 385 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 2.1.3 | La coopération énonciative | 387 |
| 2.2 | Film 1 : Séquence MEN | 391 |
| 2.2.1 | Les emprunts | 392 |
| 2.2.2 | Les formes spécifiques de l'alternance chez les jeunes | 393 |
| 2.2.3 | L'alternance comme marquage identitaire..... | 400 |
| 2.2.4 | Représentations vis-à-vis du parler bilingue..... | 401 |
| 2.2.5 | Conclusion | 401 |
| 2.3 | Film 2 : EXP 1, 2, 3, 4..... | 402 |
| 2.3.1 | La prise en charge lexicale..... | 404 |
| 2.3.2 | Le discours polyphonique | 405 |
| 2.3.3 | La réitération | 408 |
| 2.3.4 | Les commentaires métalinguistiques | 408 |
| 2.3.5 | Conclusion | 409 |
| 2.4 | Film 3 : FEDDE | 410 |
| 2.4.1 | Les alternances avec le français | 411 |
| 2.4.2 | Les alternances avec les autres langues | 414 |
| 2.4.3 | Conclusion | 415 |
| 2.5 | Film 4 : CP 1 et CP 2..... | 415 |
| 2.5.1 | L'alternance des langues et les interjections | 416 |
| 2.5.2 | Désignation d'un interlocuteur | 417 |
| 2.5.3 | Langue et thématique | 420 |
| 2.5.4 | Conclusion | 421 |
| 2.6 | Synthèse | 422 |

QUATRIEME PARTIE. SYNTHES ET CONCLUSIONS 429

| | | |
|-----|--|-----|
| 1. | L'(in)sécurité linguistique identitaire en L1 | 431 |
| 1.1 | Les pratiques déclarées en L1 | 432 |
| 1.2 | La langue comme symbole d'appartenance à une communauté | 433 |
| 1.3 | L'attitude normative vis-à-vis de L1 | 434 |
| 1.4 | Conclusion..... | 434 |
| 2. | L'(in)sécurité linguistique formelle dans la langue première | 435 |
| 2.1 | L'auto-évaluation des compétences en L1 | 435 |
| 2.2 | Le parler bilingue | 435 |

| | | |
|-----|--|------------|
| 2.3 | La norme de référence | 437 |
| 2.4 | Conclusion..... | 439 |
| 3. | L’(in)sécurité linguistique formelle en français..... | 441 |
| 3.1 | Représentations du français..... | 441 |
| 3.2 | L’auto-évaluation des compétences | 444 |
| 3.3 | Le français, l’école et l’insécurité linguistique | 444 |
| 3.4 | Conclusion..... | 446 |
| 4. | Existe-t-il une insécurité linguistique formelle en arabe ?..... | 448 |
| 4.1 | Représentations | 448 |
| 4.2 | L’arabe, une langue d’enseignement..... | 450 |
| 4.3 | (In)sécurité formelle en arabe..... | 451 |
| 4.4 | Conclusion..... | 452 |
| 5. | L’(in)sécurité linguistique statutaire en L1 | 453 |
| 5.1 | Les langues premières ont-elles une place à l’école ?..... | 454 |
| 5.2 | Conclusion..... | 456 |
| 6. | Les jeunes mauritaniens et la réforme de 1999 | 458 |
| 6.1 | Pour ou contre le bilinguisme arabe-français à l’école ? | 459 |
| 6.2 | Conclusion..... | 460 |
| | CONCLUSION GENERALE..... | 463 |
| 1. | Rappel de la démarche | 465 |
| 2. | La dynamique de l’(in)sécurité linguistique en Mauritanie..... | 466 |
| 3. | Le système éducatif bilingue arabe-français | 470 |
| 4. | Les pratiques langagières entre pairs | 471 |
| 5. | Quelques conséquences de notre construction..... | 472 |
| 6. | Quelques pistes de recherche... .. | 475 |
| 7. | Le mot de la fin... .. | 477 |
| | BIBLIOGRAPHIE..... | 479 |

| | |
|-------------------------------------|------------|
| INDEX DES AUTEURS | 511 |
| INDEX DES NOTIONS | 517 |
| Liste des acronymes | 521 |
| TABLES | 523 |
| Table des tableaux..... | 525 |
| Table des figures..... | 526 |
| Table des cartes..... | 528 |
| Tables des annexes (Volume 2) | 529 |
| Table des matières..... | 531 |
| RESUME | 546 |

RESUME

Dynamique de l'(in)sécurité linguistique de jeunes mauritaniens : représentations et pratiques

Cette recherche, s'inscrivant dans les champs de l'ethno-sociolinguistique, des langues en contact et de la problématique du plurilinguisme, vise à rendre compte de la dynamique de l'(in)sécurité de jeunes mauritaniens. Elle a été menée à Sélibaby, petite ville pluriculturelle du sud de la Mauritanie, auprès de 38 jeunes, âgés de 14 à 27 ans, appartenant aux principaux groupes ethniques présents en Mauritanie : les Peul, les Maure et les Soninké.

La recherche analyse les entretiens semi-directifs, réalisés avec la participation d'un traducteur, afin de repérer, pour les différentes langues du répertoire langagier de l'informateur, les trois formes d'(in)sécurité linguistique identifiées par L.-J. Calvet (insécurité identitaire, formelle et statutaire). Les résultats de cette recherche permettent de confirmer l'hypothèse de modèles d'insécurité linguistique propres à chaque groupe ethnique. Mais cette insécurité linguistique s'actualise en fonction de la situation de communication. L'articulation des approches macro-sociolinguistique et micro-sociolinguistique permet de comprendre les conditions d'émergence d'une insécurité linguistique formelle, conditionnée par une « recherche de légitimité » et une « prise de risque interactionnel ».

Par ailleurs, quatre films ont été réalisés auprès de groupes de jeunes peul. L'analyse de leurs pratiques langagières montre que leur compétence bilingue, caractérisée par des stratégies de convergence codique, d'adaptation à la situation de communication et des stratégies stylistiques, fonctionne comme un véritable marqueur identitaire.

Mots-clés : Plurilinguisme, Mauritanie, jeunes, insécurité linguistique, représentations, pratiques.

Discipline : Linguistique

Spécialité : Sciences du Langage

Dynamic of linguistic (in)security of Mauritanian youth: representations and practices

This research, founded in research areas concerning the ethno-sociolinguistics, languages in contact and the problem of the multilingualism, aims to analyze the dynamic of linguistic (in)security of Mauritanian youth. It was conducted in Sélibaby, small multicultural town in the South of Mauritania, involving 38 youths, from 14 to 27 years old, belonging to the major ethnic groups in Mauritania : the Peul, the Moor, and the Soninke.

The research analyses semi-structured interviews, with the translator participation, to identify, for the different languages of the informant's verbal repertoire, the three forms of linguistic (in)security identified by L.-J. Calvet (identity, formal and statutory insecurity). The research results confirm the hypothesis of linguistic insecurity models specific to each ethnic group. But this linguistic insecurity updates on the basis of the communication situation. The articulation of macro-sociolinguistic and micro-sociolinguistic approaches make it possible to understand the emergence conditions of a formal linguistic insecurity, conditioned by a "legitimacy search" and "interactional risk taking".

In addition, four films were made with groups of young peul. The analysis of their language practices shows that their bilingual competence, characterized by code convergence strategies, adaptation to the communication situation and stylistic strategies, works as a true identity marker.

Key-words : Plurilinguism, Mauritania, youth, linguistic insecurity, representations, practices.

Laboratoire DySoLa

Université de Rouen

7, rue Thomas Becket

76821, Mont Saint Aignan Cedex