



HAL
open science

REPRÉSENTATIONS SOCIOLINGUISTIQUES ET PRATIQUES LANGAGIÈRES LIÉES AU CONTACT DE LANGUES TIBÉTAÏN/CHINOIS DANS LES UNIVERSITÉS DU SHANDONG (CHINE)

Yang Yu

► **To cite this version:**

Yang Yu. REPRÉSENTATIONS SOCIOLINGUISTIQUES ET PRATIQUES LANGAGIÈRES LIÉES AU CONTACT DE LANGUES TIBÉTAÏN/CHINOIS DANS LES UNIVERSITÉS DU SHANDONG (CHINE). Linguistique. Université Paul-Valéry Montpellier III, 2020. Français. NNT : . tel-03202955

HAL Id: tel-03202955

<https://hal.science/tel-03202955>

Submitted on 20 Apr 2021

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

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



THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par l'**Université Paul-Valéry Montpellier III**

Préparée au sein de l'école doctorale 58
Et de l'unité de recherche EA 739 DIPRALANG

Spécialité : **Sciences du Langage**

Présentée par **Yang YU**

**REPRÉSENTATIONS
SOCIOLINGUISTIQUES ET
PRATIQUES LANGAGIÈRES LIÉES AU
CONTACT DE LANGUES
TIBÉTAIN/CHINOIS DANS LES
UNIVERSITÉS DU SHANDONG (CHINE)**

Sous la direction de Bruno MAURER et de Ksenija DJORDJEVIC LÉONARD

Soutenue le 3 novembre 2020 devant le jury composé de

Georges-Daniel VERONIQUE, PU émérite, Université Aix-Marseille	rapporteur
Aline GOHARD RADENKOVIC, PU émérite, Université de Fribourg (Suisse)	rapporteuse
Dan XU-SONG, PU, INALCO	examinatrice
Bruno MAURER, PU, Université de Lausanne	directeur
Ksenija DJORDJEVIC LÉONARD, MCF HDR, Université Paul-Valéry Montpellier III	co-directrice



Résumé en français

La Chine, un pays multinational qui possède 56 nationalités, présente une configuration linguistique complexe avec plus de deux cents langues. Le prestige et la place hégémonique du chinois contemporain standardisé relèguent les langues et les cultures des 55 minorités ethniques dans l'ombre, en contraste avec une politique d'État prônant la « floraison des 56 nationalités dans la grande famille de la Nation chinoise ». Dans le contexte actuel, où la Chine aborde de manière polémique les questions ethniques et où on assiste à une urbanisation et une mondialisation accélérées, cette thèse a pour but de mettre en lumière les pratiques langagières, les interventions glottopolitiques, les représentations des langues, l'identité sociolinguistique des Tibétains dans leurs aspirations pour la réussite scolaire et sociale en Chine continentale, plus précisément dans la province du Shandong – notre terrain d'enquête. Notre réflexion se base sur une enquête sociolinguistique à la fois quantitative et qualitative réalisée avec un groupe d'étudiants tibétains scolarisés dans le Shandong.

Mots clés : sociolinguistique des contacts de langues/bilinguisme et diglossie/ politique linguistique/représentations linguistiques/identité sociolinguistique

Summary of the thesis

China, a multinational country with 56 nationalities, has a complex linguistic configuration with more than two hundred languages within its borders. The prestige and hegemonic position of standardized contemporary Chinese relegates the languages and cultures of the 55 ethnic minorities to the shadows, in contrast to a state policy that advocates the “flowering of the 56 nationalities in the great family of the Chinese Nation”. In the current context where China tackles controversially the ethnic issues and where we are witnessing an accelerated urbanization and globalization, this thesis aims to highlight the language practices, glottopolitical interventions, language representations, and sociolinguistic identity of Tibetans in their aspirations for educational and social success in mainland China, specifically in Shandong province – our field of research. Our reflection is based on a sociolinguistic survey, carried out with a group of Tibetan students attending school in Shandong, quantitatively and qualitatively.

Keywords: sociolinguistics of language contacts/bilingualism and diglossia/language policy/language representations/sociolinguistic identity

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIÈRES	2
REMERCIEMENTS	12
INTRODUCTION GÉNÉRALE	14
1. Origine du sujet.....	14
2. Questions de recherche et hypothèses.....	15
3. Présentation de la thèse.....	17
PREMIÈRE PARTIE : CONTEXTE NATIONAL, RÉGIONAL ET POLITIQUE LINGUISTIQUE	19
CHAPITRE 1 : CONTEXTE DE NOTRE RECHERCHE.....	20
1.1 Situation de la Chine du point de vue démographique, géographique, ethnique et linguistique.....	20
1.1.1 La Chine du point de vue démographique et géopolitique	22
1.1.2 L'État chinois et ses minorités ethniques : de l'Antiquité à aujourd'hui.....	26
1.1.3 La configuration sociolinguistique	33
1.1.4 La région du Shandong	39
1.2 Historique des relations tibéto-chinoises	42
1.2.1 L'Empire du Tibet (de la dynastie des <i>Tang</i> à la veille de l'arrivée des Mongols : 7 ^{ème} siècle -13 ^{ème} siècle)	42
1.2.2 Le Tibet et la dynastie des <i>Yuan</i> (13 ^{ème} siècle - 14 ^{ème} siècle)	44
1.2.3 Le Tibet et la dynastie des <i>Ming</i> (14 ^{ème} siècle - 17 ^{ème} siècle).....	46
1.2.4 Le Tibet, la dynastie des <i>Qing</i> et l'époque de la Chine républicaine (17 ^{ème} siècle - 1940)	48
1.2.5 La Région Autonome du Tibet aujourd'hui.....	55
1.3 Les Tibétains, leurs langues, la structure scolaire spéciale décentralisée pour les Tibétains en RPC : <i>Neidi xizang ban (xiao)</i>	58
1.3.1 Les Tibétains vivant en Chine.....	59
1.3.2 Les dialectes tibétains en Chine	61
1.3.2.1 Le répertoire linguistique des Tibétains.....	62
1.3.2.2 Les dialectes tibétains en Chine	64
1.3.2.2.1 <i>Ü-tsang</i>	66
1.3.2.2.2 <i>Kham</i>	67
1.3.2.2.3 <i>Amdo</i>	67

1.3.2.2.4 Parler commun et véhiculaire standard.....	68
1.3.3 Système éducatif secondaire pour les Tibétains	71
1.3.3.1 Aménagement du système scolaire et la classe tibétaine du <i>Neidi</i>	76
1.3.3.2 Système scolaire.....	77
1.3.3.3 Recrutement et admission des élèves tibétains sortant du primaire dans les années 1990	79
1.3.3.4 Programme scolaire et personnel en relation avec l'administration et la pédagogie de l'établissement	81
1.3.3.5 Quotas d'admission.....	83
1.4 Conclusion	85
CHAPITRE 2 : POLITIQUE ET PLANIFICATION LINGUISTIQUES EN CHINE.....	90
2.1 Préliminaires concernant la planification linguistique à la fin de la dynastie des <i>Qing</i> (fin du 19 ^{ème} siècle - début du 20 ^{ème} siècle).....	90
2.1.1 Apprentissage de l'auto-renforcement en prenant l'Occident pour modèle	92
2.1.2 Mouvement du <i>qieyinzi</i>	93
2.1.2.1 Démocratisation de l'éducation nationale : atout crucial pour la survie de la Chine... ..	94
2.1.2.2 Nécessité de rendre l'écriture chinoise accessible à tous.....	95
2.1.2.3 <i>Qieyinzi</i> : aide à l'apprentissages des caractères chinois et tentatives de normaliser la langue nationale	96
2.2. La Révolution linguistique à l'époque de la République de Chine (1912-1949) .	97
2.2.1. Tentatives de normaliser des alphabets pour transcrire la phonétique du <i>hanyu</i>	98
2.2.1.1 Modèle du <i>zhuyin zimu</i>	98
2.2.1.2 Modèle du <i>gwoyeu romatzyh</i>	99
2.2.1.3 Mouvement du <i>latinxua sin wenz</i>	100
2.2.2. Convergence Révolution littéraire, Mouvement du <i>baihuawen</i> et Mouvement du <i>guoyu</i>	101
2.3 Normalisation et législation du <i>hanyu</i> moderne standardisé depuis la fondation de la République Populaire de Chine (depuis 1949 à nos jours)	104
2.3.1 La romanisation et la simplification du <i>hanyu</i> : les étapes d'un processus de décision politique et administrative.....	105
2.3.2 <i>Directives du Conseil des Affaires d'État à propos de la généralisation du putonghua</i> : étape clé vers l'uniformisation du <i>hanyu</i> parlé	107
2.3.3 Mise en place législative des mesures au profit de l'uniformisation du <i>hanyu</i> (de 1980 à aujourd'hui).....	111
2.3.3.1 Les lois normalisant le <i>hanyu</i> et l'apogée de son statut unilingue.....	111

2.4 Politique linguistique pour les langues des minorités ethniques chinoises.....	115
2.4.1 Configuration synthétique du bilinguisme des minorités ethniques en Chine.....	115
2.4.2 Politique linguistique prescrite dans les lois concernant les minorités.....	116
2.4.3 Établissements concernés par la planification linguistique pour les minorités.....	118
2.4.4 Idéologies linguistiques concernant les minorités ethniques	120
2.4.4.1 La sauvegarde et la valorisation des patrimoines culturels immatériels.....	120
2.4.4.2 La réduction de la « pauvreté linguistique »	120
2.5 Conclusion	121
DEUXIÈME PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE	124
CHAPITRE 3 : CADRE THÉORIQUE.....	125
3.1 Sociolinguistique des contacts de langues : de bilinguisme aux langues en conflit.....	125
3.1.1 Bilinguisme	126
3.1.1.1 Le bilinguisme de la collectivité	127
3.1.1.2 Le bilinguisme individuel	128
3.1.2 Contacts de langues : diglossie de l'école nord-américaine, paix linguistique de la Suisse et conflit de langues franco-occitane	131
3.1.2.1 Une diglossie visant la répartition complémentaire des fonctions.....	131
3.1.2.2 La paix linguistique pour une société multi/plurilingue suisse.....	134
3.1.2.3 Langues en conflit de l'école sociolinguistique dite « périphérique ».....	138
3.2 Notions de politique et de planification linguistiques : historique	145
3.2.1 Planification du corpus et planification du statut.....	147
3.2.1.1 Première mention de la planification linguistique chez Haugen.....	147
3.2.1.2 Modélisations de Kloss et de Haugen	148
3.2.2 Modélisations européennes	149
3.2.2.1 Modélisation de la sociolinguistique « périphérique » au sujet de la normalisation/substitution linguistiques	150
3.2.2.2 Modélisation de Louis-Jean Calvet au sujet de l'action sur la langue et de l'action sur les langues	152
3.2.2.3 Les moyens/instruments de la planification linguistique.....	154
3.2.3 Le principe de personnalité vs le principe de territorialité et l'idéologie du politico- linguistiquement correcte.....	157
3.2.3.1 Le principe de personnalité	157
3.2.3.2 Le principe de territorialité	158
3.2.3.3 Discours politico-linguistiquement correct.....	159
3.2.4 Aménagement linguistique et modélisation québécoise	161

3.2.5 Vers une glottopolitique.....	163
3.3 Représentations sociales et représentations sociolinguistique.....	165
3.3.1 La représentation sociale.....	166
3.3.1.1 La définition de la représentation sociale	167
3.3.1.2 La théorie du noyau central et de la périphérie.....	168
3.3.1.3 Cognition/cognème et les relations qu’entretiennent les cognèmes entre eux.....	171
3.3.2 La représentation (socio)linguistique.....	172
3.3.2.1 L’histoire de la notion de représentation (socio)linguistique	172
3.3.2.2 Un regard rétrospectif sur la représentation sociale : cognème/cognition dans le champ discursif pour un ancrage (socio)linguistique	174
3.3.2.3 Retour sur la dynamique des représentations sociales : pour une perspective diglossique des langues en contact/conflit	176
3.3.3 Les notions associées	177
3.3.3.1 Attitude	177
3.3.3.2 Stéréotype	180
3.3.3.3 Imaginaire communautaire de la/des langue(s), identité linguistique.....	181
3.3.3.4 Idéologie (socio)linguistique	185
3.4 Conclusion	187
CHAPITRE 4 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	192
4.1 Enquête à l’aide de la MAC (Méthode d’Analyse Combinée de Bruno Maurer).....	193
4.2 Enquête par entretien semi-directif.....	194
4.3 Méthodologie d’enquête et accès au terrain.....	197
4.3.1 Réorientation du terrain de recherche	197
4.3.2 Mener une enquête à l’aide de la MAC	199
4.3.3 Mener une enquête par entretien semi-directif	204
4.3.3.1 La taille du corpus.....	204
4.3.3.2 Engagement de l’enquêteur et des enquêtés	205
4.3.3.3 Canevas d’entretien.....	206
4.3.3.4 Relance : notre technique d’intervention principale	211
4.3.3.5 Transcription	212
4.3.3.6 Traduction	214
4.3.3.7 Analyse des discours sociolinguistiques.....	215
4.4 Analyses succinctes complémentaires : le film <i>Tharlo, un berger tibétain</i> et le journal scolaire bilingue de l’École Secondaire tibétaine de Pékin	218
4.5 Conclusion	220

TROISIÈME PARTIE : CADRE ANALYTIQUE.....	221
CHAPITRE 5 : REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES ÉTUDIANTS TIBÉTAINS DE LA PROVINCE DU SHANDONG SUR LE TIBÉTAIN ET LE <i>HANYU</i>	222
5.1 Traitement des données et modélisation de la représentation sociale de la langue tibétaine.....	222
5.1.1 Détermination des classes.....	222
5.1.2 Analyse des données.....	223
5.1.2.1 Étude de l'adhésion.....	223
5.1.2.2 Étude du consensus.....	223
5.1.2.3 Étude de la distance.....	226
5.1.3 Intégration adhésion-consensus et mise en évidence de la structure de la représentation sociale sur la langue tibétaine qu'ont les étudiants tibétains de la province du Shandong....	229
5.1.3.1 Intégration adhésion-consensus.....	229
5.1.3.2 Analyse du graphe à 4 zones : de la centralité maximale à la périphérie marginale .	231
5.2 Traitement des données et modélisation de la représentation sociale du <i>hanyu</i> ..	233
5.2.1 Analyse des données.....	233
5.2.1.1 Étude de l'adhésion.....	233
5.2.1.2 Étude de la distance.....	234
5.2.1.3 Étude du consensus.....	234
5.2.2 Intégration adhésion-consensus et mise en évidence de la structure de la représentation sociale sur le <i>hanyu</i> qu'ont les étudiants tibétains de la province du Shandong	236
5.2.2.1 Intégration adhésion-consensus.....	236
5.2.2.2 Analyse du graphe à 4 zones : de la centralité maximale à la périphérie marginale .	238
5.3 Conclusion	240
CHAPITRE 6 : ANALYSE LONGITUDINALE D'UN ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF.....	244
6.1 Informations basiques sur l'enquête	244
6.1.1 Parcours antérieur académique de Padma Chemi.....	246
6.1.2 Enseignements scolaires du secondaire	249
6.1.3 Vie universitaire.....	253
6.2 Autoévaluation des compétences en anglais, tibétain et <i>hanyu</i>	255
6.2.1 Autoévaluation de Padma sur ses compétences en anglais.....	255
6.2.2 Autoévaluation de Padma sur ses compétences en tibétain	256
6.2.3 Autoévaluation de Padma sur ses compétences en <i>hanyu</i>	259
6.3 Usages, fonctions et représentations sociolinguistiques des trois langues	261
6.3.1 Déclarations de Padma à l'égard des usages, fonctions et représentations du <i>hanyu</i> ...	261

6.3.2 Déclarations de Padma à l'égard des usages, fonctions et représentation du tibétain ..	262
6.3.3 Déclarations de Padma relative à sa représentation de l'anglais et à son attitude vis-à-vis des langues de son répertoire linguistique	263
6.3.4 Déclaration sur les pratiques liées aux alternances transcodiques.....	264
6.4 Les hétéro-représentations des <i>Han</i> sur les Tibétains selon Padma et ses hétéro-représentations sur les <i>Han</i>	265
6.5 Opinions sur l'enseignement de la langue/culture tibétaines, la politique linguistique et d'éducation de l'État chinois concernant les étudiants tibétains dans le <i>Neidi</i>	268
6.5.1 Opinion sur l'enseignement du tibétain dans le <i>Neidi</i>	268
6.5.2 Opinion sur la politique linguistique d'État relative au tibétain	270
6.5.3 Situation du tibétain dans le Shandong et méthode de valorisation de la langue et la culture tibétaines	273
6.5.4 Opinion sur la politique d'État concernant les étudiants tibétains dans le <i>Neidi</i>	275
6.6 Qu'est-ce qui constitue l'identité sociolinguistique de Padma ?	275
6.6.1 Son identité sociolinguistique	276
6.6.2 Attitude relative à la transmission des langues	278
6.6.3 Répartition des amis de Padma par nationalité	279
6.7 Conclusion	280
CHAPITRE 7 : ANALYSE TRANSVERSALE DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS.....	283
7.1 Contacts de langues relatifs au tibétain et au <i>hanyu</i>	283
7.1.1 Une configuration bilingue et diglossique	283
7.1.1.1 Modèle bilingue et diglossique lié aux contacts entre le tibétain et le <i>hanyu</i>	284
7.1.1.1.1 Utilisation des langues déclarée dans le cadre des loisirs.....	285
7.1.1.1.2 Utilisation des langues déclarée et observée sur les réseaux sociaux.....	285
7.1.1.1.3 Utilisation du tibétain ou du <i>hanyu</i> déclarée dans les notes de cours et le journal intime	287
7.1.1.1.4 Utilisation déclarée du tibétain ou du <i>hanyu</i> en milieu familial	287
7.1.2 « Mi-chèvre mi-mouton » : une pratique langagière du quotidien chez les Tibétains..	292
7.1.2.1 Définition du <i>ramalug</i> (རམ་ལུག་) et domaines d'usage concernés.....	292
7.1.2.1.1 Termes liés aux études scolaires/universitaires	293
7.1.2.1.2 Termes liés aux (nouvelles) technologies	294
7.1.2.1.3 Termes liés à la vie quotidienne.....	295
7.1.2.1.4 Termes liés aux sports.....	296
7.1.2.1.5 Termes liés aux titres des feuillets chinois, coréens, japonais, anglais et américains	296

7.1.2.1.6 Les toponymes	296
7.1.2.1.7 Termes liés aux réseaux sociaux.....	297
7.1.2.2 La pratique du <i>ramalug</i> et les alternances transcodiques observées.....	297
7.1.2.3 Les raisons de la pratique du <i>ramalug</i>	299
7.1.2.3.1 Rupture avec l'environnement de la langue maternelle à l'âge jeune	299
7.1.2.3.2 Inintelligibilité entre les différents dialectes tibétains	300
7.1.2.3.3 Prédominance du <i>hanyu</i> dans la politique linguistique et prédominance de la culture <i>han</i> dans la société chinoise.....	300
7.1.2.3.4 Marginalisation des cours de tibétain dans le <i>Neidi</i>	300
7.1.2.3.5 Impact de l'ère de la mondialisation.....	300
7.2 Différents niveaux des interventions glottopolitiques concernant la valorisation du tibétain	301
7.2.1. Niveau institutionnel.....	301
7.2.2 Niveau éducatif.....	303
7.2.3 Niveau social.....	305
7.2.4 Niveau individuel.....	305
7.2.4.1 Approche pragmatique de l'idéologie linguistique relative au <i>hanyu</i>	306
7.2.4.2 Approche de l'intégrité linguistique de l'idéologie linguistique relative au tibétain	307
7.2.4.3 Création du cours bénévole de tibétain.....	308
7.2.4.4 Transmission des langues au sein de la communauté tibétaine	310
7.2.5 Des propositions pour la valorisation du tibétain	311
7.3 Représentations et attitudes linguistiques relatives au tibétain, au <i>hanyu</i> et à l'anglais	312
7.3.1 Concernant le tibétain	313
7.3.1.1 Représentations sociolinguistiques des étudiants tibétains sur le tibétain.....	313
7.3.1.1.1 La diversité des variétés dialectales.....	313
7.3.1.1.2 Langue à fonction identitaire/langue de l'intime et des affects/langue dont ils assument la responsabilité de la transmission.....	313
7.3.1.1.3 « Langue dégradée/langue sinisée/langage pollué »	314
7.3.1.2 Attitude linguistique envers le tibétain	316
7.3.1.2.1 Attachement affectif et fidélité à langue maternelle chez les garçons.....	316
7.3.1.2.2 Contradiction entre loyauté linguistique et rejet du tibétain chez les filles	316
7.3.2 Concernant le <i>hanyu</i>	318
7.3.2.1 Représentations sociolinguistiques des étudiants tibétains sur le <i>hanyu</i>	318

7.3.2.1.1 Langue des études/connaissances scientifiques	318
7.3.2.1.2 Langue à fonction identitaire : « une deuxième langue » ? « une seconde langue maternelle » ?	319
7.3.2.1.3 Langue véhiculaire assurant la compréhension mutuelle des interlocuteurs détenteurs de différents codes linguistiques	319
7.3.2.1.4 Langue de travail/langue de l'administration	320
7.3.2.2 Attitude linguistique vis-à-vis du <i>hanyu</i>	320
7.3.2.2.1 Insécurité linguistique	320
7.3.3 Concernant l'anglais	322
7.3.3.1 Représentations sociolinguistiques des étudiants tibétains vis-à-vis de l'anglais	322
7.3.3.1.1 Langue belle et chantante	322
7.3.3.1.2 Anglais : langue facteur d'ascension sociale en dépit de sa difficulté en tant que matière scolaire	323
7.3.3.2 Attitude linguistique envers l'anglais	323
7.3.3.2.1 Insécurité linguistique, auto-stigmatisation observée chez les deux sexes	324
7.3.3.2.2 Indifférence/rejet vis-à-vis de l'anglais chez les garçons	324
7.3.3.2.3 Contradiction entre rejet et motivation passive observée chez les filles	324
7.4 Identité sociolinguistique des Tibétains dans le <i>Neidi</i>	326
7.4.1 Prénoms tibétains et bouddhisme	326
7.4.1.1 Connotations bénéfiques dans les prénoms tibétains	327
7.4.1.2 Connotations bouddhistes	327
7.4.1.3 Formes naturelles et jours de la semaine	327
7.4.1.4 « Les Tibétains n'ont pas de nom de famille, ceux qui ont un nom de famille ne sont pas Tibétains »	328
7.4.2 « Être Tibétain » : à la fois stigmatisation et mythification qui viennent de la communauté <i>han</i>	328
7.4.3 « Être Tibétain » : fidélité à la culture d'origine, être compétent ou en échec, une relation incertaine avec la langue maternelle	331
7.4.3.1 Être Tibétain « normatif »	331
7.4.3.2 Être Tibétain « inabouti »	333
7.4.3.3 Être Tibétain : un symbole d'ethnicité vide de sens	334
7.4.3.4 Conflit ou réconciliation identitaire ?	335
7.4.4 « J'aimerais retourner en RAT et devenir fonctionnaire »	336
7.5 Autres thèmes abordés : rupture et continuité	339
7.5.1 Un parcours académique antérieur compliqué	339

7.5.2 Continuité et rupture entre la RAT et le <i>Neidi</i>	341
7.5.2.1 Choc culturel à l'arrivée dans le <i>Neidi</i> : habitudes alimentaires et climat.....	342
7.5.2.2 Divergences d'intérêts : l'amour de la famille ou l'attirance vers des ressources éducatives de qualité	344
7.5.2.3 Antagonisme entre religion et athéisme.....	345
7.5.2.4 Classe tibétaine ou classe mixte : « y a-t-il ségrégation culturelle » ?.....	346
7.5.3 Caractères principaux des Tibétains et des <i>Han</i> aux yeux de nos enquêtés	348
7.5.4 Le cercle d'amis : vivre en dehors de la communauté d'accueil	349
7.6 Conclusion	350
CHAPITRE 8 : ANALYSE SUCCINCTE DE DEUX CORPUS COMPLÉMENTAIRES.....	359
8.1 Le film Tharlo : un berger tibétain.....	359
8.2 Le journal scolaire bilingue de l'École Secondaire tibétaine de Pékin.....	366
8.2.1 Numéro 96 – année 2015	367
8.2.1.1 La Une : en <i>hanyu</i>	367
8.2.1.2 La deuxième rubrique : en <i>hanyu</i>	367
8.2.1.3 La troisième rubrique : en <i>hanyu</i>	367
8.2.1.4 La 4 ^{ème} rubrique « le Pays des Neiges » : en tibétain.....	368
8.2.2 Numéro 97 – année 2016	369
8.2.2.1 La Une : en <i>hanyu</i>	369
8.2.2.2 La Une : en <i>hanyu</i>	369
8.2.2.3 La troisième rubrique : en <i>hanyu</i>	369
8.2.2.4 La 4 ^{ème} rubrique « le Pays des Neiges » : en tibétain.....	369
8.2.2.4.1 Les rédacteurs ont écrit deux textes	369
8.2.2.4.2 Faits divers	370
8.2.3 Numéro 99 – année 2016	372
8.2.3.1 La Une : en <i>hanyu</i>	372
8.2.3.2 La 2 ^{ème} rubrique : en <i>hanyu</i>	372
8.2.3.3 La 3 ^{ème} rubrique : en <i>hanyu</i>	373
8.2.3.4 La 4 ^{ème} rubrique « le Pays des Neiges » : deux contributions des élèves en tibétain	373
8.2.4 Numéro 100 – année 2016	375
8.2.4.1 La Une : en <i>hanyu</i>	375
8.2.4.2 La 2 ^{ème} rubrique : en <i>hanyu</i>	376
8.2.4.3 La 3 ^{ème} rubrique : en <i>hanyu</i>	376
8.2.4.4 La 4 ^{ème} rubrique « le Pays des Neiges » : en tibétain.....	376
8.2.5 Numéro 102 – année 2017	379

8.2.5.1 La Une : en <i>hanyu</i>	379
8.2.5.2 Les 2 ^{ème} et 3 ^{ème} rubriques : en <i>hanyu</i>	379
8.2.5.3 La 4 ^{ème} rubrique « le Pays des Neiges » : en tibétain.....	379
8.2.6 Numéro 103 – année 2017	381
8.2.5.1 La Une : en <i>hanyu</i>	381
8.2.5.2 La 2 ^{ème} rubrique : en <i>hanyu</i>	381
8.2.5.3 La 3 ^{ème} rubrique : en <i>hanyu</i>	381
8.2.5.4 La 4 ^{ème} rubrique « le Pays des Neiges » : en tibétain.....	382
8.3 Conclusion	383
CONCLUSION GÉNÉRALE	385
1. Retour sur les hypothèses de départ.....	385
2. Nos propositions relatives à la politique linguistique-éducative et à la manière d’aborder et/ou de vivre le contact de langues	388
3. Retour sur quelques difficultés et limites de la thèse.....	389
4. Ouverture épistémologique de la recherche.....	390
INDEX.....	391
ANNEXE.....	396
Transcription de l’entretien semi-directif avec Padma-Chemi	396
BIBLIOGRAPHIE.....	418
TABLES DES FIGURES ET TABLEAUX.....	445

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont d'abord à Monsieur Bruno Maurer, mon directeur de thèse qui a aussi été mon directeur de mémoire de Master 2 et dont j'ai eu la grande chance de suivre les cours durant mon Master en sciences du langage. Monsieur Bruno Maurer m'a, tout au long de mon parcours doctoral, conseillée, soutenue et aidée à consolider mes connaissances dans le domaine de la didactique du FLE et de la sociolinguistique des contacts de langues dans les pays africains. Je tiens ici à le remercier d'avoir parlé de mon projet de thèse sur les contacts de langues des minorités chinoises à Madame Ksenija Djordjevic Léonard, qui est devenue par la suite ma co-directrice de thèse. À cette dernière, j'adresse également mes plus chaleureux remerciements pour ses conseils précieux, ses encouragements, son respect pour mon travail et mes idées. Je remercie Madame Ksenija Djordjevic Léonard pour le partage de son expertise dans la recherche en sociolinguistique des contacts de langues des minorités ethniques européennes qui a été d'une extrême richesse pour mon sujet.

J'ai eu le grand privilège d'être accompagnée par deux directeurs qui me soutiennent depuis le début de la thèse. Je leur dois beaucoup dans mon développement personnel et professionnel dans ce chemin académique.

J'aimerais remercier Jean-Michel et Aline Palau, pour l'intérêt qu'ils ont porté à mon sujet, pour leurs conseils concernant la rédaction de longs textes scientifiques en français et pour leur aide à corriger ce travail.

Je tiens à remercier mes parents, parce que depuis que j'ai dix-huit ans, ils soutiennent chaque décision que je prends et sont toujours à mes côtés.

Je voudrais également remercier mon amie et collègue Yuan Wang, future docteure en histoire de l'art, pour son amitié, son affection, ses encouragements constants et pour m'avoir fait découvrir son domaine de spécialisation, la photographie contemporaine chinoise. De même, j'aimerais remercier Elsa Guyot, docteure en histoire de l'art, pour son empathie, pour la confiance qu'elle me donne et pour les connaissances qu'elle m'a permis d'acquérir en histoire de l'art occidental. Je voudrais aussi remercier Yigong Zhang qui m'a régulièrement offert la chance d'assister à des spectacles impressionnants de l'Orchestre National de Montpellier.

Enfin, j'aimerais remercier mon compagnon Li qui m'a écoutée, soutenue, encouragée et souvent fait de la cuisine chinoise du niveau d'un grand chef. Ce travail de thèse a été finalisé pendant le confinement national de l'année 2020 et grâce à son accompagnement, j'ai pu vivre une fin de rédaction sereine et heureuse.

ཅུ་ཆེན་གྱི་སའ་ལ་བྲ། རེད་ཅག་གི་ས་སྐད་ནི་ལུས་བྱུངས་བད་པའི་གད་པོ་བཞིན། གཅིག་ལུ་ས་སོལ་སློལ་བྱེད་ཀྱི་གོ་གྲུ་གྲུང་ཞིང་གདའ། རྒོང་ཁྱེར་གྱི་གྲུ་བྱུར་ན།
རེད་ཅག་གི་ས་སྐད་ནི་འགོས་ནད་འཕྲོག་པའི་བྱ་མོ་ཉམ་ཐག་ཅིག་ལྟར། ཀུན་གྱིས་འཛོམ་ཞིང་། དག་གཙང་དྲོད་འཇམ་གྱི་གནས་ཚང་ཞིག་མ་རྟེན།
—— དོན་གྲུབ་རྒྱལ།

THL Transliteration

chu chen gyis rab kha ru/nged cag gi pha skad ni lus zungs zad pa'i rgad po bzhin/gcig pu pha
rol sgrol byed kyi ko gru srung zhing gda'/grong khyer gyi gru zur na/nged cag gi pha skad
ni'gos nad'phog pa'i bu mo nyam thag cig ltar/kun gyis 'dzem 'dzem zhing/dag gtsang drod
j'jam gyi gnas tshang zhig ma rnyed

—— Don grub rgyal

Traduction chinoise

在大水漫灌中，我们的母语就像弱不禁风的老人，孤独地守渡着皮划艇。在城市被遗忘的角落里，我们的母语就像受感染的可怜的女孩一样虚弱。而在这众目睽睽之下，竟然也难以寻觅到一个干净温暖的地方得到栖息。

——端智嘉

Traduction française

Dans l'inondation, notre langue maternelle est aussi vulnérable qu'un vieil homme, gardant seul son canoë-kayak. Dans les coins perdus de la ville, notre langue maternelle est aussi vulnérable qu'une pauvre fille atteinte d'une maladie, ayant beau chercher un abri du bien-être sous l'œil de tous.

——Don grub rgyal

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1. Origine du sujet

Après avoir obtenu le diplôme de Master 1 FLE en 2016, un an après notre arrivée en France, je me suis réorientée vers un parcours de recherche en Sciences du Langage pour le Master 2, spécialité sociolinguistique, à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3. Lorsque j'ai commencé le Master 2, je n'avais pas encore pour projet de me lancer par la suite dans un parcours de recherche académique. Le cours de Carmen Alén Garabato sur la Sociolinguistique des Contacts de Langues a développé mon intérêt pour les rapports entre les langues des minorités ethniques en Chine et la langue dominante chinoise et nous a donné des idées sur des terrains d'enquête possibles. Durant la fête chinoise du printemps de la même année, je suis rentrée en Chine pour rejoindre la famille. C'est lors de ce séjour que j'ai découvert une institution de la ville de Jinan que je n'avais jamais remarquée jusque-là : un collège tibétain dans ce chef-lieu de la province du Shandong située à l'est du pays ; il paraissait très mystérieux car il avait l'air fermé et il semblait que personne n'y entrait ni n'en sortait. Ceci prêtait à réflexions : je connaissais l'existence des écoles pour la minorité des *Hui*, mais y avait-t-il aussi une école destinée aux Tibétains, ici, dans le Shandong ? Je connaissais des restaurants dirigés par des Ouïgours dans le Shandong, mais pourquoi je n'avais jamais rencontré de Tibétains ? Ces questions ne m'ont pas pour autant poussée à rédiger un mémoire de Master 2 sur cette thématique ; dans le cadre de cette première recherche, j'ai utilisé la Méthode d'Analyse Combinée développée par Bruno Maurer et réalisé sous sa direction un travail sur les représentations sociales du français d'un groupe d'étudiants chinois de niveau master en France. Cependant, je gardais à l'esprit de façon insistante l'idée de faire une étude sociolinguistique approfondie sur une ou sur des minorités ethniques et son/leur rapport avec la majorité *han*. C'est en fait à partir d'une curiosité personnelle que je me suis ensuite plongée dans cette étude, en vue d'une thèse de doctorat, sous la codirection de Bruno Maurer et de Ksenija Djordjevic Léonard.

Mener ce travail de recherche n'a pas été toujours facile pour moi, parce que traiter d'un sujet lié à une problématique ethnique ou encore aux Tibétains paraît assez sensible en Chine. Mon objectif initial était d'enquêter sur les représentations sociolinguistiques et les pratiques langagières en cours et dans le milieu familial des élèves collégiens de la province du Shandong. C'est en vue de cet objectif que j'ai fait des recherches sur le collège tibétain de Jinan.

Dans le cadre de l'appel à l'« assistance – parrainage au Tibet » du gouvernement chinois (cf. Hou, 2018), le collège tibétain de la ville de Jinan a été fondé en 1991 et recrute chaque année les élèves-pensionnaires de la ville de Xigazê de la Région Autonome du Tibet. Cet établissement a pour but non seulement de dispenser aux élèves tibétains une formation scolaire de base mais aussi de former des jeunes qui pourraient dans l'avenir promouvoir l'échange et la communication au niveau éducatif et culturel entre le *Neidi* et la Région Autonome du Tibet. La plupart des jeunes Tibétains sortant de l'établissement entrent dans le second cycle secondaire du *Neidi* et vont poursuivre l'éducation supérieure jusqu'à ce qu'ils rentrent dans leur pays natal.

Malheureusement, cette enquête a été impossible en raison de la sensibilité du sujet et du fait que le proviseur du collège tibétain de Jinan m'a opposé un refus, malgré tous les contacts que j'ai essayé d'établir. Entre temps, j'ai appris que les universités recrutaient des étudiants issus de minorités et je me suis donc réorientée vers le milieu universitaire ; j'ai alors décidé de « contourner » l'administration universitaire pour mener l'enquête à titre personnel.

2. Questions de recherche et hypothèses

Nous souhaitons, avant d'aborder le cœur de cette recherche, expliquer le choix de certains termes employés qui sont importants pour la bonne compréhension du contexte. Les vocables *Neidi*, les *Han*, le *hanyu* constituent des expressions authentiques utilisées par les Tibétains et dont nous avons pu relever l'emploi tout au long de notre enquête.

Au commencement de notre étude, nous avons hésité sur la dénomination de la langue chinoise : *chinois* ou *mandarin* pour désigner la langue orale et écrite commune standardisée chinoise. Au fur et à mesure que nous avançons dans notre étude, il nous est apparu que ces deux appellations étaient aussi bien implicites qu'ambiguës, dans le cadre d'un travail de recherche sociolinguistique se rapportant aux contacts de langues entre une langue minoritaire et une langue dominante. *La langue chinoise/le chinois*, de notre point de vue, désigne, d'une façon générale, la langue parlée et écrite utilisée par les citoyens chinois. Par ailleurs, cette formule pourrait désigner également la langue orale et écrite utilisée outre-mer, surtout par la diaspora chinoise dans le Sud-Est asiatique (Singapour, Malaisie, etc.), aspect non inclus dans notre travail de recherche.

En ce qui concerne notre choix de ne pas utiliser le terme de mandarin pour désigner la langue chinoise, c'est parce que la connaissance qu'en ont communément les gens est floue et parce que le mandarin renvoie aux fonctionnaires dans l'époque de l'Empire du Milieu et également à la langue orale normalisée du *hanyu* contemporain standardisé (cf. chapitre 2).

Bien que le titre de cette thèse indique qu'il s'agisse des contacts de langues tibétain/chinois, cette étude met l'accent sur les contacts de langues tibétain/*hanyu*, parce que nos enquêtés ont utilisé, dans leurs discours épilinguistiques, la dichotomie administrative du tibétain et du *hanyu* et celle du Tibétain et du *Han*. C'est pour cette raison que nous avons décidé de conserver l'appellation *chinois* dans le titre – dans le but de faciliter la compréhension par un lecteur occidental – et d'employer, par contre, *hanyu* dans l'ensemble du corps de cette thèse. Il est à noter que l'emploi du *chinois/mandarin* faisant référence au *hanyu* ou au *putonghua* sera conservé dans les citations. D'ailleurs, nous utiliserons uniquement *chinois* pour désigner la citoyenneté chinoise.

Il est temps d'aborder, pour les préciser, deux termes géopolitiques dont les individus de notre groupe d'enquête font régulièrement état dans leurs discours épilinguistiques. Nous remarquons l'emploi régulier de la dichotomie administrative de la RAT et du *Neidi*, par exemple « quitter la RAT pour étudier dans le *Neidi* », « chez nous là-bas en RAT, mais ici dans le *Neidi*... ». *RAT* est l'abréviation de l'unité administrative « Région Autonome du Tibet ». Lorsque nous mentionnons dans cette étude le Tibet, nous faisons référence *stricto sensu* à la RAT. Le terme *Neidi*, connu pour l'appellation de *la Chine continentale*, inclut les provinces habitées traditionnellement par la nationalité *han*. Cette unité administrative ne comprend pas les entités suivantes : Hongkong (ancienne colonie britannique), Macao (ancienne colonie portugaise), Île du Hainan, les zones frontalières du Gansu, du Qinghai, du Xinjiang, du Ningxia, du Tibet dans lesquelles habitent traditionnellement de grandes communautés de minorités ethniques à l'ouest de la Chine.

Cette thèse essaiera de répondre aux questions suivantes :

1. Quelles sont les représentations sociolinguistiques du tibétain chez les Tibétains des universités de la province du Shandong ?
2. De quoi se compose la structuration interne de cette représentation sociolinguistique sur le tibétain ?
3. Quelles sont les représentations sociolinguistiques du *hanyu* pour ce public ?
4. De quoi se compose la structuration interne de cette représentation du *hanyu* pour ce public ? Présente-elle une différence avec celle concernant la langue tibétaine ?
5. Pour la situation sociolinguistique des Tibétains des universités du Shandong, s'agit-il d'un modèle bilingue ? est-il diglossique ?
6. Qu'est-ce qui caractérise les pratiques du *hanyu* et celles du tibétain dans leur vie universitaire ? Et dans leur vie quotidienne ?
7. Qu'est-ce qui caractérise les pratiques de la politique linguistique d'État vis-à-vis des Tibétains étudiant dans la province du Shandong, et du *Neidi* ?

8. Qu'entendons-nous par l'identité sociolinguistique des Tibétains ?

9. S'agit-il d'une relation positive ou conflictuelle entre le tibétain et le *hanyu* ?

Pour faire suite à ces questionnements, nous formulons les hypothèses suivantes :

1. Nous sommes en présence d'une modélisation bilingue et diglossique chez les étudiants tibétains dans la province du Shandong.

2. Dans ce groupe d'enquête, la structuration interne de la représentation sociolinguistique du tibétain s'organise comme un continuum entre les cognèmes constitutifs de la représentation.

3. La représentation sociolinguistique du *hanyu* de ce groupe est marquée par des ruptures entre ses éléments constitutifs et par le fait qu'elle est dépourvue de noyau central.

4. Le tibétain est une langue menacée en raison de son utilisation limitée au cercle familial.

5. Le tibétain et le *hanyu* sont en conflit manifeste.

6. L'identité sociolinguistique des Tibétains ne peut pas survivre à la dominance de la culture *han* et du *hanyu*.

7. Au sein de la région du Shandong, la population tibétaine se caractérise par un très fort sentiment identitaire ethnique.

3. Présentation de la thèse

Cette thèse comporte trois parties. La première partie se divisera en deux chapitres. Dans le premier chapitre, nous aborderons les contextes chinois et tibétain dans une perspective administrative, historique et linguistique-éducative. Dans le chapitre 2, nous traiterons de la politique et de la planification linguistiques de la Chine – celles concernant la langue dominante officielle et celles concernant des langues des minorités ethniques. La deuxième partie sera consacrée à notre cadre théorique et méthodologique. Elle se divisera également en deux chapitres. Dans le chapitre 3, nous choisirons de traiter de trois grandes notions : bilinguisme et diglossie dans les contacts de langues, politique et planification linguistique, paradigme représentationnel. Dans le chapitre 4, nous mettrons en lumière les méthodologies choisies : la Méthode d'Analyse Combinée de Bruno Maurer et l'entretien semi-directif. Avec la Méthode d'Analyse Combinée nous parviendrons non seulement à constituer la modélisation de la représentation sociale du tibétain et celle du *hanyu* auprès des Tibétains des universités de la province du Shandong, mais également à déchiffrer, dans la perspective de la psychologie sociale, l'organisation interne de ces deux représentations. Avec l'entretien semi-directif axé sur une approche ethnologique et sociolinguistique, nous accéderons aux contenus clés qui

constituent la configuration sociolinguistique de ce groupe minoritaire. Dans la dernière partie de notre thèse, nous répondrons à notre questionnement initial tout en essayant de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses. Le chapitre 5 mettra en œuvre les analyses sur l'organisation interne des représentations sociolinguistiques du tibétain et du *hanyu* au travers de l'utilisation de la Méthode d'Analyse Combinée. Le chapitre 6 sera consacré à l'analyse longitudinale de l'entretien semi-directif d'un étudiant tibétain de l'Université du Shandong ; alors que le chapitre 7, analysera transversalement l'ensemble de nos entretiens selon cinq thèmes (contacts de langues tibétain/*hanyu*, interventions glottopolitiques concernant le tibétain, représentation sociolinguistique tibétain/*hanyu*, identité sociolinguistique des Tibétains, autre). Le chapitre 8 sera consacré à une analyse succincte complémentaire d'un film tibétain *Tharlo, le berger tibétain* et d'un journal bilingue scolaire de l'École secondaire tibétaine de Pékin. Nous souhaiterons inclure une analyse au film parce que celui-ci a été diffusé pendant notre enquête et a fait l'objet de vives discussions dans la communauté tibétaine des universités de la province du Shandong. Nous chercherons à comprendre la raison de l'attachement ou de l'indifférence pour le film dans ce groupe tibétain. En ce qui concerne le journal bilingue scolaire de l'École secondaire tibétaine de Pékin, nous entendons dévoiler, dans les discours institutionnels d'État, les valeurs véhiculées chez et valorisées par les Tibétains faisant des études dans le *Neidi*.

Cette thèse s'inscrit dans une perspective de sociolinguistique des contacts (conflits) de langues à laquelle nous empruntons également à des notions théoriques de la sociologie, de l'ethnologie et de la psychologie sociale. Bien que nous soyons engagés dans une posture scientifique, ce travail ne peut pas échapper à une subjectivité apportée à la fois par l'auteure elle-même et l'objet d'étude qui est dynamique et en constante évolution.

**PREMIERE PARTIE : CONTEXTE
NATIONAL, REGIONAL ET POLITIQUE
LINGUISTIQUE**

Chapitre 1 : Contexte de notre recherche

Dans ce chapitre, nous allons esquisser l'image générale d'une Chine plurinationale dans ses relations avec les minorités ethniques, surtout du point de vue des étudiants tibétains chinois qui sont l'objet de notre recherche. L'organisation du chapitre se déploie en trois sections. La section 1.1 traitera des relations que tisse la Chine avec ses minorités ethniques aux limites de son territoire et rendra compte du poids de l'histoire ; celle-ci donnera aussi un aperçu sur les langues vivantes du pays. La section 1.2 abordera l'historique des relations tibéto-chinoises, depuis le 7^{ème} siècle jusqu'à nos jours, dans le but de faire comprendre à notre lecteur la question du Tibet et des controverses autour de ce sujet. La section 1.3 traitera du répertoire linguistique des Tibétains chinois et présentera en détail tous les dialectes tibétains en usage en Chine ; cette section abordera, en particulier, un aspect du système éducatif de l'école/de la classe tibétaine du secondaire du *Neidi*, qui est une voie de scolarité principale, ouverte exclusivement aux Tibétains chinois pour ce qui est du choix de poursuite des études, en dehors du système éducatif bilingue en vigueur à l'intérieur de la Région Autonome du Tibet.

1.1 Situation de la Chine du point de vue démographique, géographique, ethnique et linguistique

Avant d'aborder la section 1.1, il est essentiel, pour nous, de clarifier l'usage que nous faisons de la notion de *minorité ethnique* en Chine, car cette dernière rapportée à la Chine ne peut se contenter d'une interprétation occidentale dans le cadre du concept d'État-nation. La République Populaire de Chine comprend les terres occupées traditionnellement par les *Han*, et les terres étrangères qui ont été conquises durant la dernière dynastie des *Qing*.

De plus, la question des minorités ethniques a été traitée selon la méthode soviétique avant d'être traitée à la manière communiste chinoise. Ceci a provoqué un clivage fondamental entre la Chine et les pays occidentaux : la Chine est en premier lieu un régime d'État-plurinationnel en rapport avec l'hétérogénéité de la composition de sa population.

Dans la langue chinoise, le terme de *minzu* (民族) se traduit par plusieurs sens en français. Le *min* (民) fait référence sinon au peuple, du moins à l'unité minimale du citoyen ; le *zu* (族) peut avoir plusieurs sens : race, nation, groupe ethnique, etc. Ainsi donc en *hanyu*, la notion de *minzu* peut faire l'objet d'une ambiguïté au niveau de la compréhension. S'il y a une raison pour cette ambiguïté, c'est que le terme de *minzu* fut introduit au 19^{ème} siècle en se basant sur

les caractères chinois existant dans la langue japonaise¹. En ce qui concerne la traduction en français, il n'existe pas un tel équivalent approprié pour traduire le *minzu*. Très souvent, des chercheurs traduisent ce mot par celui de *nation*², ce qui n'est pas du tout approprié en ce qui concerne le cas de la Chine que ce soit pour la période de la République ou pour la période communiste. Wang signale que l'emprunt du terme de *minzu* à partir de la langue japonaise constitue sinon « une erreur », du moins « un malentendu », car celui-ci souligne en particulier – dans un contexte de la langue japonaise –, « la propriété de la consanguinité et celle de la culture » ; les Japonais interprètent culturellement le terme de nation dans un contexte d'État-mononational »³ (Wang, 2015 : 67).

Dans le contexte langagier du chinois, le *minzu* a plusieurs sens et se situe à différents niveaux : comme son emploi peut varier, Wang signale qu'il y a « un clivage qui fait distinguer le *minzu* abordé en ethnologie et anthropologie de celui en histoire et science politique⁴ » (*ibid.* : 69).

Dans ce travail de recherche, dans le but d'éviter toute confusion, nous ferons une distinction. Pour désigner le *zhonghua minzu*, nous choisissons le terme de *nation chinoise* qui fait apparaître une identité en tant que citoyen chinois ; alors que pour désigner le *shaoshu minzu*⁵, celui de *minorité ethnique*. Ainsi donc, dans ce travail, l'*identité nationale* est associée à la citoyenneté chinoise, tandis que l'*identité ethnique* et les *affaires ethniques* s'appliquent exclusivement au traitement de la question des minorités ethniques. Nous avons recours au terme de *nationalité* pour désigner les *Han* comme les Tibétains, ou les Mongols en tant qu'unité minimale des 56 *minzu*.

Nous rappelons que l'emploi d'*ethnie* et/ou d'*ethnique* entre en application lorsqu'il s'agit de la question des minorités ethniques.

Ayant élucidé notre propre définition pour ces notions mentionnées *supra*, nous pouvons passer à la section 1.1.

¹ Cf. Wang, 2015 : 45-69.

² « [...] In Beijing in 1997, the State Commission on Nationalities Affairs held a forum on whether *minzu* should be officially translated into “nationality” or “ethnic group”. At the close of the forum, the participating experts unanimously agreed on the English term “ethnic group” or “ethnic affairs” for *minzu* because the new term can better represent the spirit of China's new discourse on minority affairs, an orientation that departs from Stalin's formulation of the national question » (Zhou et Hill, 2009 : 10-11).

³ 《日制汉词‘民族’过分强调了 nation 的血缘和文化属性，更在于[...]日本人在‘单一民族国家’的背景上解释 nation 文化属性[...]。》

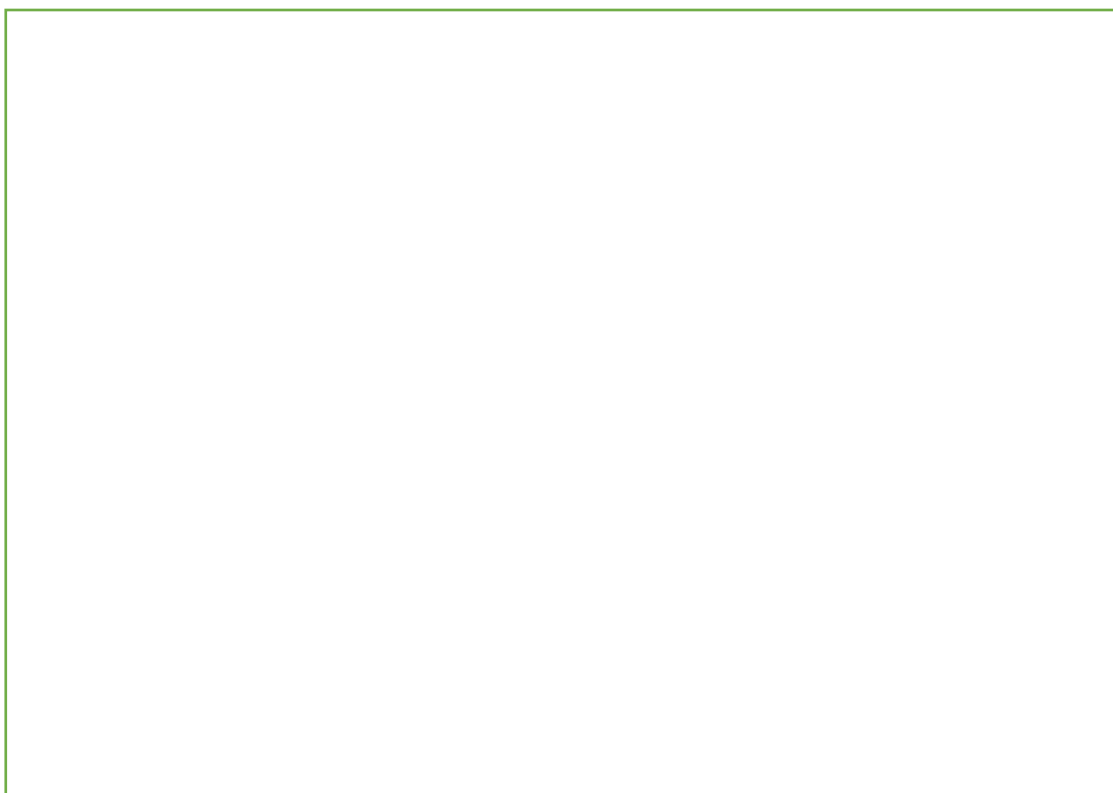
⁴ 《作为民族学或文化人类学术语的民族，与在历史学和政治学的场合讲述的民族，或者现实世界中发生种种问题的民族，互相之间出现相当大的脱节。》

⁵ Le terme de *shaoshu minzu* peut se traduire littéralement comme le groupe ethnique d'une petite population par rapport aux *Han* majoritaires.

1.1.1 La Chine du point de vue démographique et géopolitique

La population totale des résidents permanents chinois, selon le 6^{ème} recensement national, compte 1,3 milliard des personnes aux confins des frontières de la République populaire de Chine. Étant un État-plurinational, la Chine comptabilise cinquante-six nationalités, durant la période de reconnaissance des nationalités (le *minzu shibie*⁶) dans les années 1950 ; les *Han* sont la population la plus importante par rapport à l'ensemble des minorités ethniques qui sont au nombre de cinquante-cinq. Certes, la désignation comme *minorité ethnique* ne s'appuie pas uniquement sur la grandeur proportionnelle de sa population ; mais il faut remarquer qu'en Chine, les minorités ethniques sont surtout minoritaires au regard de la faiblesse numérique de leurs populations. Le graphe 1-2 ci-dessous illustre bel et bien ce déséquilibre proportionnel au niveau du pays. En somme, la proportion des populations de l'ensemble des minorités ethniques s'accroît très légèrement, au cours de ces dernières cinquante-sept années où elle a augmenté de 2,43 %, comme le montre le graphique 1-1 :

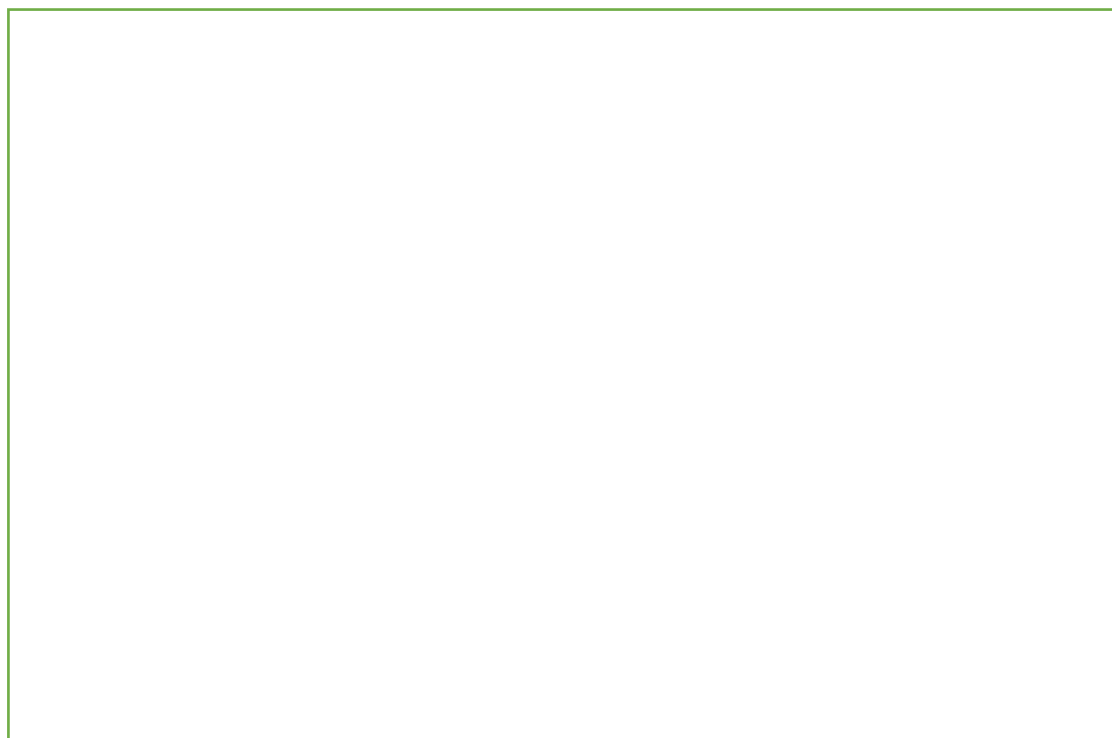
Figure 1-1 : Composition proportionnelle des nationalités selon les recensements d'État (National Bureau of Statistics, 2011⁷)



⁶ 民族识别

⁷ Lien d'accès : http://www.stats.gov.cn/tjsj/zxfb/201104/t20110428_12707.html.

Figure 1-2 : 6^{ème} recensement national de la population de la République populaire de Chine (Population Census Office under the State Council et Department of Population and Employment Statistics National Bureau Statistics, 2010 : Partie I, volume 1, tableau 1-6)



Le tableau 1-1 ci-après illustre les populations prises en compte en fonction des nationalités par le gouvernement dans le 6^{ème} recensement national du pays en 2010. Remarquons que les *Han* représentent actuellement une population de 1,22 milliard de personnes, distribuées géographiquement dans l'ensemble du pays, dans les provinces comme dans les communautés propres aux minorités ethniques, tandis que la minorité ethnique la plus importante, les *Zhuang*, représente une population de 16,92 millions. Les *Zhuang* vivent dans le sud-est de la Chine, dispersés dans plusieurs provinces. Ensuite viennent les Mandchous, *Hui*, *Miao*, Ouïghours, *Tujia*, *Yi*, Mongols, Tibétains, en tant que minorités ethniques grandes mais inférieures en nombre aux *Zhuang*. Ces nationalités vivent dans le nord et le nord-est, le nord-ouest et sud-ouest, également dans le sud-est de la Chine, vivant avec les *Han* sur l'ensemble du territoire.

Tableau 1-1 : Les populations comptabilisées en fonction des nationalités (unité : 1000 personnes) (*ibid.*)

<i>Han</i>	Non regroupés	1,220,844,520	<i>Zhuang</i>	16,926,381	Sud-est	<i>Mandchous</i>	Nord	10,387,958
<i>Hui</i>	Non regroupés	10,586,087	<i>Miao</i>	9,426,007	Sud-est	<i>Ouïghour</i>	Nord - ouest	10,069,346
<i>Tujia</i>	Sud	8,353,912	<i>Yi</i>	8,714,393	Sud-est	<i>Mongol</i>	Nord	5,981,840

<i>Tibétain</i>	Sud-ouest	6,282,187	<i>Bouyei</i>	2,870,034	Sud-est	<i>Dong</i>	Sud-est	2,879,974
<i>Yao</i>	Sud-est	2,796,003	<i>Coréen</i>	1,830,929	Nord-est	<i>Bai</i>	Sud-est	1,933,510
<i>Hani</i>	Sud-est	1,660,932	<i>Kazakh</i>	1,462,588	Nord-ouest	<i>Li</i>	Sud-est	1,463,064
<i>Dai</i>	Sud-est	1,261,311	<i>She</i>	708,651	Sud-est	<i>Lisu</i>	Sud-est	702,839
<i>Gelao</i>	Sud-est	550,746	<i>Dongxiang</i>	621,500	Nord-ouest	<i>Gaoshan</i>	Île Taïwan	4009
<i>Lahu</i>	Sud-est	485,966	<i>Sui</i>	411,847	Sud-est	<i>Va</i>	Sud-est	429,709
<i>Naxi</i>	Sud-est	326,295	<i>Qiang</i>	309,576	Sud-ouest	<i>Tu</i>	Nord-ouest	289,565
<i>Mulao</i>	Sud-est	216,257	<i>Xibei</i>	190,481	Nord-ouest	<i>Kirghize</i>	Nord-ouest	186,708
<i>Daur</i>	Nord-est	131,992	<i>Jingpo</i>	147,828	Sud-est	<i>Maonan</i>	Sud-est	101,192
<i>Salar</i>	Nord-ouest	130,607	<i>Blang</i>	119,639	Sud-est	<i>Tadjik</i>	Nord-ouest	51,069
<i>Achang</i>	Sud-est	39,555	<i>Pumi</i>	42,861	Sud-est	<i>Ewenki</i>	Nord	30,875
<i>Nu</i>	Sud-est	37,523	<i>Jin</i>	28,199	Sud-est	<i>Jino</i>	Sud-est	23,143
<i>De'ang</i>	Sud-est	20,556	<i>Bonan</i>	20,074	Nord-ouest	<i>Russe</i>	Nord	15,393
<i>Yugur</i>	Nord-ouest	14,378	<i>Ouzbek</i>	10,569	Nord-ouest	<i>Monba</i>	Sud-ouest	10,561
<i>Oroqen</i>	Nord-est	8,659	<i>Derung</i>	6,930	Sud-est	<i>Tatar</i>	Nord-ouest	3,556
<i>Hezhen</i>	Nord-est	5,354	<i>Lhoba</i>	3,682	Sud-ouest			

Afin de mieux situer la subdivision administrative de la Chine, nous invitons le lecteur à voir les tableaux 1-3 et 1-4 qui en présentent le premier échelon. Il est à remarquer, cependant, qu'il existe quatre échelons de subdivision administrative :

Tableau 1-2 : La subdivision administrative chinoise à cinq niveaux (Ministère des Affaires Civiles de la République Populaire de Chine, 2018⁸)

Niveaux administratifs	Subdivision administrative (en <i>pinyin</i> chinois)
Niveau provincial	Provinces (<i>sheng</i>)

⁸ Lien d'accès : <http://xzqh.mca.gov.cn/statistics/2018.html>.

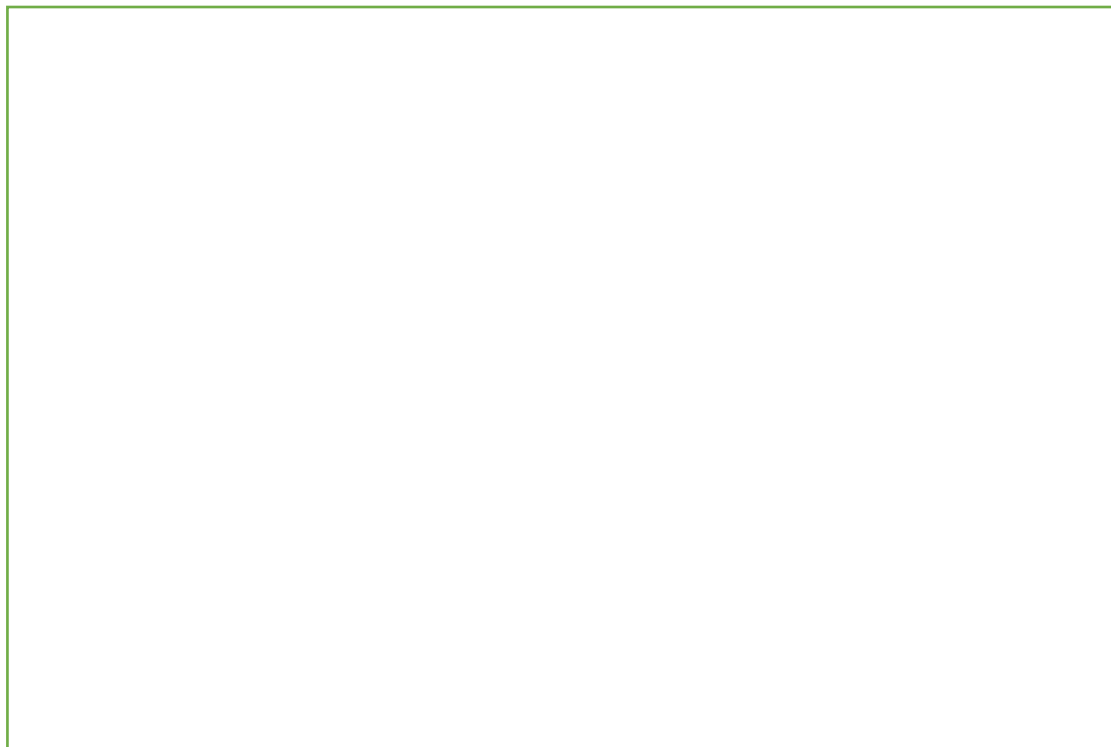
	Régions autonomes (<i>zizhiqu</i>)
	Municipalités (<i>zhixiashi</i>)
	Régions administratives spéciales (<i>tequ</i>)
Niveau préfectoral	Préfectures (<i>diqu</i>)
	Préfectures autonomes (<i>zizhizhou</i>)
	Villes-préfectures (<i>dijishi</i>)
Niveau districtal	Ligues (<i>meng</i>)
	Xian (<i>xian</i>)
	Xian autonomes (<i>zizhixian</i>)
	Villes-districts (<i>xianjishi</i>)
Niveau cantonal	Districts (<i>shixiaqu</i>)
	Cantons (<i>xiang</i>)
	Cantons ethniques (<i>minzuxiang</i>)
Niveau communal	Bourg (<i>zhen</i>)
	Villages (<i>cun</i>)

Dans le premier échelon, les régions autonomes sont des communautés où vivent majoritairement les peuples de cinq grandes minorités ethniques. Elles habitent respectivement le sud-ouest, le nord, l'ouest de la Chine.

Tableau 1-3 : Les Régions autonomes en Chine (*ibid.*)

Toponymie	L'appellation de la minorité ethnique	Capitale
Région autonome <i>Zhuang</i> de Guangxi	les <i>Zhuang</i>	Nanning
Région autonome de Mongolie Intérieure	les Mongols	Hohhot
Région autonome <i>Hui</i> de Ningxia	les <i>Hui</i>	Yinchuan
Région autonome Ouïgoure de Xinjiang	les Ouïgours	Ürümqi
Région autonome du Tibet	les Tibétains	Lhasa

Figure 1-3 : Régions autonomes et provinces (Leclerc, 2006⁹)



Ayant présenté la situation géopolitique et quelques données démographiques, nous projetons d'aborder la vision chinoise (le *tianxia guan*) et son traitement des relations avec les minorités ethniques – les pays vassaux et/ou les colonies depuis l'Antiquité. Pour nous ce sera éclairant parce qu'à partir de cette vision chinoise du monde, nous pourrions avoir des pistes de compréhension sur la manière dont la Chine organise actuellement les rapports des *Han* avec les minorités ethniques.

1.1.2 L'État chinois et ses minorités ethniques : de l'Antiquité à aujourd'hui

Durant la seconde moitié du 18^{ème} siècle, l'Empire chinois des Mandchous a mené à bien plusieurs conquêtes militaires et a pu ainsi agrandir son territoire. Jamais le territoire de la Chine n'a été aussi étendu. Il en résulte que le gouvernement impérial des Mandchous contrôlait la Chine, le Turkestan, la Mongolie, le Tibet et le Yunnan ainsi que la Formose. La République de Chine et son successeur héritent tacitement du territoire conquis par les Mandchous dans la période impériale. C'est ainsi qu'en Chine, nous voyons vivre les Tibétains, les Mongols, les Kazakhs, les Ouïgours, les Manchous, les Coréens, et des groupes nationaux autres que les *Han*. Ces premiers font partie de cinquante-cinq minorités ethniques à partir de l'année 1950.

⁹ Lien d'accès : http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asiе/chine-map-regions_aut.htm.

Néanmoins, nous nous intéressons aux représentations qu'ont les Chinois des minorités ethniques, à l'imaginaire qui les habite, depuis les époques anciennes-jusqu'à nos jours.

Remontons à l'époque pré-*Qin* : les grands classiques confucéens de la pensée chinoise antique traitent déjà de la notion de l'Autre par rapport à la Chine, sous l'appellation en revanche de *Yi, Rong, Di, Man*, tout en différenciant les modes de vie, les habitudes alimentaires, les habits et les types de cheveux. Dans l'article 3 du chapitre 3, « Règlements impériaux » du *LI KI*, il est précisé que :

14. Les Chinois, les *Joung*, les *I* et tous les autres peuples avaient chacun leur caractère particulier qu'il était impossible de changer. Les habitants de l'est, appelés *I*, ne liaient pas leurs cheveux, (ils les coupaient) ; ils avaient le corps orné de peintures ; certains parmi eux ne cuisaient pas leurs aliments. Les habitants du midi, appelés *Man*, se tatouaient le front ; (ils prenaient ensemble leur repos) les pieds (tournés en sens contraires et) se croisant ; certaines tribus ne mangeaient pas d'aliments cuits. Les habitants de l'ouest, appelés *Joung*, portaient les cheveux courts et ne les liaient pas ; ils étaient vêtus de peaux ; certaines tribus ne mangeaient pas de grains. Les habitants du nord, appelés *Ti*, portaient des vêtements tissus de duvet et de laine ; ils habitaient dans des cavernes ; certains ne mangeaient pas de grains. Les Chinois, les *I*, les *Man*, les *Joung*, les *Ti* et tous les autres avaient des habitations commodes, des mets assaisonnés, des vêtements convenables, tous les instruments et les ustensiles dont ils avaient besoin. Tous ces peuples différaient de langage, et n'avaient pas les mêmes goûts ni les mêmes désirs. Ils se communiquaient entre eux leurs pensées et leurs sentiments par l'intermédiaire d'officiers qui étaient appelés dans l'est messagers, dans le sud imitateurs, dans l'ouest indicateurs, dans le nord interprètes¹⁰. (Couvreur, 1899 : 295-297).

Comme ce qui est cité *supra* dans le *LI KI* datant d'avant le 221 av. J.-C, la Chine antique est déjà sensibilisée à la question des minorités ethniques. Or, les minorités ethniques des périodes auxquelles nous faisons référence ne correspondaient pas à l'image que nous en avons aujourd'hui. Les Chinois construisent un monde sinon à partir de leur propre expérience, du moins de leur imagination. Il s'agit en réalité d'une vision chinoise antique du monde qui a occupé l'esprit des Chinois pendant deux millénaires. Cette vision du monde constitue le regard des Chinois sur eux-mêmes comme sur l'Autre, abordant un soi qui se place au centre du monde et qui s'approprie une civilisation supérieure : le *hual/huaxia*¹¹ ; abordant également les pays dans la périphérie de la Chine, pouvant se résumer à un autre : le *yi*¹² qui fait référence à des nomades incultes, des étrangers, ou encore à des barbares. Quel impact cette vision du monde aurait-elle sur la Chine d'aujourd'hui à l'égard du traitement de la question des minorités ethniques ?

¹⁰ 《(14) 中国、戎夷，五方之民，皆有性也，不可推移。东方曰夷，被发文身，有不火食者矣；南方曰蛮，雕题交趾，有不火食者矣；西方曰戎，被发皮衣，有不粒食者矣；北方曰狄，衣羽毛穴居，有不粒食者矣；中国、夷、蛮、戎、狄，皆有安居、和味、宜服、利用、备器；五方之民，言语不通，嗜欲不同；达其志、通其欲，东方曰寄，南方曰象，西方曰狄鞮，北方曰译。》

¹¹ 华/华夏

¹² 夷

Le chercheur Ge Zhaoguang soulève que dans la pensée chinoise antique, afin de distinguer le (*hua*)*xia* des quatre *yi*, pour le milieu confucéen de l'intelligentsia des différentes époques des empires-successifs, il existe une norme selon laquelle « il ne s'agit pas de race, ni de géographie » ; qui « ne réside pas dans le sang mais s'inscrit effectivement dans la civilisation¹³ ». « Les modes de vie » et « les manières d'organiser le régime » sous-tendent cette civilisation du *huaxia* (Ge, 2011 : 46). Et elle s'inscrit profondément dans sa corrélation avec la pensée confucéenne utilisant l'idéologie politique imprégnant le milieu des fonctionnaires lettrés.

Les *minorités ethniques* que nous désignons aujourd'hui sont initialement les quatre *yi* à la périphérie de la Chine antique : périphérie dans le sens où le monde est considéré comme ayant la forme rectangulaire dont la Chine et sa civilisation (le *huaxia wenming*) se situent au centre ; alors que les quatre *yi* tels que conçus par l'Empire du Milieu, se situent aux quatre extrémités de ce monde rectangulaire. Loin du centre du monde et dépourvu de la civilisation (*hua*) *xia*, les quatre *yi* sont selon la vision du monde chinoise des terres désertées, « petites » de par leurs influences politiques comme de par leurs « valeurs de civilisation » (*ibid.* : 109). Encore, en raison de l'infériorité des civilisations des quatre *yi* aux yeux de la Chine antique, ceux-ci sont obligés de se soumettre à l'autorité de l'Empire du Milieu et d'obéir au système tributaire chinois après leurs défaites militaires contre ce dernier.

Si la Chine était autrefois le centre des civilisations asiatiques et que les pays à sa périphérie faisaient acte d'allégeance, cette influence culturelle a diminué avec l'apogée dans le développement du bouddhisme à partir de la dynastie des *Tang* au 8^{ème} siècle pour voir sa décadence pendant la dynastie des *Song* (du 10^{ème} siècle au 12^{ème} siècle), avant de s'écrouler définitivement lors l'effondrement de la dynastie des *Qing* au début du 20^{ème} siècle. Dans l'histoire de la pensée chinoise, selon la vision du monde vue par le milieu des fonctionnaires lettrés – le milieu qui influençait réellement les politiques de la Chine impériale –, le rapport du monde (le *tianxia*) aux quatre *yi* a évolué de la pratique réelle (c'est-à-dire le système tributaire) à un imaginaire qui régna sur l'esprit des Chinois, jusqu'à la chute du dernier régime féodal. Cette conception de soi en tant que centre des civilisations asiatiques – ce qui avait été bien réelle avant la dynastie des *Tang* –, a produit ainsi le sentiment de « nationalisme » chez les Chinois, pendant environ deux millénaires (Ge, 2011 : 48). Et nous voudrions ajouter, que ceci a créé également le sentiment d'un chauvinisme *han* puissant.

Il est donc venu le temps pour les Chinois de réajuster leur vision de Soi et de l'Autre, dans un contexte où l'imaginaire du centre du monde régnait encore tandis que la crise de l'État

¹³ 《古代观念上，四夷与诸夏实在有一个分别的标准，这个标准，不是“血统”而是“文化”。[...] 很多儒家学者一直倾向于夷夏之间的分别在于文明，不在于地域、种族。》

a fait appel à des solutions pour sauver la Chine entre le 19^{ème} et le 20^{ème} siècle – puisque la Chine était devenue un pays à conquérir pour les empires occidentaux en pleine expansion à partir de la seconde moitié du 19^{ème} siècle. L’intelligentsia chinoise a été la première à réagir : des solutions de réformes sociales concernant la question d’État-nation ont été proposées. Il faut cependant rappeler que ces intellectuels étaient eux-mêmes d’anciens étudiants chinois ayant étudié au Japon et qui ont été beaucoup influencés par la pensée japonaise moderne.

Dans ce milieu de l’intelligentsia, de grands noms sont encore connus et reconnus aujourd’hui : Liang Qichao, Sun Yat-sen, etc. Selon Wang, la question du nationalisme mise en avant par Sun Yat-sen a pour objectif de « renverser le gouvernement des *Qing* des Mandchous »¹⁴ (Wang, 2015 : 45) et d’« expulser les Tartares, rétablir le *zhonghua*¹⁵ » (*quchu dalu, huifu zhonghua*), pour atteindre la création d’« une République de l’union des peuples des *Han*, Mandchous, Mongols, *Hui*, Tibétains¹⁶ » (*wuzu gonghe*) (Qin, 1990b : 23-24).

Il est évident que l’idée de l’union des cinq nationalités de Sun est de nature géopolitique dans un contexte où il fallait mobiliser l’ensemble des Chinois pour lutter contre l’invasion occidentale. Et au milieu de cet élan d’indépendance nationale dans des circonstances internationales, les Mongols, les Mandchous, les *Hui* et les Tibétains avaient tendance à réclamer leur indépendance par rapport à la Chine. Une politique qui prônait l’union permettait d’assurer l’intégralité territoriale selon la conception des intellectuels chinois de cette période.

Cependant, contrairement à cette visée d’autodétermination au 20^{ème} venant des nationalités mentionnées *supra*, les non-*Han* vivant en Chine du sud-est comme du sud-ouest ne cherchaient pas à se détacher de l’administration centrale. Wu suggère deux raisons : ces peuples « ont été incorporés dans l’administration chinoise bien avant le 17^{ème} siècle » et « ils ont apprécié la civilisation *huaxia* » (Wu, 2018 : 4).

Considérons à présent la période de la Chine communiste : le traitement de la question des minorités ethniques a évolué parallèlement au travail de la reconnaissance des nationalités. Ce dernier a été mené selon le modèle de l’Union soviétique. Le terme de *minzu* étant emprunté du

¹⁴ 《二十世纪初年，中国思想史上最重大事件，莫过于民族主义的传入。然而需要注意的是，当年热衷于[民族主义]一说的，都是企图推翻满清统治的社会阶层。因为想要推翻满清统治，理论上首先要解决的当然是如何处理[国家]与[民族]之间关系的问题，这是民族主义进入中国的主要背景。》

¹⁵ Les Tartares (鞑虏 *Dalu*/鞑子 *dazi*) en chinois est un terme qui disparaît à la fondation de la République populaire de Chine en 1949 dans le but d’instaurer une politique de l’égalité interethnique. Elle fait référence aux peuples turco-mongols dont l’aire géographique couvre la Sibérie, le Turkestan, la Mongolie et la Mandchourie. En Chine, depuis la dynastie des *Han* (de 202 av. J.-C. à 220), lesdites Tartares occupaient les régions suivantes – si nous recourons à la subdivision administrative contemporaine – : la Région autonome du Xinjiang, le Qinghai, la Région autonome *Hui* du Ningxia, la Région autonome de Mongolie intérieure, la région mandchoue (Du Halde, 1735 : 1-30). Il est à remarquer que le recours au terme *Dalu/Dazi* en *hanyu* fait souvent une connotation discriminative. Ici, Sun Yat-sun désigne, entre autres, les Mandchous, synonyme du maître de la Chine durant les trois cents ans de règne sous le régime impérial des *Qing*. Le terme de *zhonghua* peut être traduit comme ce qui est relatif à la Chine et aux Chinois.

¹⁶ 《国家之本，在于人民，合汉、满、蒙、回、藏诸地为一国，即合汉、满、蒙、回、藏诸族为一，是曰民族之统一。》

Japon, sa notion fut en revanche amenée par le « Marxisme-Léninisme » (Zhou, 2003 : 8). Pour Staline, « a nation is a historically constituted, stable community of people, formed on the basis of a common language, territory, economic life, and psychological make-up manifested in a common culture » (Communist Party of Great Britain (Marxist–Leninist), 2012 : 11). Il ajoute « none of the above characteristics taken separately is sufficient to define a nation » (*ibid.*: 12). Néanmoins, le gouvernement chinois a aménagé les quatre critères de la théorie de Staline. Ces quatre critères de Staline s’adressaient aux sociétés capitalistes occidentales et ne convenaient pas à une société chinoise moderne, qui était selon la reformulation marxiste, « semi-colonisée et semi-féodale » avant la période de la Chine Nouvelle (Zarrow, 2005 : 36). Pour identifier les nationalités sur le sol chinois, dans les années 1950, la Chine a élaboré son propre ensemble de critères dont l’un fut fondamental : « to facilitate national unity and the development of the national community in question, communities with close languages, similar national features, geographic adjacency, and close economic ties shall be recognized as much as possible as one single nationality » (Zhou, 2003 : 11). En fonction de ce critère, nous reconnaissons aujourd’hui cinquante-six nationalités dont cinquante-cinq sont des minorités ethniques par rapport aux *Han*, qui est la nationalité majoritaire¹⁷.

L’heure est venue de théoriser le concept de *nation chinoise* et de traiter la question complexe des nationalités en Chine. En tant que concept contemporain chinois, il a pour objectif de servir l’État, en tant que concept à prétention scientifique, à veiller à inculquer aux citoyens chinois le patriotisme et la conscience de l’intégralité de la souveraineté chinoise. Sa théorisation date de 1988. C’est à cette époque que le sociologue, Fei Xiaotong a publié son travail de recherche intitulé *Plurality and Unity in the Configuration of the Chinese People* dans lequel il aborde la question de ce qu’est le *peuple chinois* et la population concernée par le concept. Le chercheur considère le mot *peuple chinois* comme étant « composé de plus d’un milliard d’habitants au sein des frontières du pays », tandis que la pluralité fait référence à « environ cinquante nationalités unifiées »¹⁸ pour composer ce peuple chinois (Fei, 1988 : 167).

Pour Fei, la *nation chinoise* est une entité dont la structure est à la fois multinationale et unifiée. Dans cette structure, les *Han* constituent le « noyau » à partir duquel se forme « un réseau avec des points et lignes » dans les régions non-*han* (2017 : 29). Les points et les lignes constituent une métaphore désignant les minorités ethniques qui sont connectées, selon Fei, par les *Han*. Néanmoins, la *nation chinoise* et les *minorités ethniques* se situent hiérarchiquement

¹⁷ Selon Zhou et Hill, « by 1964 the process of minority identification was largely complete; only two groups were added later » (Zhou et Hill, 2009 : 4).

¹⁸ « To avoid lengthy definitions, let me clarify that I apply the term “Chinese people” to refer to the population of one billion within the peripheries of China’s territory who have the unified consciousness of a nationality. This includes over fifty ethnic groups who are also known as “nationalities”, a fact which embodies plurality and unity at the same time: pluralistic because fifty-odd ethnic units are included, unified because together they make up the Chinese people ».

« à différents niveaux » (Fei, *ibid.* : 1). Les *Han* sont bien évidemment à la place du noyau, connectés à leur périphérie par les minorités ethniques ; mais ils appartiennent en revanche au même échelon que les minorités ethniques, alors que la nation chinoise occupe la place la plus élevée (cf. figure 1-5).

the highest level of identity for all China's peoples is the nation, the inclusive Chinese nation (*zhonghua minzu*). All Chinese citizens have a Chinese national identity; they are all members of the inclusive Chinese nation. Beneath this national identity are the official ethnic identities of China's fifty-six *minzu* (Zhou et Hill, 2009 : 9).

En l'occurrence, nous assistons à une instrumentalisation politique de la part de l'État qui se sert de tous les vecteurs sociaux afin de forger une identité chinoise homogène commune chez tous les Chinois : par exemple l'apprentissage des chansons de propagande par les jeunes élèves dans le système scolaire. Prenons l'exemple de la chanson patriotique, « Aimons notre *zhonghua*¹⁹ » :

Cinquante-six constellations, Cinquante-six fleurs ; Cinquante-six frères et sœurs nous formons une famille ; Cinquante-six langues, convergent vers une phrase : aimons notre Patrie Chine ! Aimons notre Patrie Chine ! Aimons notre Patrie Chine ! Aimons notre Chine ! Les athlètes se lèvent ; Aimons notre Chine ! Construisons notre pays ; Aimons notre Chine ! La Chine se dresse ; Aimons notre Chine ! Cinquante-six frères et sœurs et cinquante-six nationalités convergent vers une phrase : Aimons notre Chine !

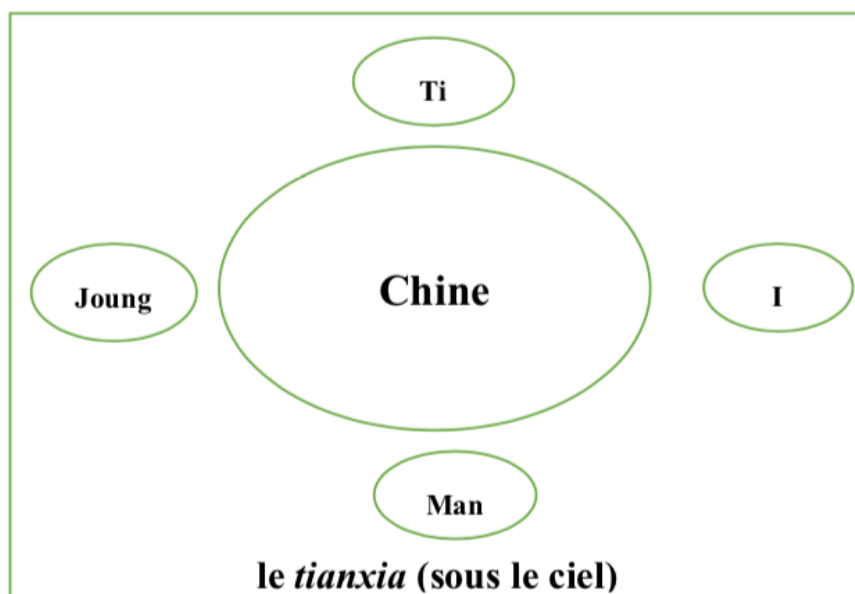
Cette chanson fait allusion à l'unité et à la fraternité interethnique. Elle a été chantée pour la première fois « en 1991 durant les Quatrièmes Jeux Sportifs Traditionnels des Minorités Ethniques » (Commission d'État des Affaires Ethniques de la République Populaire de Chine, 2019)²⁰. Elle a connu un énorme succès si bien que tout le monde peut la chanter.

Dans la vision du monde chinois (le *tianxia guan*) antique, nous constatons une relation de dominance prescrite par le système d'allégeance chinois ; celui-ci oblige la périphérie de l'Empire à se soumettre à l'autorité de la civilisation chinoise.

¹⁹ Il ne s'agit pas ici d'une traduction littérale. Sinon le titre original traduit littéralement doit être celui de « Aimons notre *zhonghua* ». Le terme de *zhonghua* est équivalent de celui pour la civilisation *zhonghua*. Il peut être compris comme ce qui est relatif aux Chinois et à la Chine.

²⁰ Lien d'accès : <https://www.neac.gov.cn/seac/c102720/201904/1133359.shtml>.

Figure 1-4 : La vision du monde chinoise antique (le *tianxia guan*)



Aujourd'hui, concernant la question des nationalités, la politique se résume à une modélisation de la pluralité et de l'unité nationale dans la configuration du peuple chinois (Fei, 1988, 2017). Certes, des efforts ont été faits pour lutter contre les inégalités interethniques au sein du pays, dans les formules verbales comme judiciaires : le terme de chauvinisme *han* a été exclu de l'usage ; le terme d'« assimilation » (le *tonghua*²¹) a été remplacé par celui d'« amalgame » (le *ronghe*²²) selon le sociologue Ma (2004 : 176). Pour nous, le gouvernement promeut l'harmonie internationale sur le modèle des rapports qui régissent les membres d'une famille.

Les éléments graphiques péjoratifs ont été supprimés : nous avons « fait remplacer les clés des sinogrammes²³ représentant un animal par les clés des sinogrammes représentant un être humain pour désigner des minorités ethniques » (Chen, 1999 et Ramsey, 1987) : par exemple, l'orthographe pour la minorité ethnique de 猓 (yao, clé à gauche signifiant la griffe) est devenu dorénavant le 瑶 (clé de gauche, le roi).

Judiciairement, les droits des minorités ethniques sont garantis dans la Constitution de 1982 et dans la *Loi sur l'autonomie des régions ethniques* de 1984 à propos de laquelle nous apporterons des analyses dans le chapitre 2.

Nous en concluons que le chauvinisme *han* au détriment des minorités ethniques se poursuit tout au long de l'histoire chinoise. Dans les périodes anciennes, comme ils étaient

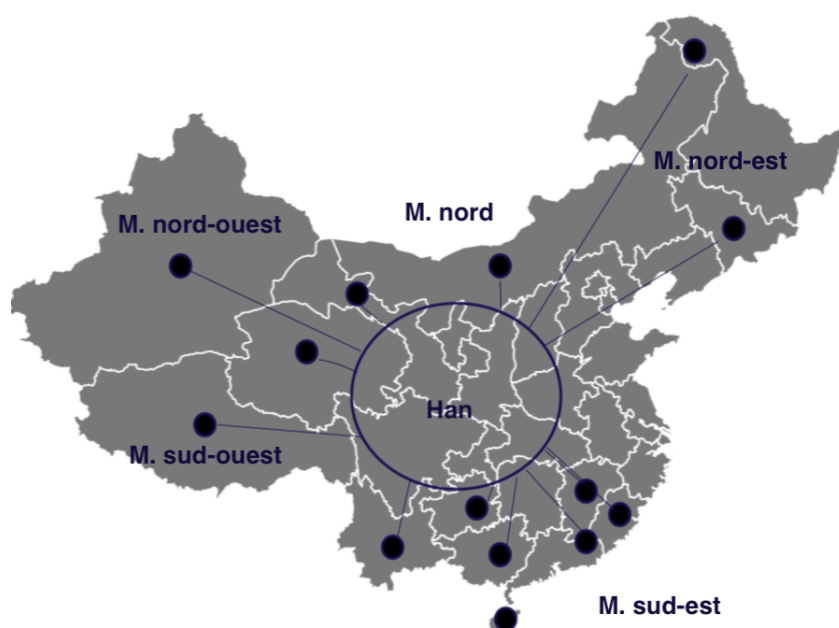
²¹ 同化

²² 融合

²³ 部首

moins considérés comme des minorités ethniques, les *Di*, *Rong*, *Yi*, *Man*, étaient réduits au travers de simples dénominations aux statuts de barbares incultes et étaient dénigrés par les Chinois antiques en raison de leur manque de rites et d'ordre sociétal qui sont essentiels pour composer la civilisation chinoise. Alors que dans la société moderne, les minorités ethniques se font encore dénigrer par les *Han* pour des considérations économiques : faible infrastructure, misère, manque de ressources éducatives, etc. ; les considérations culturelles que nous avons déjà évoquées, sont également à prendre en compte.

Figure 1-5 : Les rapports des *Han* aux minorités ethniques selon la modélisation de Fei



1.1.3 La configuration sociolinguistique

En Chine, il est difficile d'établir le nombre exact des langues utilisées. Pour donner un chiffre approximatif, selon Dai et ses études sur les langues de minorités ethniques en Chine, il y en aurait une centaine (2009 : 623). Leclerc compte au total deux cents langues en Chine (2008a²⁴), alors que pour l'Institut de Linguistique, l'Institut d'Ethnologie et d'Anthropologie, appartenant tous les deux au CASS et le Centre de recherche en langue et informations du City University of Hong Kong, ce nombre est inférieur (2012 : A4, 20). La complexité de la composition ethnique vers les frontières de la Chine est la cause de la complexité de la configuration sociolinguistique de Chine, car l'un des critères qui définit l'ethnicité chinoise

²⁴ « Environ 40 langues de la famille sino-tibétaine, 19 langues de la famille altaïque, 4 langues de la famille austro-asiatique, une centaine de langues de la famille *tai-kadai*, 32 langues de la famille *hmong-mien*, 14 langues de la famille austronésienne, une langue coréenne et deux langues de la famille indo-européenne ».
Lien d'accès : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asia/chine-2langues>.

réside bel et bien dans la langue et dans l'écriture en usage. Différentes méthodes sont mises en avant selon la thématique en jeu dans le but de classer les nombreuses langues en Chine, selon différents chercheurs. Les Chinois les classent dans cinq grandes familles de langues (Zhou et You, 2015 ; Dai, 2009) ; les Français les classent dans huit familles (Goyaud, 1987 ; Leclerc, 2008a) ; alors que le linguiste américain, Ramsey, classe les langues de la Chine selon la distribution géographique et ethnographique (Ramsey, 1987). Ce qui est sujet à des controverses entre la méthode française et la méthode chinoise, c'est la famille coréenne, la famille *tai-kadai* et la famille *hmong-mien*. Celles-ci sont classées, selon les chercheurs chinois, dans la famille sino-tibétaine (Zhou et You, 2015).

Parlons à présent des écritures propres aux nationalités de la Chine. Dai rappelle qu'en Chine, les nationalités disposant d'une écriture propre sont au nombre de vingt-huit (Dai, 2009 : 5). Laissant de côté les caractères chinois et abordant seulement les écritures propres aux minorités ethniques, parmi celles en vigueur, certaines écritures anciennes sont régularisées, par exemple le mongol, le coréen ; certaines apparaissent à partir de la fondation de la République Populaire de Chine, dans les années 1950, par exemple le *lahu*, le *hani*, le *monguor*, le *dong*. L'écriture *qiang* a été créée en 1993²⁵ ; certaines écritures anciennes ont subi quelques aménagements et des révisions, par exemple le *yi*, l'ouïgour, le kazakh. Nous pouvons facilement faire un classement : les écritures traditionnelles basées sur l'alphabet arabe, appartenant aux nationalités turques, par exemple l'ouïgour, le kazakh et le kirghiz ; ou bien sur l'alphabet syriaque, par exemple le mongol *bitchig*, le *todo bitchig* ; ou encore sur l'alphabet indien tels que le tibétain, le *dehong dai* (Organisation Internationale de Normalisation, 2001²⁶), le *xishuangbanna dai* (*ibid.*²⁷) ; pour les écritures nouvellement créés dès la fondation de la Chine communiste, celles-ci sont romanisées sur la base de l'alphabet du *pinyin*.

Nous pouvons constituer un tableau montrant la configuration des langues de la Chine avec une classification selon la famille linguistique :

Tableau 1-4 : La configuration sociolinguistique chinoise (Leclerc, 2008a²⁸)

²⁵ Les scripts créés dans les années 1950 ne sont plus en vigueur, que ce soit dans l'éducation ou dans l'administration, en raison de manque de moyens financiers et personnels.

²⁶ Lien d'accès : <http://std.dkuug.dk/JTC1/SC2/WG2/docs/n2371.pdf>.

²⁷ Cf. *Idem*.

²⁸ Lien d'accès : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asiel/chine-2langues.htm>.

famille	Groupe	sous-groupe	langues
	chinois		mandarin, <i>wu, min, hakka, cantonais, xiang, gan, huizhou, jin</i>
		tibétain	<i>tibétain, aka, buyi, cona monba, canglo monba, benghi-bogar lhoba, yidu lhoba,arang deng, geman deng, naxi, lisu, lahu, bai, jino, nusu, anong, rouruo, jingpo, zaiwa, derung</i>
sino-tibétaine	tibéto-birman	birman	<i>jingpo, karène, chin, achang, naga, yi, hani, jino</i>
			<i>gyalrong, qiang du Nord, qiang du Sud, ergong, zhaba, guiqiong, muya, ersu (ou tosu), queyu (ou choyo), namuyi, shixing, pumi</i>
		isolat	<i>tujia</i>
	turc		ouïgour, kazakh, kirghiz, ouzbek, tatar, <i>salar, yugur</i> occidental, touva
altaïque	mongol		mongol, <i>daur, monguor, dongxiang, bao 'an, yugur</i> oriental
	<i>toungouze</i>		mandchou, <i>xibe, hezhen, oroqen, évenki</i>
	<i>hlai</i>		<i>li, jiamao</i>
	<i>kadai</i>		<i>jierong, buyang, cun</i>
thaï-kadai			<i>zhuang du Sud, zhuang du Nord, lingao, e, bouyei, tai lü, tai nüa, tai hongjin, tai ya, ai-cham, cao miao, dong du Nord, dong du Sud, mak, maonan, mulam, sui, ten, lakkia</i>
	<i>kam-thaï</i>		
			<i>baheng, bunao, jiongnai, wunai, younuo, daw, njua, huishui, mashan, chonganjiang, dian, guiyang, mashan, giandong de l'Est, giandong du Nord, giandong du Sud, xiangxi de l'Est, xiangxi de l'Ouest</i>
	<i>hmong</i>		
hmong-mien	<i>mien</i>		<i>biao-jiao mien, biao mien, lu mien, kim mun, ba pai</i>
	<i>ho-nte</i>		<i>she</i>
austro-asiatique	<i>mon-khmer</i>		<i>va, de'ang, blang et kemu</i>
indo-européenne	indo-iranien		<i>tadjik</i>
	slave		russe
coréenne	coréen		coréen
austro-asiatique	indonésien		<i>atayal, amis, paiwan, bunun, rukai, puyuma, tsou, sedeq, saisiat, saaroa, kakanavu, thao, yami et huihui</i>

A la lecture de ce tableau, nous pourrions dire que la Chine dispose d'un champ énorme pour les études (socio)linguistiques. La figure 1-6 est un atlas linguistique qui nous permet mieux de localiser les différentes langues de la Chine. Nous préférons, dans ce travail, présenter seulement les langues chinoises, et les langues tibétaines séparément.

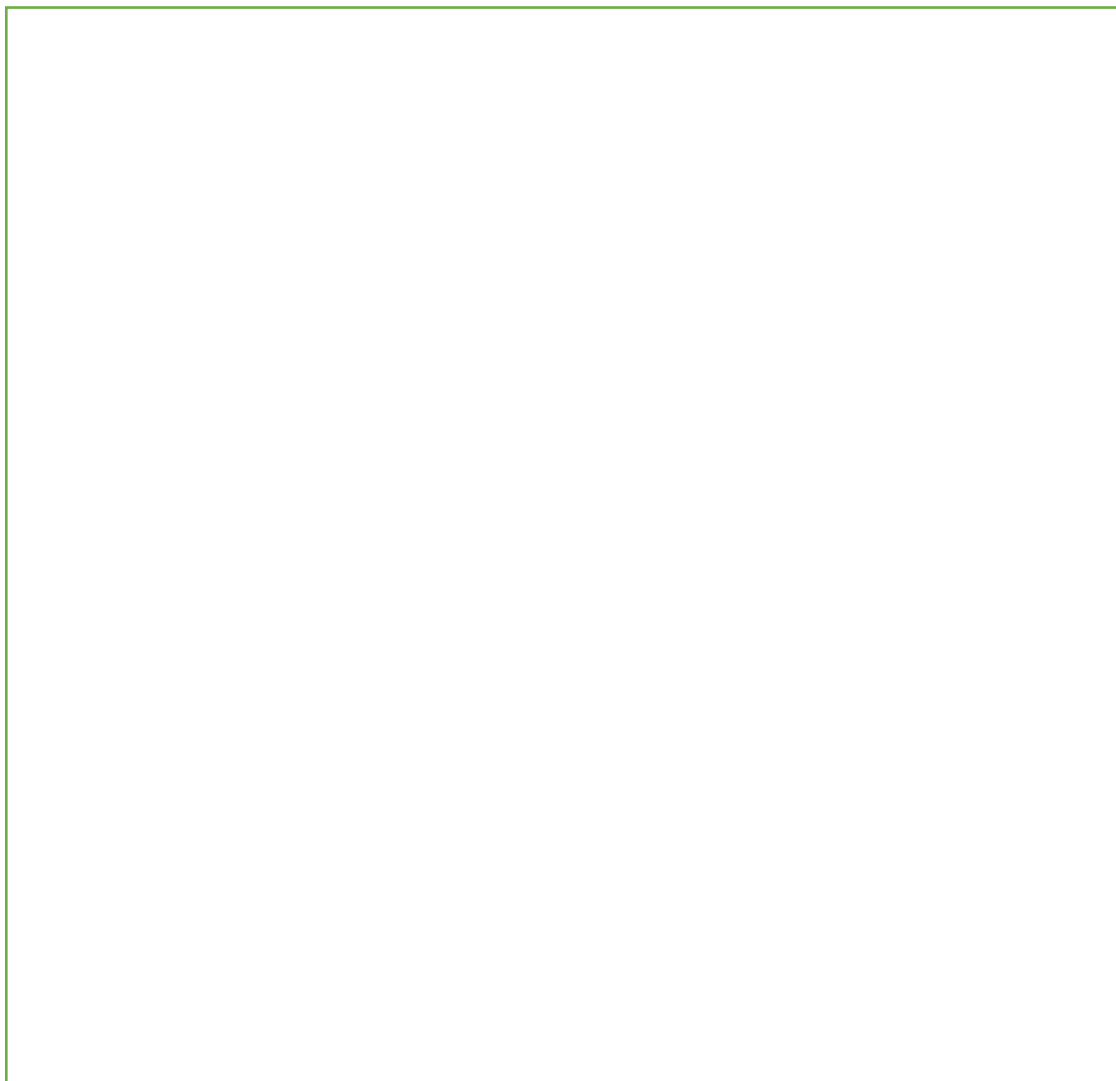
Il est généralement reconnu et accepté, que le *hanyu* se compose de dix dialectes²⁹. Le mandarin (le *guanhua*) se met à la première place si nous considérons le nombre de ses locuteurs qui représentent soixante-dix pourcents de la population totale des *Han* et habitent traditionnellement le nord de l'aire géolinguistique de la Chine – sans compter les cas de

²⁹ Cf. Figure 1-7.

migration. Il est à noter que l'aire géolinguistique est différente de l'aire géographique. En un mot, la division géographique du nord au sud se fait selon « la ligne des monts Qinling et de la rivière Huaihe » (Zheng, 2007 : 69). Ceux qui habitent au nord de cette ligne sont appelés les résidents du nord (les *beifang ren*) ; ceux qui habitent au sud de cette ligne, les résidents du sud (les *nanfang ren*). Or, la division géolinguistique des dialectes du nord/sud fait que les parlars de quelques provinces du sud de la Chine, tels que le Yunnan, le Sichuan, le Hubei, une partie du Hunan et d'Anhui appartiennent au groupe du mandarin, classés dans le sous-groupe du mandarin sud-ouest (cf. figure 1-8). Le *putonghua*, la *lingua franca* administrative de la Chine, est formée à partir du mandarin de Pékin dont nous parlerons dans le chapitre 2. Viennent ensuite les dialectes du sud dont le plus important est le *wu*. Ses locuteurs pourraient représenter huit pourcents de la population totale des *Han*. Ils habitent Shanghai, le sud du Jiangsu, le Zhejiang. Après le *wu*, c'est le *gan* au Jiangxi, le *hakka* dans le Guangdong, le Guangxi, le Fujian et le Taïwan, le *xiang* au Hunan, le *min* au Fujian, Hainan, Guangdong, Taïwan et enfin le cantonais, aussi prestigieux que le *putonghua* de par la puissance économique et par le rayonnement de l'industrie audio-visuelle de la région cantonaise.

Parmi les sept dialectes, nous reconnaissons qu'il y a un certain degré de diversité à l'égard de l'intelligibilité l'un de l'autre. Il est normal qu'une inintelligibilité linguistique existe entre deux dialectes. En plus, par rapport à notre *lingua franca* administrative qui est certes le standard assumant le rôle de langue intermédiaire entre les locuteurs venant de différents coins de la Chine, personne ne parle un vrai *putonghua* dans sa forme pure – les locuteurs de Pékin et de ses alentours ne sont pas pris en compte. Dans la plupart des situations, le *putonghua* est parlé comme un amalgame entre le standard et le dialecte local des locuteurs concernés.

Figure 1-6 : Groupes linguistiques de la Chine (Leclerc, 2008a³⁰)



³⁰ Lien d'accès : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asia/chine-2langues.htm>.

Figure 1-7 : Les langues chinoises en Chine (Wyunhe, 2001³¹)

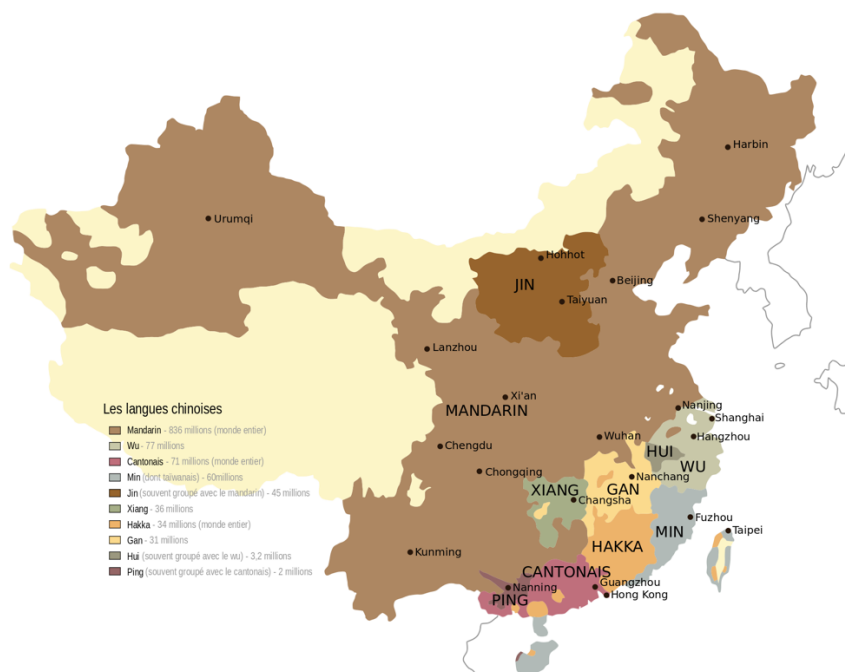
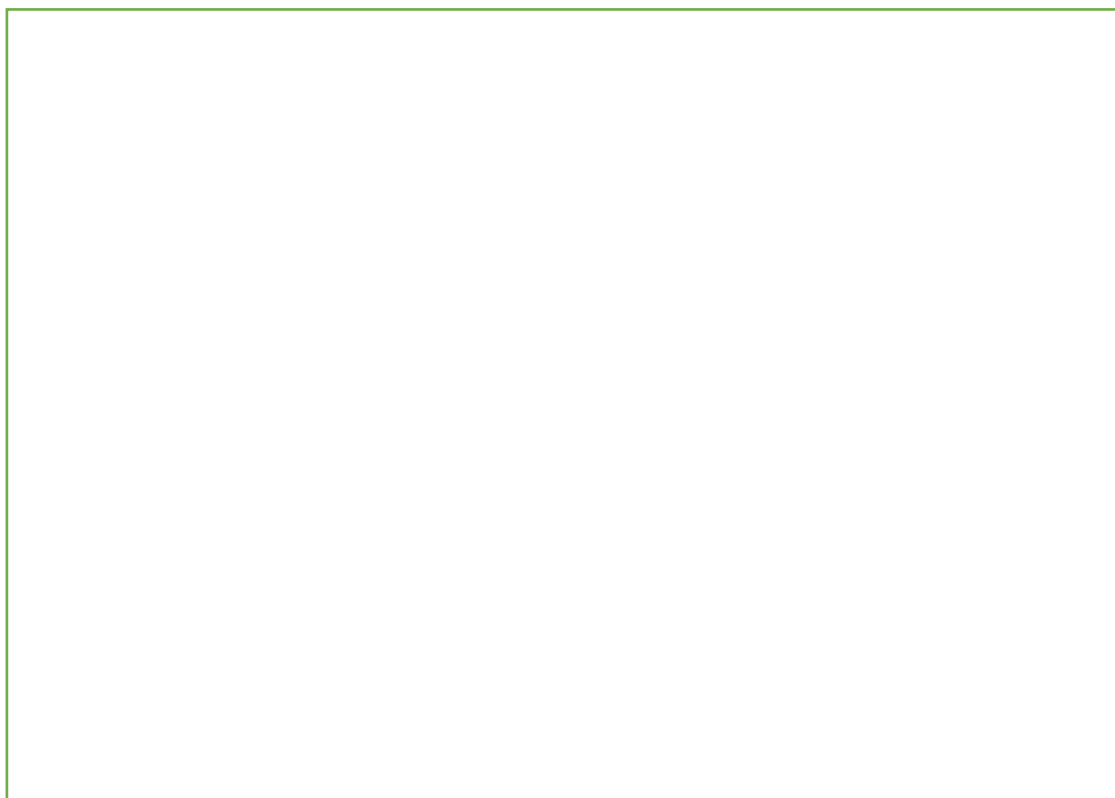


Figure 1-8 : Dialectes mandarins (Leclerc, 2008a³²)



³¹ Lien d'accès : https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Map_of_sinitic_languages_full-es.svg.

³² Lien d'accès : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asia/chine-2langues.htm>.

1.1.4 La région du Shandong

Le Shandong est une péninsule sur la côte nord-est de la Chine. Deux grands noms de la philosophie morale et politique chinoise en sont originaires, Confucius et Mencius, deux grands maîtres de la pensée confucéenne dont la doctrine sociale et politique est active jusqu'à notre époque ; elle a marqué de son empreinte la civilisation chinoise. Confucius est né dans l'actuelle ville de Qufu, alors que Mencius à Zoucheng. *Les quatre livres et les cinq classiques* (le *Sishu wujing*³³), époque pré-Qin, sont les textes du confucianisme qui font autorité en Chine. Les quatre livres de la philosophie morale et politique comprennent *La Grande étude* (le *Daxue*³⁴), *L'invariabilité dans le milieu* (le *Zhongyong*³⁵), les *Entretiens (Analectes) de Confucius avec ses disciples* et *Mencius* (le *Lunyu*³⁶). *Les cinq classiques* comprennent *Livre des Odes* (le *Shijing*³⁷), *Les Annales de la Chine* (le *Shangshu*³⁸), *Mémoires sur les bienséances et les cérémonies* (le *Liji*³⁹), *La chronique de la principauté de Lou* (le *Chunqiu zuozhuan*⁴⁰) et *Yi King* (le *Yijing*⁴¹).

Aujourd'hui, des extraits classiques font l'objet d'étude dans l'enseignement du chinois depuis l'enseignement élémentaire jusqu'à l'enseignement supérieur.

En plus d'être le lieu d'origine de la philosophie confucéenne, le Shandong est marqué par l'abondance des traces historiques : le premier empereur chinois, le Qinshihuang a gravi le Mont Tai, sommet le plus élevé de la province et l'une des cinq montagnes sacrées ; c'est dans ce lieu qu'il a proclamé, pour la première fois dans l'histoire de la Chine, l'unité de l'Empire.

Le Shandong d'aujourd'hui compte une population totale de 100 millions d'habitants (Shandong Provincial Bureau of Statistics, Shandong Survey Corps of the National Bureau of Statistics, 2018 : 3-4). En l'absence de collecte de données sur les minorités ethniques pour la même année, nous avons eu recours au 6^{ème} recensement provincial datant de 2010. Les minorités ethniques sont au nombre de 55 (1^{er} novembre 2010) avec une population totale de 725,9 milles d'individus, le recensement de chaque minorité n'étant pas pris en compte.

³³ 四书五经

³⁴ 大学

³⁵ 中庸

³⁶ 论语

³⁷ 诗经

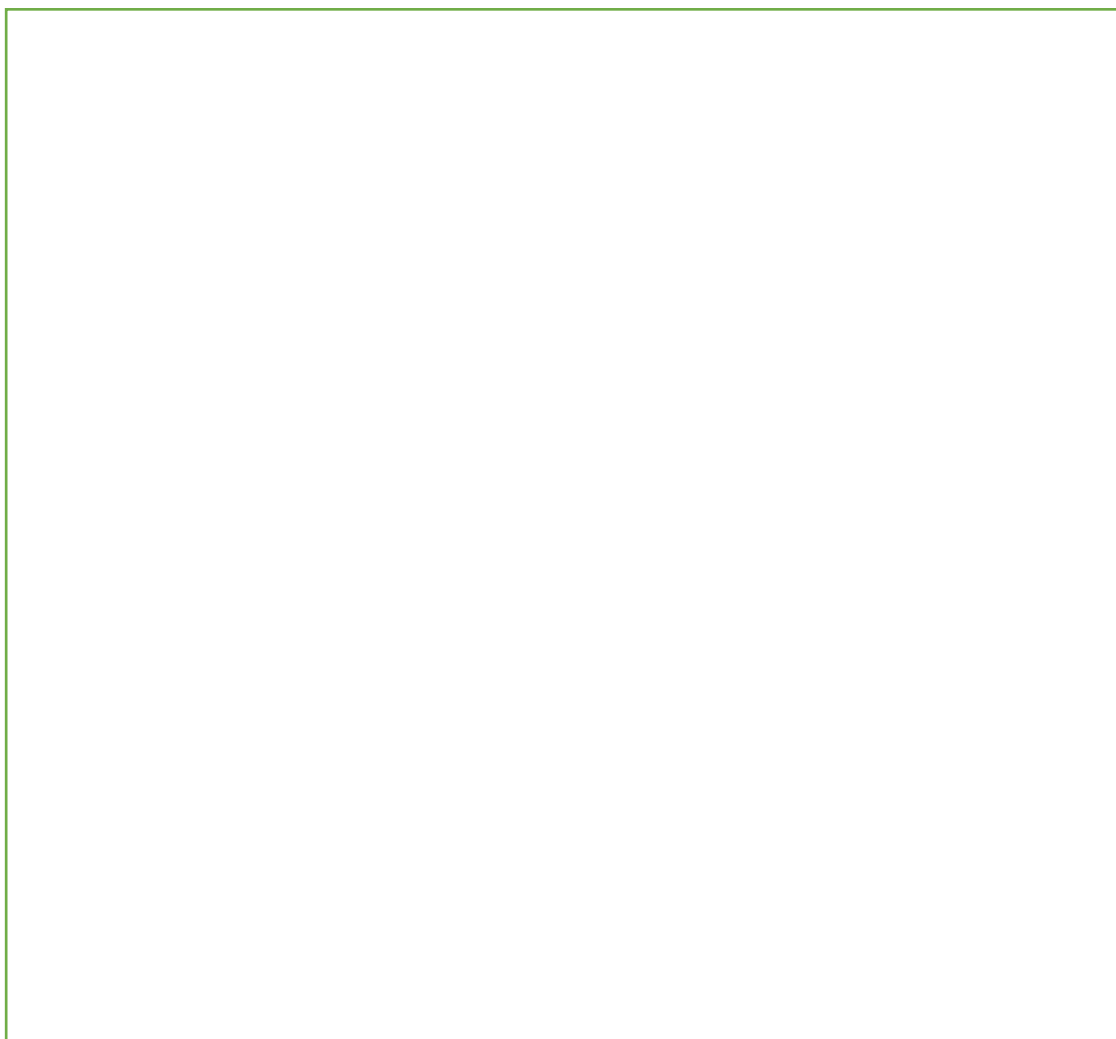
³⁸ 尚书

³⁹ 礼记

⁴⁰ 春秋左传

⁴¹ 易经

Figure 1-9 : Les six recensements provinciaux depuis 1953 (Shandong Provincial Bureau of Statistics, Shandong Survey Corps of the National Bureau of Statistics, 2018 : 3-5)



Dans le Shandong, nous signalons les villes de Jinan, Tai'an, Dongying, Qingdao, Liaocheng et douze autres villes selon la subdivision administrative de la province du Shandong. Jinan, la capitale provinciale et des villes côtières en plein essor telles que Yantai, Weihai, jouent les seconds rôles économiques derrière Qingdao, ville la plus ouverte au monde et locomotive économique de la province, en raison de sa particularité géographique et historique à l'époque de la colonisation allemande et japonaise, à la fin du 19^{ème} siècle. Aujourd'hui, Qingdao continue de bénéficier d'importants investissements étrangers.

Figure 1-10 : Carte de la province du Shandong (Chine Informations⁴²)



Passons au répertoire linguistique des habitants du Shandong et à la configuration sociolinguistique de cette province. Au Shandong, c'est le mandarin du nord qui prédomine. Précisons que par rapport à la figure 1-8 sur les dialectes du mandarin en Chine, le mandarin du nord, il convient de le diviser en trois sous-dialectes qui sont respectivement le mandarin *jilu*, le mandarin *jiaoliao* et le mandarin *zhongyuan*, parce que le Shandong est une province limitrophe avec les provinces du Hebei, du Henan, d'Anhui et du Jiangsu. C'est pour cette raison que les locuteurs habitant la zone adjacente à la province du Hebei parlent le mandarin *jilu* qui recouvre administrativement la plus grande partie de la province du Hebei et le nord et le milieu du Shandong (par exemple, les villes de Jinan, Liaocheng, Dongying, Tai'an). Les locuteurs habitant la zone adjacente à la province du Henan parlent le mandarin *zhongyuan* (par exemple les villes de Zaozhuang, Jining et Heze). En ce qui concerne les villes côtières de Qingdao, Yantai, Weihai, c'est le mandarin *jiaoliao* qui est employé.

Depuis 1984, des classes destinées aux élèves tibétains ont été créées dans plusieurs villes du Shandong pour répondre à la commande de l'État pour la création de l'école/la classe tibétaine dans le *Neidi* afin d'aider le Tibet à « cultiver les hommes de talent » (cf. chapitre 1, 1.3). En 1991, le collège tibétain de Jinan a été construit pour « fusionner les élèves de l'ancien collège *Hui* et ceux des classes tibétaines du collège No.14 de Jinan⁴³ ». L'établissement recrute

⁴² Lien d'accès : https://chine.in/guide/shandong_1855.html.

⁴³ Lien d'accès : <https://baike.baidu.com/item/%E5%B1%B1%E4%B8%9C%E7%9C%81%E6%B5%8E%E5%8D%97%E8%A5%BF%E8%97%8F%E4%B8%AD%E5%AD%A6/2050236?fromtitle=%E6%B5%8E%E5%8D%97%E8%A5%BF%E8%97%8F%E4%B8%AD%E5%AD%A6&fromid=8347296>.

dorénavant les élèves de la Région Autonome du Tibet chaque année, dans le but de « réaliser le projet d'État d'aide au Tibet en vigueur depuis 1984 » (Wu, 1996 : 39).

Aujourd'hui, il y a 67 universités fournissant un enseignement complet au niveau licence, 30 établissements de l'enseignement supérieur fournissant des programmes de troisième cycle au sein de la province du Shandong (Shandong Provincial Bureau of Statistics, Shandong Survey Corps of the National Bureau of Statistics, 2018 : 19-1). Il convient de noter qu'en dehors des étudiants *han*, des étudiants des minorités ethniques et des étudiants internationaux sont recrutés. Par ailleurs, ceux-ci choisissent l'université en fonction des résultats obtenus au *gaokao* et du quota d'étudiants autorisés à s'inscrire par province et par établissement.

1.2 Historique des relations tibéto-chinoises

Comme l'indique le titre de cette section, nous aborderons l'histoire des relations entre le Tibet et la Chine à partir du 7^{ème} siècle jusqu'à nos jours, tout en essayant d'illustrer le mystère du « Pays de neige », dans ses aspects géopolitiques et religieux.

1.2.1 L'Empire du Tibet (de la dynastie des *Tang* à la veille de l'arrivée des Mongols : 7^{ème} siècle -13^{ème} siècle)

La dynastie des *Tang* chinoise représente une puissance très influente pendant environ 300 ans en Asie du 7^{ème} siècle au début du 10^{ème} siècle. Elle connaît un essor important de son développement économique, culturel et militaire. Avec la fin des troubles et des divisions à l'intérieur du pays, nous assistons à un début d'unification et de stabilité ; les contacts avec les environs de la Chine deviennent alors fréquents. C'est ainsi que se nouent des relations sino-tibétaines, parce qu'à la même époque, au Tibet, nous nous assistons à l'arrivée au pouvoir du roi tibétain très connu Songtsen Gampo qui, par ses conquêtes guerrières ambitieuses, fonde l'empire du Tibet et veut également accroître ses influences politiques vers ses voisins. C'est dans ces circonstances que deux grandes puissances asiatiques de l'époque se retrouvent face-à-face afin de trouver des solutions à des problèmes frontaliers sur leur chemin d'expansion militaire réciproque : s'allier par les mariages impériaux. Accompagnée des moines bouddhistes, la princesse Wencheng « entame un long voyage à travers le haut plateau » avant de gagner le Tibet en 641 (Deshayes, 1997 : 52). Dès lors, sous le règne de Songtsen Gampo, les contacts politiques, culturels, scientifiques et commerciaux se font très régulièrement entre les deux empires. En 710, un autre empereur chinois des *Tang*, Zhongzong, marie sa fille adoptive au roi tibétain Tridé Tsuksen. Et grâce à l'alliance de mariages impériaux, les pèlerins

bouddhistes chinois peuvent dès lors descendre directement par Lhassa et puis le Népal, pour rejoindre les lieux saints en Inde, au lieu d'emprunter la Route de la soie qui se situe à l'Ouest de la Chine des *Tang*.

Les deux empires font l'éloge de l'amitié et de la relation familiale ainsi nouées. Or, Tridé Tsuksen est ambitieux dans son expédition militaire. Il s'emporte sur les armées chinoises mais subit également des résistances. « Par l'accord de paix qui est conclu en 730, la Chine et le Tibet reconnaissent leurs possessions respectives » (*ibid.* : 63).

Peu après, comme les autorités tibétaines et chinoises veulent toutes les deux accroître leur influence, des guerres consécutives éclatent et prennent de l'ampleur.

Pendant la période de 755 à 763, nous assistons aux combats en Chine en raison des révoltes d'An Lushan – un général au service des *Tang* qui a « profité de son commandement dans le nord de la Chine pour tenter de s'emparer du pouvoir impérial » (Lonely Planet Fr, 2018 : 1007). Malgré sa défaite, les *Tang* « perdirent définitivement le contrôle du pays ». (*ibid.*). Les Tibétains en profitent et « approchèrent des portes de Chang'an » (alors capitale des *Tang* dans l'actuelle ville de Xi'an de la province du Shaanxi) (Jagou, 2009 : 146).

Nous pouvons dire que l'expansion militaire et les guerres provoquent la misère des peuples tibétains et chinois ; cependant des échanges économiques et culturels sont régularisés : la soie et le thé, introduits au Tibet, sont bien accueillis par les autochtones, alors que des produits d'élevage et les produits médicinaux tibétains sont également introduits dans la région *han*.

Pendant la dynastie des *Tang*, l'empereur tibétain Trisong Detsen invite depuis l'Inde les grands maîtres bouddhistes Shantarakshita et Padmasambhava à propager le bouddhisme au Tibet. Plus tard, l'empereur Tri Ralpachen lui succède au pouvoir et promeut davantage une politique en faveur du bouddhisme tibétain. Il fait construire des monastères bouddhistes, accroît le nombre des moines bouddhistes et fait traduire d'importants classiques bouddhistes. Durant son règne, le développement du bouddhisme tibétain prend de l'essor. Cet empereur, étant protecteur et promoteur du bouddhisme tibétain, fut assassiné par ses ministres provenant d'« une opposition religieuse » du Bön (Deshayes, 1997 : 73).

A la fin du 9^{ème} siècle, l'empire du Tibet s'est effondré et finit par se scinder en petits royaumes indépendants. Et dès lors, à l'intérieur des différentes écoles du bouddhisme tibétain, ce sont des chefs religieux qui se donnent le pouvoir de gérer les affaires au Tibet, politiques comme religieuses, dans leur zone d'influence.

Pendant quelques siècles, du 10^{ème} au 13^{ème} siècle (entre la chute de la dynastie des *Tang* et avant la prise de pouvoir des Mongols en Chine sous la dynastie des *Yuan*), les relations sino-tibétaines sont inexistantes.

En 1206, « les chefs mongols, au cours d'une grande plénière [...], reconnaissent solennellement en Gengis Khan leur dirigeant suprême [...] » (Deshayes, 1997 : 73). Ce dernier fonde l'Empire mongol qui s'étend rapidement sur l'ensemble du territoire asiatique. Avec la conquête de Kubilaï, petit-fils de Gengis Khan, le territoire de l'Empire mongol s'accroît de l'ensemble de l'Asie jusqu'en Europe. Il s'ensuit une époque de soumission des Chinois aux nomades mongols. De nouvelles relations vont s'amorcer entre le Tibet et la dynastie des *Yuan* Mongols.

1.2.2 Le Tibet et la dynastie des *Yuan* (13^{ème} siècle - 14^{ème} siècle)

En 1240, Godan des *Yuan* Mongols (autre petit-fils de Gengis Khan) lance une expédition contre le Tibet afin de l'incorporer dans l'administration de « seigneurs des steppes » (Deshayes, 1997 : 103). L'armée mongole s'empare rapidement du Tibet en raison de la faiblesse militaire de ce dernier. Comme nous venons de le mentionner auparavant : à la fin du 9^{ème} siècle, la chute de l'Empire du Tibet le transforme en un ensemble de royaumes indépendants ; les pouvoirs politiques sont assurés par des chefs spirituels au sein de chaque lignée du bouddhisme tibétain. L'unification de la Chine par les Mongols pose aux Tibétains la question de trouver un protecteur influent chez les Mongols face à l'expansion et aux destructions des monastères de ces derniers sur le sol tibétain.

Les Mongols sont des fervents adeptes du bouddhisme tibétain. Or, l'apparition de cet attrait ne précède pas l'occupation du Tibet par les Mongols. Gengis Khan manifeste son intérêt d'abord pour le *taoïsme* avant de se tourner très vite vers le bouddhisme chinois. La solution évolue beaucoup à partir de l'arrivée sur le sol tibétain de l'armée de Godan. Le chef de l'armée mongole cherche à établir une relation avec le chef religieux de la lignée la plus influente. C'est ainsi que Drakpa Jungne, chef religieux de la lignée Phagdrü Kagyu, consentit au ralliement à l'Empire mongol du Tibet et commande Sakya Pandita, grand érudit de la lignée Sakyapa d'aller rencontrer Godan à Liangzhou. Sur son chemin, Sakya Pandita effectue des entrevues avec les chefs spirituels et temporels de la région tibétaine, expliquant qu'il se rend à la cour de l'Empire mongol pour le bien-être et la paix de tout le monde et le développement du bouddhisme tibétain. En 1244, Sakya Pandita gagne Liangzhou – dans l'actuelle province du Gansu – avant de conclure avec Godan l'accord qui confère au Sakya Pandita « le pouvoir temporel sur les deux provinces de l'Ü, la région de Lhassa, et du Tsang » (Deshayes, 1997 : 103-104).

Selon Chen, il est décidé que « les chefs spirituels et temporels du Tibet paient des tributs et se soumettent à l'Empire mongol, reconnaissant ainsi qu'ils en sont des sujets et acceptent la

domination des Mongols ; tandis que l'Empire mongol maintiendra les postes qu'assumaient initialement les chefs spirituels et temporels au Tibet et leur confèrera en plus, des titres officiels légitimés⁴⁴ » (Chen, 2017 : 40). Sakya Pandita, étant chef spirituel du bouddhisme tibétain, écrit donc une lettre à l'ensemble des chefs spirituels et temporels du Tibet, leur conseille d'accepter ces conditions et de se soumettre à la domination des Mongols.

En 1251, Mangu Khan des *Yuan* mongols accède au trône et attribue « une grande partie des régions tibétaines et *han* à son frère [Kubilaï] » (Wang et Nyima, 2001 : 27). Après la mort de Sakya Pandita, Phagpa devient la plus grande influence tibétaine pour la cour des Mongols, politiquement comme religieusement. En 1260, lors de la montée au pouvoir de Kubilaï des Mongols, celui-ci désigne Phagpa comme « souverain spirituel et temporel du Tibet » (Chan, 1998 : 1174). En 1271, Kubilaï se proclame l'empereur de toute la Chine en changeant « son nom de règne en *Dayuan* » et crée le Bureau d'État des Affaires bouddhistes et administratives du Tibet (d'abord sous le nom du *Zongzhi Yuan* ensuite celui de *Xuanzheng Yuan*) avec Phagpa à sa tête (Wang et Nyima, 2001 : 27). Il détient ainsi le pouvoir réel du souverain tibétain. Pour le chercheur Lu, Kubilaï crée ce système administratif au Tibet dans le but de « redonner au pays du pouvoir centralisé supplantant la multiplicité des principautés religieuses » (Lu, 2013 : 38). « Sous le Bureau des Affaires bouddhistes et administratives du Tibet, trois préfectures spéciales sont instaurées qui sont : le Domay (couvrant l'actuel Amdo), le Dokham (couvrant l'Amdo et le Kham) et l'Ü-Tsang (couvrant l'actuelle Région autonome du Tibet) »⁴⁵ (Wang et Cheng, 2002 : 22). Les hauts fonctionnaires des institutions de divers niveaux mis en place dans la région tibétaine doivent être recommandés, soit par l'empereur lui-même, soit par le Bureau des Affaires bouddhistes et administratives du Tibet (le *Xuanzheng Yuan*).

Kubilaï demande à Phagpa de concevoir une nouvelle écriture qui permettra de transcrire toutes les langues de son empire, étant donné l'immensité de ce dernier. Phagpa élabore un script qui est basé non seulement « sur le tibétain auquel elle emprunte sa forme mais aussi sur le sogdien (une écriture iranienne d'Asie centrale, qui a évolué pour donner les alphabets ouïgour puis mongol) », et qui plus tard fut appelé « l'écriture phagpa » (Tournadre, 2014 : 312). Cette écriture sert de système de transcription phonétique pour le *hanyu* pendant la dynastie des *Yuan* et tombe rapidement en désuétude après l'effondrement en 1368 de cette dynastie.

⁴⁴ 《西藏各僧俗首领向蒙古投降纳贡，承认是蒙古汗国的臣民，接受蒙古的统治，而蒙古则维持原来的各地僧俗首领的职权，并正式委任给相应的官职。》

⁴⁵ 《宣正院下属的地方行政机构分为三道，分别为吐蕃等处宣慰使司都元帅府（辖吐蕃东北地区）、吐蕃等路宣慰使司都元帅府（辖吐蕃东南地区）、乌斯藏纳里速古鲁孙等三路宣慰使司都元帅府辖吐蕃中西部、今前后藏和阿里地区）。》

Pour Chen, dû au fait que le Tibet est incorporé administrativement à partir de la dynastie des *Yuan*, l'économie, la culture et la science des deux côtés (le Tibet comme la Chine de l'époque) sont en plein essor : « la diversité des nationalités dans l'unité de la grande nation chinoise fut réellement valorisée » (Chen, 2017 : 51). Le milieu de l'intelligentsia du gouvernement tibétain exilé en Inde considère, cependant, que le lama est sous la protection des empereurs des *Yuan* : une relation particulière en jeu selon le terme anglais de « patron-lama » (Zhwa sgab pa, 1984 : 169), tout comme le début de la dynastie des *Qing* des Mandchous.

1.2.3 Le Tibet et la dynastie des *Ming* (14^{ème} siècle - 17^{ème} siècle)

Lors de l'expansion militaire de l'Empire du Milieu au début de la dynastie des *Ming*, l'ancien maître impérial tibétain de la dynastie des *Yuan*, Namgyel Pel Sangpo, chef spirituel de l'école Sakya, se voue au service de l'empereur Taizu et se rend à sa cour des *Ming* à Nanjing avec ses moines. L'empereur chinois lui confère ainsi le titre d'« enseignant d'État de précieux trésors bouddhistes ». Il recommande également à Taizu une centaine de fonctionnaires tibétains ayant servi l'ancienne cour des *Yuan*, à ceux-ci étant ensuite octroyés des titres et des gratifications.

Les empereurs des *Ming* confèrent bien des titres impériaux et des postes officiels aux chefs spirituels et moines de haute place de différentes écoles du bouddhisme tibétain, tout en manifestant cependant leur souveraineté sur le Tibet. Au Tibet entre 14^{ème} siècle et 17^{ème} siècle, il y a, selon Travers, des « rivalités internes » entre différentes lignées religieuses : « d'abord le régime du Phagmodrupa (débutant de 1358) dont le pouvoir sera perdu au profit des seigneurs ; de Rinpung en 1434 ; en 1612, le régime Tsang prend le pouvoir sur tout le Tibet central » (Travers, 2009 : 113-114).

Il est à noter un événement important durant la période de la dynastie des *Ming* : le Tibet témoigne de la création de l'école du Gelugpa au sein du bouddhisme tibétain. Pour parler du développement du Gelugpa, il convient toujours d'aborder les relations maintenues entre les Mongols et les Tibétains, ce qui est essentiel et permet de donner une continuité à l'histoire chinoise.

Sonam Gyatso est le personnage clé dans le développement de l'école Gelugpa. En 1578, Altan Khan, souverain de la tribu mongole des Toumètes dans le Qinghai, l'invite à venir au Qinghai « pour enseigner le bouddhisme » et ensuite lui confère le titre honorifique de *Dalai Lama* (Wang et Nyima, 2001 : 49). Dès lors, le titre officiel du chef suprême spirituel se trouve

confirmé dans le système de la réincarnation bouddhiste pour l'école Gelugpa⁴⁶. D'origine mongole, le Dalaï Lama amène des troupes et des nobles mongoles au Tibet. Cet acte confère un soutien militaire important au Gelugpa qui, nouveau et vulnérable, est persécuté par une autre école bouddhiste influente plus ancienne : le Karmapa.

Avec la mort de Dalaï Lama et l'accès au trône d'un souverain du Tsang sur le Tibet central, l'école Gelugpa est fort opprimée et la réincarnation du Dalaï Lama est interdite. Ayant perdu le soutien militaire mongol, le Gelugpa est obligé de faire venir l'armée de la tribu mongole des Toumètes de Qinghai pour vaincre l'armée du régime Tsang.

Néanmoins, des combats et/ou alliances au sein de différentes tribus mongoles se produisent : une autre tribu mongole dite des Tchakhars dans l'Est de la Chine est poussée vers l'Ouest par la dynastie des *Jin* postérieurs⁴⁷. Ces premiers l'emportent sur les Toumètes qui occupait initialement l'Ouest de la Chine pour pouvoir ensuite, à leur tour, s'installer au Qinghai. Cette situation met encore une fois en péril le Gelugpa car il est dès lors dépourvu de protection militaire. Dans de telles circonstances, le Gelugpa se tourne vers les tribus mongoles occidentales – les Qosot – pour obtenir de l'aide. C'est donc « grâce au soutien de Gushri Khan, le chef des puissants Mongols qosot », que le Tibet fut unifié au 17^{ème} siècle sous l'administration du 5^{ème} Dalaï Lama – Ngawang Lobsang Gyatso (Chan, 1998 : 60). Gushri Khan et le 5^{ème} Dalaï Lama créent donc le régime du Ganden Phodrang : ce premier étant chef suprême séculier, ce dernier chef suprême spirituel. Un nouveau chapitre de la relation tibéto-chinoise durant la dynastie des *Qing* s'ouvre alors.

A ce point, il convient de revenir sur l'organisation de l'écriture tibétaine. En fait, à partir de sa création, l'écriture tibétaine subit des évolutions avant qu'elle ne soit « définitivement uniformisée à l'époque du régime Phamodrupa, et ce, surtout en ce qui concerne la grammaire et l'orthographe » (Chudkar, 2013 : 5). Nous nous souviendrons des noms de grands lettrés et de linguistes (Chapel *et al.* 2017 : 58).

Voyons la Chine de cette époque, à partir de la dynastie des *Ming* : les affaires relatives aux traductions des langues et écritures étrangères deviennent de plus en plus importantes à cause aussi bien de la cohabitation des multiples nationalités que de l'expansion de l'Empire chinois – situation amplifiée et héritée depuis la domination des Mongols sur la Chine sous les *Yuan*. En 1407, pour résoudre le problème de l'inintelligibilité linguistique entre la Chine et les

⁴⁶ En réalité, pour l'école Gelugpa, il existe un autre système de réincarnation bouddhiste qui est reconnu ultérieurement par un empereur de la dynastie des *Qing* : c'est celui du Panchen dont le titre de chef suprême spirituel est en général conféré à l'abbé du monastère de Tashilhunpo, situé à Xigazê.

⁴⁷ La dynastie des *Jin* postérieurs est fondée par le peuple des Jürchen. Elle est fondue par Nurhachi à Jianzhou. Cette dynastie devait ensuite devenir la dynastie des *Qing* en 1644.

pays voisins vassaux, l'empereur chinois des *Ming* Yongle établit le « Bureau des quatre coins étrangers » (le *Siyi Guan*). Dans *Histoire des Ming* (le *Mingshi*) du volume 74, il est écrit⁴⁸ :

le *Siyi Guan* fut instauré, un responsable chargé des traductions des ouvrages est désigné ; depuis l'an 5 de l'empereur Yongle, en ce qui concerne l'allégeance rendue au grand empereur chinois par les ambassadeurs des pays étrangers, sont instaurés huit bureaux des Mongols, des *Yürchen*, du Tibet, de l'Inde, des *Hui*, des *Dai*, du *Tourfan*, du *Myanmar* ; des étudiants sont recrutés : des traducteurs et des interprètes professionnels qui assument le travail de traduire les langues et les écritures ; sous le règne de l'empereur Zhengde, fut créé le Bureau de *Lanna* qui paie un tribut aux *Ming* ; durant le règne de l'empereur Wanli, le Bureau du *Siam* est créé (Zhang *et al.*, 2004 : 1409).

Nous ne pouvons ignorer l'existence d'un autre bureau qui, aussi important que le *Siyi Guan*, assume la fonction d'accueil et de traduction orale lors de l'arrivée des représentants étrangers souhaitant tisser des liens avec la Chine : le « Bureau d'accueil et de la réception pour des affaires relatives aux pays étrangers » (le *Huitong Guan*). Nous verrons plus loin dans la partie suivante l'évolution du « Bureau du tibétain » (le *Xifan Guan*) et celle du « Bureau de la traduction des quatre coins étrangers » (le *Siyi Guan*) dans la dynastie des *Qing*.

1.2.4 Le Tibet, la dynastie des *Qing* et l'époque de la Chine républicaine (17^{ème} siècle - 1940)

Les Mandchous fondent la dynastie des *Qing*. La prise de contact avec le 5^{ème} Dalaï Lama répond en effet aux attentes des deux côtés – mandchous et tibétain ; ceux-ci ont des intérêts communs pendant la moitié du 17^{ème} siècle : c'est une époque marquée par le début du règne des *Qing* et de Ganden Phodrang. Du côté tibétain, le nouveau régime établi par les Mongols est encore soumis à la menace de ce qu'il reste d'influence à l'ancien régime tibétain Tsangpa. Il faut faire venir un soutien militaire de l'extérieur ; du côté des *Qing*, afin de gérer un empire multinational et surtout les régions mongole et tibétaine, il est essentiel de s'appuyer sur le bouddhisme tibétain dont l'influence s'est affirmée dès 1260⁴⁹ sous la dynastie des *Yuan* et ensuite s'est « accentuée depuis la fin du XVI^e siècle dans toute la zone des steppes ». Ceci permet aux *Qing* de se procurer « un immense prestige » en tant que protecteurs du bouddhisme tibétain (Gernet, 1972 : 416-418).

Entre 1649 et 1651, l'empereur Shunzhi des *Qing* invite le 5^{ème} Dalaï Lama à se rendre à Pékin. À l'arrivée du 5^{ème} Dalaï Lama, l'empereur Shunzhi lui confère le titre du chef suprême spirituel, « accompagné du livre d'or confirmant sa nomination et un sceau d'autorité en or »

⁴⁸ 《督四夷馆。少卿一人，正四品掌译书之事。自永乐五年，外国朝贡，特设蒙古、女直、西番、西天、回回、百夷、高昌、缅甸八馆，置译字生、通事，通事初隶通政使司通译语言文字。正德中，增设八百馆。八百国兰者哥进贡万历中，又增设暹罗馆。[...]》

⁴⁹ Cf. 1.2.1.2. Le Tibet et l'époque des *Yuan* (13^{ème} siècle - 14^{ème} siècle).

(Wang et Nyima, 2001 : 53). Parallèlement, l'empereur des *Qing* couronne le souverain mongol Gushri Khan qui dirige *de facto* les affaires politiques du Tibet. Il s'agit d'un régime dont les affaires religieuses reviennent au 5^{ème} Dalaï Lama et les affaires politiques importantes sont à la main du Khan mongol. En 1713, l'empereur des *Qing* Kangxi couronne le 5ème Panchen Lama en lui conférant le titre de « Panchan Erdeni » (Zhang, 2004 : 42).

Sous le règne de l'empereur des *Qing* Kangxi, cet empereur fait créer une organisation des ministres connu sous le nom de *Kashag*⁵⁰ – et nomme ainsi un Premier ministre et trois ministres (*Kalön*) pour gérer toutes les affaires du Tibet. Néanmoins, les luttes internes entre différentes factions rivales provoquent conflits et massacres. Dans de telles circonstances, la cour des *Qing* met en place le système des *ambans* qui sont en réalité « des commissaires envoyés par les *Qing* pour surveiller les affaires administratives du Tibet » (*ibid.*). Ce système des *ambans* continue à exister jusqu'à la chute des *Qing* en 1912. Des zones faibles apparaissent qui s'avèrent dangereuses pour le gouvernement des *Qing* : en particulier lorsque certains *ambans* abusent de leurs pouvoirs et ne considèrent que leurs propres intérêts politiques, ils peuvent agir indépendamment du gouvernement central des *Qing* et influencer les affaires tibétaines en leur faveur. Comme l'indique Zhwa sgab pa, le système des *ambans* « perd de son influence à l'intérieur du Tibet au fur et à mesure de la dégradation du pouvoir central des *Qing* à partir de la seconde moitié du 19^{ème} siècle » (Zhwa sgab pa, 1984 : 169-170). Si ces *ambans* sont envoyés au Tibet pour assurer la tutelle du gouvernement central des *Qing*, ils assument en réalité plutôt un rôle de « political observers » (*ibid.* : 170).

En 1793, sous l'empereur Qianlong, le gouvernement des *Qing* décide d'instaurer un système concernant le choix des successeurs du Dalaï Lama et du Panchen par *tirage au sort dans l'urne d'or*. Il s'agit de la détermination du choix par tirage dans une urne d'or, parmi des enfants-candidats considérés comme les réincarnations du Dalaï Lama ou du Panchen « sous la présidence et la surveillance de l'envoyé impérial au Tibet ». Le résultat du choix sera ensuite soumis à la cour des *Qing* en attente d'approbation (Lu, 2013 : 44). Il convient de remarquer que cette intervention des *Qing* est très mal accueillie et exécutée du mécontentement des Tibétains, religieux ou laïcs.

En 1906, Zhang Yintang est envoyé par les *Qing* au Tibet. Celui-ci présente son « 24 – article Guideline to Rule Tibet⁵¹ » adopté par la cour des *Qing* et qui devient le corpus des initiatives pour organiser les affaires politiques du Tibet (Chen, 2003 : 99). Il fait traduire

⁵⁰ Le gouvernement *Kashag* dirige le Tibet pendant trois siècles depuis la dynastie des *Qing* jusqu'en 1959 - l'année de l'arrivée de l'armée communiste chinoise et de la fuite en exil en Inde du 14^{ème} Dalaï Lama pour fonder son gouvernement du Grand Tibet à Dharamsala.

⁵¹ Le Guide des 24 articles pour gouverner le Tibet.

également en tibétain deux brochures sur la réforme et les fait diffuser largement sur l'ensemble du territoire tibétain. Elles sont intitulées respectivement *Introduction sur l'illustration des coutumes*⁵² et *Apport des améliorations aux coutumes tibétaines*⁵³ (Chen, 2017 : 110).

Dans les brochures, Zhang propose l'apprentissage des normes confucéennes qui s'opposent aux coutumes tibétaines pour ce qui concerne, par exemple, l'ordre entre le monarque et les sujets, la monogamie – la femme tibétaine peut avoir plusieurs époux dans la culture tibétaine – ; l'activité des religieux – les Lamas doivent faire des activités agro-industrielles dans la journée au lieu de réciter le *dharma* ; l'enseignement du *hanyu* – les enfants doivent apprendre les caractères chinois à l'âge de sept/huit ans. Le gouvernement tibétain en exil considère ces approches comme assimilatrices car provenant de l'idéologie confucéenne des *Han* ; tandis que les intellectuels du côté chinois se positionnent inversement : « cela ne semble pas avoir de rapport avec le grand nationalisme » (cité par Yu, 2016 : 214).

« C'est chose faite le 12 février 1912 : le dernier empereur, Puyi, abdique » (Henry, 2006 : 24). La République de Chine est fondée et Sun Yat-sen est élu Président provisoire de la République. Il promeut une Chine républicaine qui unifie « les *Han*, Mandchous, Mongols, Tibétains et *Hui* au sein d'une même entité pour constituer la grande nation chinoise⁵⁴ » (Qin, 1990c : 77). Dans le programme sur les Fondements de la reconstruction nationale du gouvernement nationaliste chinois (le *guomin zhengfu jianguo dagang*⁵⁵) proclamé par Sun Yat-sen, en rapport avec l'idéologie républicaine, la reconstruction nationale se réalisera en trois étapes : « d'abord une stratocratie, ensuite une tutelle politique avant d'aboutir au constitutionnalisme⁵⁶ » (Qin, 1990a : 623). C'est ainsi que le Généralissime Yuan Shikai est élu le premier Président légitime et que le gouvernement *Beiyang* (avec Pékin comme siège) est reconnu à l'échelle internationale. Néanmoins, en très peu de temps, Yuan restaure la monarchie et se proclame l'empereur. Ceci provoque la colère des provinces chinoises qui se proclament indépendantes de l'administration du gouvernement *Beiyang* et déclenchent la

⁵² 训俗浅言

⁵³ 藏俗改良

⁵⁴ « Réformer la politique pour faire en une famille des cinq nationalités sans différencier la race. Là le peuple des bannières souffre des difficultés pour mener leur vie. Nous avons encore besoin de faire des compromis pour que le peuple se tienne indépendamment et devienne le citoyen de la grande nation. »

《政治改革，五族一家，不分种族，现旗民生计会困难，尚需妥协，务使人能自立，成为伟大国民。》

« [...] Aujourd'hui est créée la République de Chine ; les Mandchous, Mongols, *Han*, *Hui* et Tibétains sont réunis ; le féodalisme est abattu et la République est construite ; le peuple est libre de l'esclavage et jouit de liberté et d'égalité. C'est vraiment sans précédent dans l'histoire chinoise de quatre mille ans. »

《(...)今日中华民国成立，满蒙汉回藏五族合为一体，革去专制，建设共和，人人脱去奴隶圈，均享自由平等之幸福，实中国四千年历史所未有。》

Lien d'accès : <http://sunology.culture.tw/cgi-bin/g32/gweb.cgi/ccd=Kv4a96/grapheviewer1?dbid=CF777777780>.

⁵⁵ 国民政府建国大纲

⁵⁶ 《五、建设之程序分为三期：一曰军政时期；二曰训政时期；三曰宪政时期。》

Lien d'accès :

<http://sunology.culture.tw/cgi-bin/g32/gweb.cgi/ccd=RAHt98/grapheviewer1?dbid=CF777777779&initpage=371#>.

guerre contre ce dernier. Avec la mort de Yuan, nous entrons dans l'ère dite « des Seigneurs de la guerre chinoise⁵⁷ » : la tentative d'organisation d'un État républicain a échoué.

Revenons sur la situation de la donne internationale du début du 20^{ème} siècle au Tibet. En 1913, pour « résoudre le problème tibétain, définir son statut international et tracer la frontière sino-tibétaine », les gouvernements britannique, tibétain et chinois envoient des représentants à Simla (Jagou, 2006 : 150). « La Chine refusa de parapher la version définitive de la Convention de Simla le 3 juillet 1914 » (*ibid.*)

En 1914, McMahon (le représentant britannique), propose le concept de « zone frontière » ou de « région frontière » qui sert d'« État tampon » entre deux pays (Jagou, 2006 : 151). Sa conception met en avant un « Tibet Intérieur, qui aurait été sous souveraineté chinoise » et un « Tibet Extérieur, qui aurait été autonome » (*ibid.* : 154). Le Tibet Intérieur fait référence aux zones « limitrophe[s] des provinces chinoises du Sichuan, du Yunnan, du Gansu et du Xinjiang » (*ibid.*).

MacMahon souhaite que toutes les affaires du Tibet Intérieur soient administrées conjointement par le *Kashag* et le gouvernement nationaliste chinois et que toutes les affaires du Tibet Extérieur soient administrées indépendamment par le *Kashag*. Le gouvernement britannique reconnaît, en revanche, la souveraineté de la Chine sur l'ensemble du Tibet mais n'autorise pas l'administration de ce dernier en tant que province normale, ni l'envoi d'une garnison permanente et d'officiers civils et militaires. Il est à noter que le gouvernement nationaliste ne ratifie pas cette convention avec ses avenants qui, selon l'opinion des Chinois, favorisent la grande Bretagne.

Au début du 20^{ème} siècle, le gouvernement *Kashag* prône la modernisation de la société tibétaine par imitation de l'Occident. L'armée tibétaine est entraînée par des soldats britanniques. Ainsi, pour accroître l'équipement de l'armée, il faut augmenter le budget pour affecter davantage de moyens financiers à la défense. La réforme des impôts au sein du Tibet est donc menée pour combler l'insuffisance financière. Le gouvernement *Kashag* avec sa nouvelle armée tibétaine s'oppose à la société des Lamas et des monastères. Le nouveau système des impôts porte atteinte aux intérêts des nobles des grands monastères, surtout à ceux de Panchen Lama et son administration⁵⁸. C'est pourquoi qu'en 1923, le 9^{ème} Panchen Lama part pour la Chine continentale en raison de différends avec le gouvernement central de Lhassa qui « exigeait que Tashilhünpo paie des impôts dont il avait été exempté jusque-là afin de

⁵⁷ Il s'agit d'une période dans l'histoire chinoise durant laquelle la république de Chine, en manque de réelle autorité centrale après la mort de Yuan Shikai, fut dominée par les conflits entre les différentes factions rivales de seigneurs de la guerre, dont les plus influents se disputent le pouvoir à Pékin. Est considérée l'année de la mort de Yuan Shikai comme le début de l'époque des Seigneurs de la guerre et celle de l'intégration au gouvernement nationaliste chinois de Zhang Xueliang comme sa fin.

⁵⁸ Assemblée *Kampus* fut le cabinet administratif du Panchen Lama dont le siège est au Monastère de Tashilunpo de la ville de Xigazê qui est centre du Tibet postérieur.

financer la nouvelle armée et différentes infrastructures » (Travers, 2009 : 118). Ce qui marque la séparation définitive des deux grands systèmes de réincarnation des lamas tibétains. Le nom du Panchen Lama est dès lors intimement attaché à la terre *han*.

En 1926, le Parti nationaliste chinois (le *Kuomintang*) lance sa Guerre de l'Expédition du Nord dans le but d'annihiler les seigneurs de la guerre et de réunifier la Chine ; la division et le chaos frappent la société chinoise pendant une décennie. 1928 voit le triomphe du *Kuomintang* qui met fin aux conflits et désordres sur le sol chinois. S'ensuit une nouvelle décennie de stabilité, durant laquelle le pays est dirigé par le *Kuomintang* selon les concepts de la deuxième étape de Sun Yat-sen : « un régime de tutelle politique sous un parti unique ». Les contacts sino-tibétains reprennent donc : le 13^{ème} Dalaï-Lama envoie les abbés du Mont Wutai et du Monastère de Yonghe au gouvernement nationaliste de Nanjing et ce dernier envoie également à Lhasa l'abbé du Monastère de Yonghe en tant qu'envoyé spécial. Le 13^{ème} Dalaï-Lama reçoit le courrier de Tchang Kai-shek et des bureaux locaux des représentants tibétains et chinois s'installent relativement à Nanjing et à Lhasa.

Après la mort du 13^{ème} Dalaï Lama, le gouvernement nationaliste envoie au Tibet le commissaire Huang Musong pour continuer à négocier avec le gouvernement *Kashag*. De multiples discussions sont menées afin de conclure à une situation convenant à tous. Huang propose sa conception à l'égard de l'aménagement du Tibet qui peut se résumer aux points suivants : « le Tibet fait partie de l'intégralité du territoire chinois ; le bouddhisme est vénéré conjointement ; l'auto-détermination du Tibet est reconnue seulement administrativement ; les affaires diplomatiques, l'équipement militaire et les droits des transports sont soumis aux autorités centrales ; le recrutement des fonctionnaires est administré par le gouvernement autonome du Tibet sous la supervision du gouvernement central ; des officiers mis en place par les autorités centrales sont présents afin de superviser l'auto-détermination du Tibet⁵⁹ » (Chapel *et al.*, 2017 : 324). Le gouvernement *Kashag* tibétain refuse (côté tibétain), tout en insistant sur la revendication de ne pas devenir une province chinoise et sur celle de continuer à recevoir des aides financières de la part du gouvernement chinois. Aucun compromis n'étant atteint, le *Kashag* met en place en juillet 1942, l'Office des Affaires étrangères, tout en informant les représentants du Royaume-Uni, du Népal, de la Commission des Affaires mongoles et tibétaines du gouvernement nationaliste chinois que « le traitement de toutes les affaires étrangères doit dorénavant passer en premier par l'Office des Affaires étrangères du Tibet avant de les transférer au *Kashag* » (Wang et Nyima, 2001 : 189).

⁵⁹ 《1. 西藏为中国领土之一部分 [...]。2. 关于西藏政治制度：甲、共同尊崇佛教；乙、保持西藏原有政治制度，许可西藏自治，西藏自治范围之行政，中央不干预。其对外，则必共同一致，凡全国一致性之国家行政，归中央政府掌理，如：（1）外交归中央主持。（2）国防归中央策划。（3）交通归中央设施。（4）重要官吏，经西藏自治区政府选定后，呈请中央任命。3. 中央派大员常驻川藏，代表中央执行国家行政，指导地方自治。》

Après avoir retracé l’historique des relations sino-tibétaines sur la période allant du dernier régime féodal des *Qing* et celle de la République de Chine, nous allons nous intéresser à l’intervention des Mandchous sur le travail de la traduction des ouvrages écrits en tibétain et en d’autres langues étrangères – aujourd’hui en effet langues des minorités ethniques – de cette période. En 1644, au début du règne des empereurs des *Qing* à Pékin, l’empereur Shunzhi modifie le nom du « Bureau des quatre étrangers/barbares » en « Bureau de la traduction des quatre coins » (le *Siyi Guan*⁶⁰) (Xie, 2016 : 544). L’idéogramme « 夷 » (s’écrit comme *yi* en *hanyu pinyin*) qui signifie *étranger* fait aussi référence aux barbares – 夷 (symbole du nomade qui porte l’arc et la flèche à l’épaule). Comme la dynastie des *Qing* a été fondée par le peuple d’une nationalité autre que le *Han*, les *Qing* ne veulent pas être considérés comme des intrus, ou encore comme des barbares aux yeux des *Han*. Ces derniers subissent de nombreuses persécutions basées sur la politique discriminative de cette époque, comparable à celle mise en place pendant la dynastie des *Yuan*.

En 1748, selon l’ordonnance de l’empereur Qianlong, le Bureau d’accueil et de la réception pour des affaires relatives aux pays étrangers » (le *Huitong Guan*) et le « Bureau de la traduction des quatre coins étrangers » (le *Siyi Guan*) sont réunis pour devenir le *Huitong Siyi Guan* qui assure à la fois le travail d’accueil des représentants des pays étrangers/vassaux/protectorats et celui de la traduction des ouvrages écrits dans différentes langues autres que le chinois. Wei signale que « deux interprètes ont été recrutés » pour assurer le travail de traduction du tibétain (1982 : 120).

Le glossaire du tibétain (le *Xifan yiyu*)⁶¹ est en général considéré, parmi l’ensemble des glossaires des langues étrangères, comme « le mieux développé et dont la collection des vocables fut la plus enrichissante » (Ren, 2007 : 3). Nous pouvons confirmer ceci à la lecture d’un décret de l’empereur Qianlong :

J’ai lu des ouvrages écrits dans des langues étrangères traduits et conservés par le Bureau de la traduction, [...] j’ai remarqué des erreurs dans le texte, [...] ces ouvrages devraient faire l’objet d’une recherche approfondie pour ce qui est de la compilation, la vérification et la correction. Il faut s’efforcer d’étudier et de se référer à l’exemple des ouvrages traduits du tibétain : classer par catégories afin de parvenir à compiler une encyclopédie. [...] les ouvrages du *Siam*, des *Dai*, du *Myanmar*, de *Lanna*, des *Hui*, du *Tourfan*, doivent être remis aux gouverneurs des provinces chinoises qui sont proches des lieux mentionnés ci-dessus pour qu’ils collectent des corpus et ensuite corrigent les erreurs. De plus, dans les localisations étrangères de l’outre-mer ainsi que la terre des *Miao*, s’il y a des ouvrages écrits dans leur propre langue, les recueillir et enregistrer également tout en se référant à l’exemple des ouvrages traduits du tibétain : à savoir marquer en chinois la phonétique et le sens du mot

⁶⁰ 四译馆

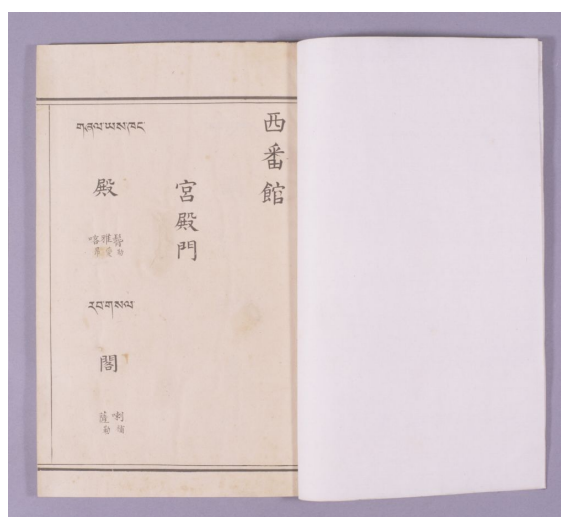
En *hanyu pinyin* le Bureau de la traduction des quatre coins se fait transcrire toujours comme le *Siyi Guan*, mais la deuxième syllabe indiquée ici a son idéogramme complètement différent : 译, au lieu d’être celui de 夷.

⁶¹ 西番译语

sous le mot écrit dans la langue d'origine, transcrire et remettre au Bureau de la traduction pour que ce dernier les collationne [...] (Institut de d'histoire de de philologie de l'Academia Sinica et Institut national d'Histoire coréenne⁶²).

En ce qui concerne le glossaire du tibétain (le *Xifan yiyu*), selon Nie et Sun, « il existe neuf versions, achevées deux ans plus tard après la promulgation du décret de Qianlong et les vocabulaires sont classés selon vingt catégories » (Nie et Sun, 2010 : 20), par exemple la catégorie de l'astronomie, de l'architecture impériale, de l'encens, etc. Ci-dessous nous présentons la version du glossaire du tibétain de la version de la collection du Musée du Palais⁶³.

Figure 1-11 : Le Bureau du Tibet, le thème de l'architecture impériale (de droit à gauche). Le vocabulaire écrit en tibétain, la traduction en hanyu, la transcription de la prononciation en caractère chinois ; le deuxième vocabulaire écrit en tibétain, la traduction en hanyu, la transcription de la prononciation en caractère chinois (de haut en bas). Source : [https://img.dpm.org.cn/Uploads/Picture/dc/1080\[1024\].jpg](https://img.dpm.org.cn/Uploads/Picture/dc/1080[1024].jpg)



A partir de la Guerre de l'Opium en 1840, la Chine est en proie aux invasions occidentales. Pour les officiers de la cour et l'intelligentsia chinoise, apprendre les sciences occidentales, et surtout les langues occidentales paraît un chemin prometteur pour « sauver » la Chine. A été créé le *Tongwen Guan*⁶⁴ dans le but d' « étudier le français, l'anglais, le russe et l'allemand » (Wei, 1982 :120). Le *Siyi Guan* étudiant les langues étrangères sur le territoire de l'Empire chinois (aujourd'hui des langues de minorités ethniques en Chine) disparaît graduellement.

⁶² 《朕閱四译馆所存外裔番字诸书，[...]已不无讹误，[...]宜广为搜辑，加之核正，悉准考西番书例，分门别类，汇为全书。[...] 暹罗、百夷、缅甸、八百、回回、高昌等书，著交与该国附近省分之督抚，令其采集补正。此外，如海外诸夷并苗疆等处，有各成书体者，一并访录，亦照西番体例，将字音与字义用汉文注于本字之下，缮写进呈，交馆勘校 [...]。》

Lien d'accès : <http://hanchi.ihp.sinica.edu.tw/mqlc/hanjishilu?@@@1553786777>.

⁶³ 故宫博物院

⁶⁴ 同文馆

1.2.5 La Région Autonome du Tibet aujourd'hui

Le chapitre de l'histoire des relations tibéto-chinoises est généralement très connu, d'une manière litigieuse, sur les fameux débats sino-occidentaux en ce qui concerne la question des droits de l'homme et de la souveraineté au Tibet. Des moments-clés sont à retenir durant cette période : accord en 17 points sur la libération pacifique du Tibet, libération pacifique/invasion du Tibet par l'Armée populaire de libération chinoise, la création de la Région autonome du Tibet. Développons ces points ci-dessous.

En 1949, Mao Zedong, le numéro un du Parti communiste chinois proclame la fondation de la Chine populaire et devient son dirigeant après la guerre civile de trois ans avec le *Kuomintang* qui se réfugiera à Taiwan. Peu après, en septembre 1950, Liu Bocheng et Deng Xiaoping annoncent que « le Tibet serait libéré » (Deshayes, 1997 : 322). Le régent du Tibet, Dagzhag Ngawang Songrab et le gouvernement *Kashag* refusent les négociations avec le gouvernement chinois sur la question du Tibet.

En février 1951, le 14^{ème} Dalaï Lama envoie une délégation sous la direction de Ngapo Ngawang Jigme à Pékin dans le but de résoudre la question du Tibet avec la Chine communiste. En avril, les discussions avec Pékin commencent. Avant de se rendre à Pékin, les délégués ont des instructions venant du gouvernement tibétain : le Tibet doit obtenir son indépendance. Le positionnement du *Kashag* tibétain se concrétise en cinq points suivants :

a) au Tibet, il n'existe aucune force d'agression impérialiste. Le Tibet n'entretient des relations diplomatiques qu'avec la Grande Bretagne ; des relations commerciales qu'avec les Etats-Unis ; b) les régions occupées par le gouvernement *han* et de même celles qui sont libérées par l'Armée populaire de Libération, durant la dynastie des *Qing* et pendant la République chinoise doivent être rétrocédées ; c) le Tibet recourt au soutien du gouvernement *han* en cas d'invasion étrangère ; d) l'Armée populaire de libération stationnant actuellement au Kham et au Ngari doit en être retirée ; f) dans l'avenir, le gouvernement chinois ne tiendra pas compte des provocations de la clique du Panchen et Réting Rinpoché (Lu, 2013 : 62).

Les discussions aboutissent à la conclusion du document bien connu : l'*Accord de libération pacifique du Tibet/l'Accord en dix-sept points* qui fait l'objet jusqu'aujourd'hui des débats litigieux s'interrogeant de savoir si les représentants tibétains étaient volontaires ou non pour signer l'*Accord* « préparé à l'avance » – pour Deshayes (1997 : 324) – par le gouvernement chinois. L'*Accord* stipule que le Tibet « reviendra à la grande famille de la Patrie » (point 1) mais le « peuple tibétain aura le droit à l'exercice d'une autonomie nationale régionale sous la conduite du Gouvernement central populaire (point 3) et que « les autorités centrales ne modifieront pas l'actuel système politique du Tibet » (point 4) ; il en va de même en ce qui concerne la conservation des fonctions et du statut du Dalaï Dama et du Panchen Lama. Le point 7 stipule que « les croyances religieuses, coutumes et usages du peuple tibétain

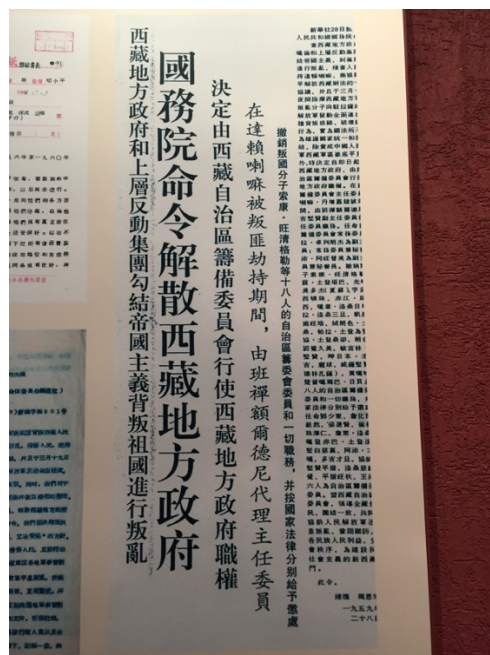
seront respectés » ; néanmoins, l'armée populaire de libération installée au Tibet « sera maintenue » (point 13) et l'armée tibétaine sera transformée et intégrée dans l'Armée populaire de libération, celle-ci assurera également le rôle de « forces nationales de défense de la République populaire de Chine » (point 8). Le point 11 relève que les réformes au Tibet doivent être mise en œuvre selon « sa propre volonté » sans « coercition de la part des autorités centrales » (Lu, 2013 : 533-534).

À la suite de la conclusion de l'*Accord en dix-sept points*, le Dalaï Lama et le Panchen Lama déclarent leur approbation. En octobre 1951, l'Armée populaire de libération entre à Lhassa et « dans différentes autres villes et régions frontalières » (Wang et Nyima, 2001 : 203). Or, pour le peuple tibétain, la paix intérieure est encore loin de s'installer. Des révoltes populaires, ouvertes ou clandestines, éclatent sans discontinuer, jusqu'au 21^{ème} siècle.

En mars 1959, le Dalaï Lama se réfugie en Inde où il obtiendra l'asile politique. Pour Deshayes, suite à la fuite de Dalaï Lama, l'APL détruit « avec l'artillerie » « une partie de la capitale, l'école de médecine du Tchagpori et le grand monastère de Séra » (Deshayes, 1997 : 335). Le 28 mars, le Conseil d'État de la Chine ordonne la dissolution du gouvernement local tibétain, dénonçant « la rébellion du gouvernement local tibétain et la trahison de la mère Patrie par la clique réactionnaire en place » (cf. figure 1-12). Pékin charge le Comité préparatoire de la Région autonome du Tibet d'exercer toutes les fonctions du gouvernement local tibétain : « pendant la période où le Dalaï Lama a été retenu en otage par les rebelles, c'est le Panchen Lama qui assume le poste de direction à titre temporaire » (cf. idem)⁶⁵.

⁶⁵ Source obtenue lors de notre visite au musée tibétain de Pékin (le *Beijing Xizang Bowuguan*) le 10 novembre 2016.

Figure 1-12 : Édito de l'Agence de la Presse Xinhua daté du 28 mars 1959 avec le titre de la nouvelle : « Le Conseil d'État de la Chine ordonne la dissolution du gouvernement local tibétain » (Musée tibétain de Pékin⁶⁶)



Une réforme démocratique tibétaine est mise en place pour définir la mission du gouvernement central en deux étapes :

Tableau 1-5 : Processus de la Réforme démocratique du Tibet (Musée tibétain de Pékin⁶⁷)

Date	Contenu
Mars 1959	Début de la Réforme démocratique du Tibet.
1 ^{ère} étape	L'objectif est d'abolir l'attachement physique des serfs et esclaves aux propriétaires terriens, d'abolir le régime féodal et toutes sortes d'exploitations et de privilèges liés au féodalisme.
2 nd e étape	Les moyens de production des seigneurs ayant participé à la rébellion seront confisqués et distribués aux paysans et éleveurs pauvres. Pour les seigneurs qui ne participaient pas à la rébellion, l'État achètera leurs moyens de production et les distribuera gratuitement aux paysans et éleveurs pauvres. Les agriculteurs et les gardiens de troupeaux recevront également un moyen de production.
En 1961	S'achève la Réforme démocratique du Tibet.

Selon notre visite au Musée tibétain de Pékin, le positionnement du gouvernement central attache de l'importance à la répression de la rébellion et de la réforme démocratique de l'année 1959, là où un million de serfs et esclaves sont émancipés et deviennent les vrais propriétaires de leur terre agricole. En réalité, Lu signale, que « les soulèvements du peuple tibétain continuent,

⁶⁶ Cf. Note de bas de page 65.

⁶⁷ Cf. Idem.

jusqu'aux manifestations du 14 mars à Lhassa, à l'approche du cinquantenaire du soulèvement/rébellion du peuple tibétain de 1959 » (Lu, 2013 : 427).

En 1965, la Région Autonome du Tibet est proclamée et établie avec la tenue de la première session de la première Assemblée populaire (Wang et Nyima, 2001 : 4). Ngapo Ngawang Jigme est élu président. Le Tibet qui était déjà une province chinoise *de facto*, devient une région autonome dont le peuple jouit de l'autodétermination, symboliquement.

Dans la section 1.2, nous avons décrit les relations sino-tibétaines débutant au 7^{ème} siècle de notre ère par des alliances entre deux puissances asiatiques fondées sur des mariages impériaux jusqu'à l'incorporation administrative du Tibet par la Chine au milieu du 20^{ème} siècle. Après cette section historique, nous voulons, dans la section 1.3, traiter des dialectes propres aux Tibétains chinois, de leurs répertoires linguistiques ainsi que du système spécial de scolarité qui les concerne.

1.3 Les Tibétains, leurs langues, la structure scolaire spéciale décentralisée pour les Tibétains en RPC : *Neidi xizang ban (xiao)*

Trois parties constituent la section 1.3. Dans un premier temps, nous aborderons les communautés et les populations tibétaines ; ensuite, nous passerons au domaine sociolinguistique axé sur le répertoire linguistique des Tibétains habitant à l'intérieur des frontières de la Chine ; dans un dernier temps, nous présenterons un système de mobilité des études secondaires dans le *Neidi* réservé aux élèves tibétains sortant de la Région Autonome du Tibet au terme de chaque cycle scolaire, à travers des concours d'accès aux différentes études.

Il convient d'expliquer ce que c'est le système scolaire et la classe tibétaine du *Neidi* (*Neidi xizang ban/xiao*). D'abord qu'entendons-nous par le *Neidi* ? En *hanyu*, il s'agit d'une désignation géopolitique qui inclut des provinces habitées traditionnellement par des *Han*. Le territoire du *Neidi* ne comprend pas les entités suivantes : Hongkong (ancienne colonie britannique), Macao (ancienne colonie portugaise), Île du Hainan, les zones frontalières du Gansu, du Qinghai, du Xinjiang, du Ningxia, du Tibet dans lesquelles habitent traditionnellement de grandes communautés de minorités ethniques à l'ouest de la Chine.

En second lieu, une école tibétaine dans le *Neidi* fait référence à celle qui suit le curriculum national et qui se localise dans de grandes villes telles que Shanghai, Pékin, Tianjin, etc. dont le personnel pédagogique et administratif est largement composé des *Han* chinois. Tandis que la classe tibétaine, opposée à la classe *han*, fait référence à la classe conçue pour les Tibétains, dans un établissement secondaire normal dans le *Neidi*. La classe tibétaine suit également le curriculum national mais des cours de la langue tibétaine y sont intégrés.

1.3.1 Les Tibétains vivant en Chine

La Région autonome du Tibet, située dans le plateau tibétain à plus de 4500 mètres d'altitude et connue comme le « Toit du monde » ou le « Pays de neige », couvre 1,2 million km² dans le territoire administratif chinois. Au sud du plateau tibétain se dresse la chaîne des montagnes de l'Himalaya, bordant la Chine, la Birmanie, le Népal, l'Inde, le Pakistan ainsi que le Bhoutan. La Région Autonome du Tibet n'est pas la seule région concernée par les Tibétains : d'autres communautés tibétaines se trouvent ailleurs, géographiquement.

L'orge tibétaine constitue la principale culture végétale qui pousse en haut plateau. De plus, c'est la base de la nourriture quotidienne des Tibétains : la *tsampa*. Le principal élevage est le *yak* dans les vastes zones de pâturage.

En ce qui concerne les religions des Tibétains, avant que le bouddhisme tibétain ait été légitimé comme la religion d'État par le roi Trisong Detsen, leur religion autochtone était celle de *bön*. Le roi et ses successeurs n'ont pas ménagé leurs efforts pour la faire disparaître tout en persécutant les pratiquants du *bön*. Le bouddhisme tibétain est depuis devenu la seule religion légale pour les Tibétains et les Mongols. La religion *bön* a survécu mais a été dès lors marginalisée.

Dans cette thèse, lorsque nous mentionnons les Tibétains, ou bien les zones tibétaines, nous faisons référence aux Tibétains habitant la RAT et les communautés tibétaines appartenant aux provinces adjacentes que sont le Gansu, le Qinghai, le Sichuan et le Yunnan. Nous définissons ce concept en premier lieu pour éviter de le confondre avec celui du Grand Tibet que revendique le 14^{ème} Dalaï Lama exilé en Inde.

Dans la RAT, il y a une population de 2,7 millions de Tibétains ; alors que dans l'ensemble du pays, ce chiffre s'élève à 6,3 millions, soit 0,47 % de la population totale du pays. Au Gansu, les Tibétains représentent 1,91% de la population totale de la province ; au Qinghai, 24,44 % ; au Yunnan, 0,31%, au Sichuan, 1,86%. Il convient de remarquer que, si nous considérons seulement la population tibétaine, les Tibétains habitant la RAT constituent une nationalité majoritaire alors que ceux habitant les provinces adjacentes sont en revanche une minorité ethnique.

Tableau 1-6 : Détails de la population des Tibétains dans les différentes zones. (Population Census Office under the State Council et Department of Population and Employment Statistics National Bureau Statistics, 2010 : Partie I, volume 1, tableau 1-6) (unité : 1000 individus)

Région	population totale			Tibétains			
	total	m	f	total	Pourcentage	m	f
Chine	1,332,810,869	682,329,104	650,481,765	6,282,187	0.47%	3,155,625	3,126,562
RAT	3,002,165	1,542,652	1,459,513	2,716,388	90.48%	1,368,355	1,348,033

Gansu	25,575,263	13,064,193	12,511,070	488,359	1.91%	245,262	243,097
Yunnan	45,966,766	23,856,696	22,110,070	142,257	0.31%	71,239	71,018
Sichuan	80,417,528	40,827,834	39,589,694	1,496,524	1.86%	747,138	749,386
Qinghai	5,626,723	2,913,793	2,712,930	1,375,059	24.44%	693,995	681,064

Nous constatons, néanmoins, que la RAT, pas plus que les provinces du Gansu, du Yunnan, du Sichuan et du Qinghai, ne sont pas mono-ethniques. Des Tibétains peuvent cohabiter avec d'autres communautés de minorités ethniques de petite dimension dans une communauté plus large, composée majoritairement de Tibétains. Ou bien la communauté tibétaine vit à la limite d'autres communautés de minorité ethnique, au sein d'une province. Les contacts sont pérennes et fréquents, entre les populations originaires de différentes minorités ethniques dans ces cinq régions.

Tableau 1-7 : Composition des nationalités de cinq provinces dont seules les populations supérieures à 2000 individus sont prises en compte) (*ibid.*) (unité : 1000 individus)

RAT	Tibétain, Han, Hui, Monba, Lhoba, Kirghize, Khazakh
Qinghai	Han, Tibétain, Mongol, Hui, Tu, Salar, Mandchou, Dongxiang
Gansu	Han, Hui, Dongxiang, Tibétain, Tu, Bonan, Mandchou, Mongol, Salar, Yugur, Khazakh
Sichuan	Han, Mongol, Hui, Tibétain, Miao, Yi, Mandchou, Zhuang, Tujia, Lisu, Naxi, Qiang, Bouyei, Dong, Bai, Tujia, Dai, Lisu, Naxi, Qiang
Yunnan	Han, Mongol, Hui, Tibétain, Miao, Yi, Zhuang, Bouyei, Mandchou, Dong, Yao, Bai, Tujia, Hani, Dai, Li, Lisu, Va, Lahu, Sui, Naxi, Jingpo, Tu, Boulang, Gelao, Achang, Pumi, Nu, De'ang, Derung, Jino

Les communautés tibétaines localisées dans les provinces administratives sont en réalité des zones qui profitent aussi d'un certain niveau d'autodétermination au même titre que la RAT. Pour que les appellations concernant les subdivisions administratives ne soient pas trop longues, nous employons « PAT » comme abréviation de la Préfecture autonome tibétaine, « XAT »⁶⁸ pour le *Xian* autonome tibétain. Précision : la préfecture autonome se situe au deuxième niveau administratif, le *xian* autonome est au troisième niveau selon la hiérarchisation de la subdivision administrative chinoise (cf. tableau 1-2). Détaillons donc 10 préfectures et 2 *xian* autonomes :

Tableau 1-8 : Subdivision administrative : toponymie des préfectures et des *xian* autonomes tibétains en dehors de la Région Autonome Tibétaine en Chine (Ministère des Affaires Civiles de la République Populaire de Chine, 2018⁶⁹)

Yunnan	Préfecture autonome tibétaine de Diqing
Sichuan	Préfecture autonome <i>qiang</i> et tibétaine d'Aba ; Préfecture autonome tibétaine de Garzê ; <i>Xian</i> autonome tibétain de Muli
Qinghai	Préfecture autonome tibétaine de Haixi ;

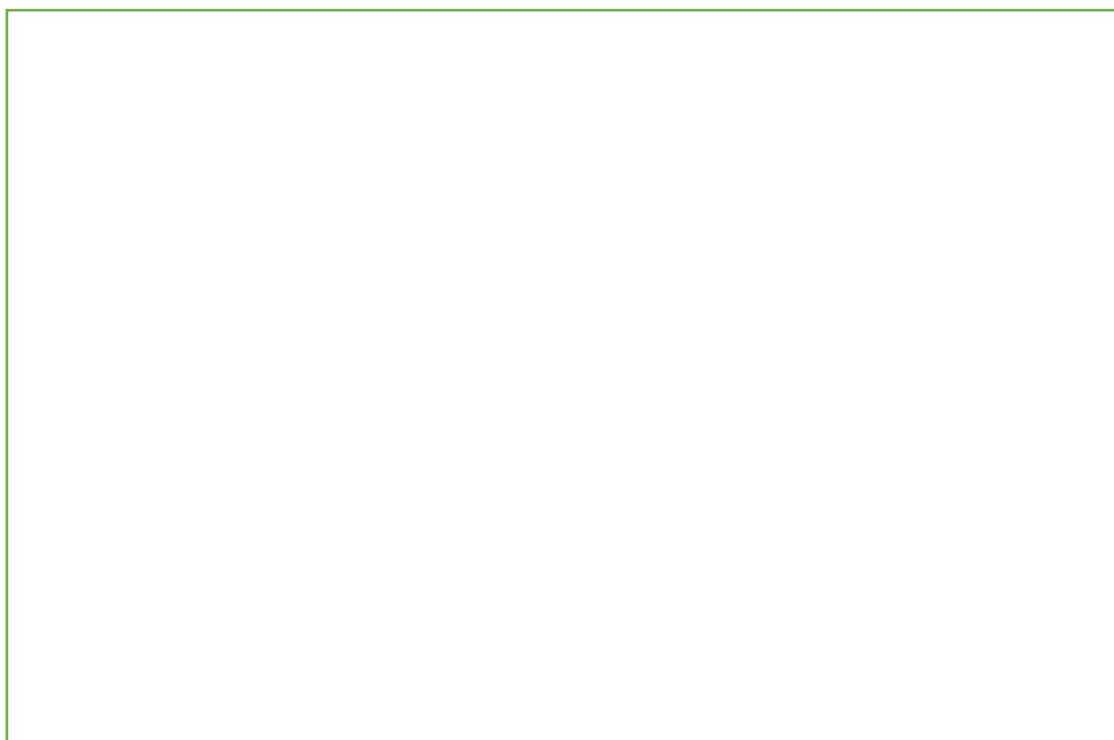
⁶⁸ Dans la figure 1-13, selon la conception de Leclerc, le CAT représente l'abréviation pour le *Xian* autonome tibétain qui est notre façon de la dénomination.

⁶⁹ Lien d'accès : <http://xzqh.mca.gov.cn/statistics/2018.html>.

	Préfecture autonome tibétaine de Haibei ; Préfecture autonome tibétaine de Hainan ; Préfecture autonome tibétaine de Golog ; Préfecture autonome tibétaine de Yushu ; Préfecture autonome tibétaine de Huangnan
Gansu	Préfecture autonome tibétaine de Gannan ; <i>Xian</i> autonome tibétain de Tianzhu

Dans la RAT, selon la subdivision administrative chinoise, nous comptons six villes et une préfecture qui sont : la ville de Lhassa, la ville de Nagchu, la ville de Chamdo, la ville de Nyingchi, la ville de Xigazê, la ville de Shannan et enfin la préfecture d’Ngari. Au-dessous de cet échelon administratif, il y a des *xian* au niveau districtal, et au-dessous, il y a encore des cantons, des bourgs ; au dernier échelon administratif, des villages (cf. tableau 1-2).

Figure 1-13 : PAT et CAT (Leclerc, 2008b⁷⁰)



1.3.2 Les dialectes tibétains en Chine

Dans cette partie, nous aborderons les dialectes de la langue tibétaine existant en Chine et leur distribution géopolitique. Mais tout d’abord, nous préférons présenter le répertoire linguistique des Tibétains vivant en Chine, car contrairement aux *Han* chinois, les Tibétains concernés par ce travail de recherche ne sont jamais des locuteurs monolingues.

⁷⁰ Lien d’accès : <http://www.axl.cefanelaval.ca/asiel/chinel-region-auto-Tibet.htm>.

1.3.2.1 Le répertoire linguistique des Tibétains

Les Tibétains en Chine comptent une population d'environ 6 millions personnes, et ils sont répartis en cinq zones administratives dans le sud-ouest de la Chine ; tous les Tibétains ne sont pas, loin s'en faut, des locuteurs monolingues. La situation complexe à la fois sur le plan géopolitique et anthropologique du sud-ouest fait que les Tibétains cohabitent avec d'autres minorités ethniques en dehors des *Han* ; ce qui fait de la majorité d'entre eux, des locuteurs bilingues, ou même trilingues. La langue maternelle des Tibétains pourrait être donc autre que le tibétain, par exemple le *pumi*, le *qiang*, le *gyalrong*.

Le *pumi*, le *qiang* et le *gyalrong* partagent un point commun : ces langues sont dépourvues d'écriture correspondante. Pour les Tibétains dont la langue maternelle est le *pumi* ou le *qiang*, ils empruntent aux caractères chinois pour les activités administratives ou scolaires ; à l'écriture tibétaine dans les activités religieuses. Pour les Tibétains dont la langue maternelle est le *gyalrong*, ils ont utilisé l'écriture tibétaine, mais cet emprunt à l'écriture tibétaine était réservé à la classe religieuse des lamas. Selon Guo, les Tibétains parlant le *gyarong* comme langue maternelle ont « davantage de difficultés pour étudier l'écriture tibétaine que les Tibétains parlant le tibétain comme langue maternelle », car il existe « un grand clivage entre ce qui est exprimé dans la langue *gyarong* et ce qui est exprimé dans la langue tibétaine à partir de l'écriture tibétaine » (Institut d'Ethnologie et d'Anthropologie de l'Académie Chinoise des Sciences Sociales et Bureau de la Promotion culturelle de la Commission d'État des Affaires Ethniques de la République Populaire de Chine, 1994 : 758). En raison de la difficulté éprouvée pour l'écriture tibétaine, ces Tibétains parlant le *gyarong* comme langue maternelle utilisent aujourd'hui les caractères chinois.

Les Tibétains parlant le *qiang* comme langue maternelle vivent à l'intérieur de la Préfecture autonome qiang et celle tibétaine d'Aba, dans le *xian* de Heishui au Sichuan. Ils parlent un *qiang* du nord qui se divise en cinq parlers vernaculaires (le *tuhua*) qui sont respectivement « le *luhua*, le *mawo*, le *huangmulin*, le *weigu* et le *yadu* » (*ibid.* : 809-810). Au sein du *qiang* du nord, le degré d'intelligibilité est très élevé.

Quelque dix mille Tibétains parlant le *pumi* comme langue maternelle vivent dans le *Xian* autonome tibétain de Muli, les *xian* de Yanyuan et de Jiulong au Sichuan. Ils parlent le dialecte du *pumi* du nord. Nous comptons cinq parlers vernaculaires en usage au sein du *pumi* du nord : « le *tuogqi*, le *taoba*, le *wae rsai*, le *qianzhuang* et le *sanyanlong* » (*ibid.* : 813-814). Ces parlers vernaculaires sont intercompréhensibles entre eux.

La langue maternelle est, néanmoins, le *gyarong* pour certains Tibétains dans « les *xian* de Barkam, de Jinchuan, de Xiaojin, de Li, de Wenchuan » appartenant administrativement à

la Préfecture autonome *qiang* et tibétaine d'Aba ; dans les « *xian* de Danba et de Dawu » appartenant à la Préfecture autonome tibétaine de Garzê et dans « la Préfecture de Ya'an », toujours au sein de la province du Sichuan (Qu, 1984 :67). Ces Tibétains y parlent trois dialectes du *gyarong* qui sont ceux de l'est, du nord et de l'ouest. Pour Qu, « le *gyarong* de l'est et celui du nord sont plus proches que le *gyarong* de l'ouest et ces trois dialectes ne sont pas intelligibles ». En plus, au sein du *gyarong* de l'ouest, il existe quatre parlers vernaculaires : « le *zhongzhai*, le *shangzhai*, le *danba* et le *dawu* » (Institut d'Ethnologie et d'Anthropologie de l'Académie Chinoise des Sciences Sociales et Bureau de la Promotion culturelle de la Commission d'État des Affaires Ethniques de la République Populaire de Chine, 1994 : 757).

En ce qui concerne l'utilisation des autres langues par les Tibétains en Chine, ceux-ci maîtrisent, plus ou moins, le *hanyu* dont les compétences linguistiques sont très variables : les jeunes maîtrisent beaucoup mieux la langue que leurs parents et leurs grands-parents en raison de la mise en œuvre de la politique linguistique et de la politique éducative pour les minorités ethniques à partir de l'année 1950. Et si les conditions le permettent, l'anglais peut être enseigné en tant que matière scolaire pour les Tibétains dans les zones urbaines.

Il convient de prendre en compte que pour certains des Tibétains parlant le *pumi*, le *gyarong*, ou le *qiang* comme langue maternelle, le tibétain apparaîtrait aussi dans leur répertoire linguistique, s'ils font du commerce, s'ils sont concernés par un mariage interethnique ou sont en tout type d'interaction avec les Tibétains parlant le tibétain comme langue maternelle, dans des communautés adjacentes et multiethniques.

Il y a aussi le phénomène de conversion linguistique. Selon l'Institut d'Ethnologie et d'Anthropologie de l'Académie Chinoise des Sciences Sociales et le Bureau de la Promotion culturelle de la Commission d'État des Affaires Ethniques de la République Populaire de Chine au Qinghai, « dans la préfecture de Haidong⁷¹, il y a eu conversion linguistique chez certains jeunes et adolescents tibétains » ; au Sichuan, des Tibétains ont abandonné le tibétain « dans les *Xian* de pingwu, de beichuan⁷², de hanyuan, deshimian, de baoxing et de mianing » ; au Yunnan, « dans le *Xian* autonome naxi de la ville de Lijiang, une population tibétaine de 1468 personnes a adopté le *hanyu* » (*ibid.* : 984-989). Les chercheurs en linguistique ne rapportent pas de conversion linguistique au Gansu et au sein de la RAT dans leurs enquêtes de terrain. Zhou donne un chiffre qui s'élève *grosso modo* à « tens of thousands of Tibetans » pour ce qui est des Tibétains ayant adopté le *hanyu* dans des communautés tibétaines du Gansu, du Qinghai et du Sichuan, là où les *Han* sont la majorité de la population (in Zhou et Sun, 2004 : 224-225).

⁷¹ Aujourd'hui selon la subdivision administrative à jour, il s'agit de la ville de Haidong.

⁷² C'est un *Xian* autonome de la minorité ethnique des *Qiang*.

À l’opposé des *Han*, les Tibétains vivent à chaque jour les contacts linguistiques et l’alternance transcodique, de différentes manières, selon différents degrés, que ce soit entre le tibétain et le *hanyu*, ou entre le *pumi*, le *qiang*, le *gyarong* et le tibétain. À ce titre, en ce qui concerne le degré de la performance bilingue à l’oral en tibétain et en *hanyu*, Zhou met en avant une de ses affirmations : « the general trend is that the larger the urban community is and the closer to it one lives, the higher the level of bilingual proficiency in Chinese and Tibetan » (*ibid.* : 224). Et quant au degré de bilinguisme parmi les Tibétains, nous pouvons dire que les Tibétains dans les zones agricoles sont d’autant plus bilingues que ceux dans les zones urbaines ; ils le sont moins dans les zones pastorales. Ceci est déterminé par le genre d’activité de production des Tibétains, car les *Han* mènent traditionnellement des activités agricoles, alors que les Tibétains habitant les zones agricoles « have more contacts with the *Han* people or more *Han* migrants » (*ibid.*).

1.3.2.2 Les dialectes tibétains en Chine

Revenons sur ce qui se passe pour les Tibétains dont la langue maternelle est le tibétain. Nous constatons de très grandes disparités entre les différents dialectes qui constituent la langue tibétaine. Si nous prenons en compte tous les dialectes tibétains dans l’ensemble de l’aire linguistique tibétophone, nous comptons « deux cents dialectes » répartis sur les cinq pays qui sont la Chine, le Népal, le Pakistan, l’Inde et le Bhoutan, selon Tournadre (2005 : 20). Ce chercheur donne une liste des principaux dialectes tibétains suivant le groupe linguistique d’appartenance :

Ü-tsang [...] (Chine), *kham-hor* [...] (Chine), *amdo* [...] (Chine), *ladakhi-balti* [...] (Inde et Pakistan), *dzongkha-lhokä* [...] (Bhoutan, Inde), *lahuli-spiti* [...] (Inde), *sherpa-jirel* [...] (Népal), *kyirong-kagate* [...] (Népal et Chine) (*ibid.*).

Il existe également d’autres méthodes de classification. Par exemple, le chercheur japonais Giro Nishi classe les dialectes tibétains de tous les pays mentionnés *supra* dans six groupes qui sont respectivement « les dialectes archaïques de l’ouest, les dialectes innovants de l’ouest, les dialectes du centre, les dialectes du sud, les dialectes de kham et les dialecte d’amdo » (Nishi, 2002 : 118-119).

Tournadre signale, entre autres, que parmi ces dialectes tibétains, ceux qui sont les plus importants selon le nombre de locuteurs sont les « *ü-tsang*, *kham-hor*, *amdo*, *ladakhi-balti* et *dzongkha-lhokä* » (Tournadre, 2005 : 20). En Chine, il s’agit des Tibétains qui sont des locuteurs d’*ü-tsang*, de *kham* et d’*amdo*, les locuteurs de *ladakh-balti* et de *dzongkha-lhokä* résidant en Inde, au Pakistan et au Bhoutan.

Les linguistes chinois sont d'accord en ce qui concerne la classification des dialectes tibétains au sein de la Chine (Jin, 1983 ; Qu et Tan, 1983), à savoir les dialectes d'*ü-tsang*, de *kham* et d'*amdo*. Nous empruntons à cette méthode de classification car ce travail de recherche n'aborde que les situations des langues en Chine.

La distance entre l'*ü-tsang* et l'*amdo* est trop importante et ils ne sont pas du tout intelligibles entre eux ; alors que le *kham* s'avère être plus proche de l'*ü-tsang*, malgré la présence de l'inintelligibilité linguistique (Jin, 1983 : 144 ; Qu, 1996 : 116), car une des différences entre les dialectes d'*ü-tsang*, de *kham* et d'*amdo* est « au niveau des tons » : les dialectes d'*amdo* ne possèdent pas de tons ; tandis que ceux d'*ü-tsang* et de *kham* en disposent (Jin, 1983 : 143). Qu ajoute une autre différence indépendante des tons : « le lexique » (Qu, 1996 : 114). Il est en général accepté que la distance est la plus importante entre les dialectes d'*ü-tsang* et ceux d'*amdo*. Qu emploie une comparaison pour faciliter la compréhension du lecteur : « le parler de Lhassa⁷³ ressemble à celui de Pékin et les dialectes d'*amdo* ressemblent à celui de Shanghai » – il est préférable de connaître par avance la grande distance entre le parler de Pékin et celui de Shanghai qui sont aussi inintelligibles –. Car selon la modélisation des dialectes tibétains proposée par Qu, les dialectes d'*ü-tsang* ne possèdent pas de phonèmes voisés mais ont des tons alors que ceux d'*amdo* possèdent des phonèmes voisés mais n'ont pas de tons et ces deux points de différence correspondent à celle entre le parler de Pékin et celui de Shanghai (Qu, 1996 : 114).

Avant de détailler les trois grands groupes du tibétain de Chine, nous voulons citer Tournadre et *Atlas des langues en Chine* (version 2) qui se positionnent sur « une dimension sociolinguistique » : en fonction des genres d'activités de production, les dialectes des éleveurs, à savoir « les parlers de *Drogkä* » doivent se distinguer de ceux des agriculteurs à savoir « les parlers de *Rongkä* » au sein des dialectes tibétains de Chine (Tournadre, 2005 : 18-19). Car dans les zones tibétaines chinoises, il s'agit aussi bien d'élevage que d'agriculture. Dans les zones où les activités de production sont l'élevage, les Tibétains pratiquent l'élevage de *yaks*, de chèvres, de vaches, ou de *dzo* ; alors que dans les zones où les activités de production sont l'agriculture, les Tibétains pratiquent la culture de l'orge tibétaine et du blé. Dans les zones où deux activités de production sont parallèlement en jeu, l'élevage et l'agriculture sont en complémentarité. Le chercheur Chen considère que les dialectes des éleveurs sont plus ou moins « fermés », « archaïques » et que ceux des agriculteurs sont davantage « actifs » et « ouverts » (Chen, 2016 : 131), parce qu'associés aux activités de production des communautés nomades (les *Drogpa*) et celles des agriculteurs (les *Rongpa*). Tournadre conclut que « les

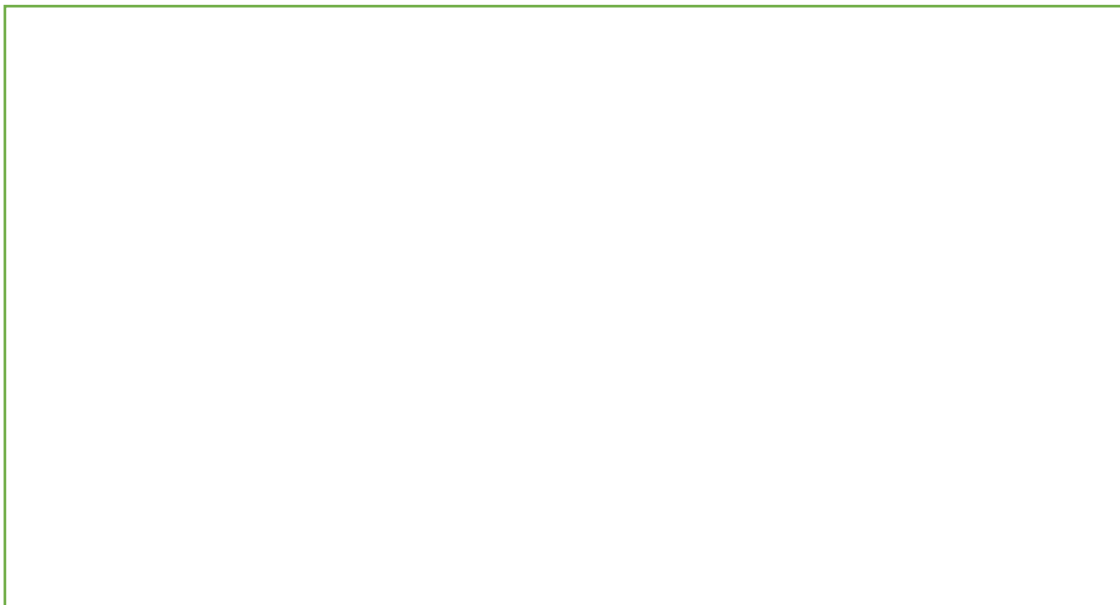
⁷³ Le parler de Lhassa appartient à l'un des dialectes d'*ü-tsang*.

dialectes des éleveurs nomades ou *Drogkä* (TL : *'brog skad*) ne sont pas intercompréhensibles, pas plus d'ailleurs que les dialectes des agriculteurs ou *Rongkä* (TL : *rong skad*) ne le sont entre eux ». (Tournadre, 2005 : 19).

Dans les zones d'*ü-tsang*, il est question d'agriculture, pour l'essentiel ; d'élevage, en deuxième lieu. Dans les zones de *kham*, l'élevage est dominant alors que l'agriculture est secondaire. Dans les zones d'*amdo*, il s'agit de l'élevage. Si nous prenons en compte cette dimension sociolinguistique, les dialectes tibétains pourraient faire l'objet d'une autre classification différente. Les dialectes d'*amdo* se divisent en deux, à savoir « le parler de l'agriculture et le parler des éleveurs » ; au sein des dialectes de *kham*, « le parler des éleveurs, le parler du sud et le parler du nord » (Chen, 2016 : 131).

Voyons la distribution des dialectes d'*ü-tsang*, d'*amdo* et de *kham*.

Figure 1-14 : Les dialectes tibétains (Leclerc, 2008b⁷⁴)



1.3.2.2.1 *Ü-tsang*

Les dialectes d'*ü-tsang* se distribuent dans la plupart des zones tibétaines autres que les villes de Chamdo et de Nagchu, le district de Bayi de Nyingchi et le *Xian* de Gêrzê de Ngari.

Prenons quelques exemples : l'*ü* (le parler de Lhassa), le *tsang* (le parler de Xigazê), le *ngari* (le parler de Gar). Qu et Tan considèrent, dans leur terrain de recherche sur la configuration dialectale dans la Préfecture de Ngari, que « les parlers de *gar*, de *rutog*, de

⁷⁴ Lien d'accès : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asia/chine-region-auto-Tibet.htm>.

purang et de *zanda* appartiennent à l'*ü* ; en revanche, les parlers de *gê'gyai* et de *coqên* appartiennent au *tsang* » (Qu et Tan, 1983 : 131).

1.3.2.2.2 *Kham*

Les dialectes de *kham* se distribuent dans les villes de Chamdo, de Nagchu, dans le district de Bayi de la ville de Nyingchi, dans le *Xian* de Gêrzê de la Préfecture de Ngari, dans les PAT de Garzê au Sichuan, de Diqing au Yunnan et de Yushu au Qinghai.

Prenons aussi des exemples : les dialectes de *dégê* de la PAT de Gêrzê au Sichuan (les parlers de *chamdo* et de *gêrzê*), les dialectes du *yushu* de la PAT de Yushu au Qinghai (le parler de *gyêgu*), les dialectes du *gyaltang* de la PAT de Diqing au Yunnan, les dialectes du *xiangcheng* de la PAT de Garzê au Sichuan, les dialectes de Nagchu de la RAT (le parler de *gêrzê* de la Préfecture de Ngari de la RAT), les dialectes de *jonê* et enfin les dialectes de *zhugqu* de la PAT de Gannan de au Gansu.

1.3.2.2.3 *Amdo*

Les dialectes d'*amdo* se distribuent principalement dans la province du Gansu et dans les PAT et les XAT de la province du Qinghai, dans le *Xian* autonome *Hui* de Hualong et le *Xian* autonome *Salar* de Xunhua, appartenant à la ville de Haidong au Qinghai et ainsi que dans la Préfecture autonome *qiang* et tibétain d'Aba au Sichuan.

Prenons des exemples des dialectes d'*amdo* : les dialectes d'éleveurs de la PAT de Haibei du Qinghai, les dialectes d'agriculteurs de la ville de Haidong au Qinghai (les parlers de *hualong*, de *ledu* et de *xunhua*), les dialectes de semi-agriculteurs semi-éleveurs dans la PAT de Gannan du Gansu (les parlers de *xiahe*) ; et enfin les parlers de *dawu* et de *luhuo* dans la PT de Garzê du Sichuan.

Voici une tentative d'élaboration d'une liste des dialectes en fonction de leur appartenance à la subdivision administrative chinoise, proposé par Giro Nishi, traduit par Zhou :

Tableau 1-9 : Les dialectes du tibétain en Chine (Nishi, 2002 : 118-119)

Dialectes du centre	Localité
Gar, Rutog, Gurang, Gê'gyai, Zanda, Coqên	Ngari (RAT)
Gyangzê, Xigazê, Tingri	Xigazê (RAT)
Lhassa, Phänpo, Chushur	Lhassa (RAT)
Nagarzê, Tsetang, Lhünzê, Gyirong, Sherpa	Shannan (RAT)
Dialectes méridionaux	Localité
<i>Chomo</i> (Yadong)	Xigazê (RAT)

Dialectes de kham	Localité
Jonê, Zhugqu	PAT de Gannan (Gansu)
Zhidoi, Chindu, Gyêgu, Nangqên	PAT de Yushu (Qinghai)
Nagchu	Nagchu (RAT)
Gêrzê	Ngari (RAT)
<i>Chamdo</i> , Zhag'yab	Chamdo (RAT)
Dêgê, Garzê, Batang, Nyachukha, Muya, Xiangcheng, Dêrong	PAT de Garzê (Sichuan)
Nyingchi	Nyingchi (RAT)
Dêqên, Gyaltang	PAT de Diqing (Yunnan)
Dialectes d'amdo	Localité
Tianzhu	XAT de Tianzhu (Gansu)
Labrang, Luqu, Machu, Amdo-Sherpa	PAT de Gannan (Gansu)
Arig, Gangca	PAT de Haibei (Qinghai)
Tianjun	PAT et mongole de Haixi (Qinghai)
Huangzhong, Ledu	Ville de Haidong (Qinghai)
Hualong	XA <i>Hui</i> de Hualong de la ville de Haidong (Qinghai)
Xunhua	XA <i>Salar</i> de Xunhua de la ville de Haidong (Qinghai)
Gonghe, Ginan, Tongde, Tongren, Zêkog	PAT de Hainan (Qinghai)
Chentsa	PAT de Huangnan (Qinghai)
Gadê, Jigzhi	PAT de Golog (Qinghai)
Zoigê	PAT et <i>qiang</i> d'Aba (Sichuan)
Dawu, Draggo	PAT de Garzê (Sichuan)

1.3.2.2.4 Parler commun et véhiculaire standard

Nous venons de dire que le degré d'intelligibilité entre les différents dialectes tibétains est rarement le même et que la distance entre les dialectes d'*ü-tsang* et ceux d'*amdo* est d'autant plus importante que les Tibétains habitant respectivement ces deux régions, ne parviennent pas à comprendre ce que disent leurs compatriotes de l'autre région. Comment ces Tibétains originaires de différentes régions de Chine parviennent-ils à communiquer ? Hu et Wang proposent une « standardisation d'un *putonghua* normalisé pour le tibétain contemporain » (2000 : 35-36). Le parler standard doit « prendre pour modèle la phonologie du parler de Lhasa comme prononciation standard, le dialecte d'*ü-tsang* comme dialecte standard et les littératures contemporaines par excellence comme la norme grammaticale pour un *putonghua* du tibétain⁷⁵ » (*ibid.*). Le prestige du parler de Lhasa est déterminé par le fait que Lhasa est depuis le 7^{ème} siècle la capitale du Tibet et que c'est le centre culturel, religieux et politique depuis l'arrivée au pouvoir de l'école Glugpa du bouddhisme tibétain. Ces paramètres sociaux font accroître l'autorité et l'influence du parler de Lhasa et font de lui un parler supra-dialectal :

⁷⁵ 《以拉萨语音为标准音，以卫藏方言（西藏话）为基础方言，以典范的现代书面语著作作为语法规则的藏语普通话。》

le parler véhiculaire qui pourrait s'adapter à l'ensemble des populations des communautés tibétaines de Chine.

Après avoir traité de la situation des dialectes tibétains en Chine, nous voulons maintenant parler de l'écriture tibétaine. Elle est très éloignée de l'utilisation des caractères chinois qui sont des idéogrammes. L'écriture tibétaine s'est construite sur la base de l'alphabet brahmique. La richesse des archives en tibétain est remarquable et occupe la deuxième place après la documentation disponible en chinois, bien avant les archives concernant les autres minorités ethniques de Chine. Néanmoins, au sein de cette immense documentation existante en tibétain, la majorité des sources appartient aux œuvres relevant du bouddhisme, tandis que les œuvres laïques restent très rares.

Songtsen Gampo, un roi du 7^{ème} siècle, a ouvert l'ère de l'unification de l'Empire du Tibet ; il a envoyé des nobles en Inde pour apprendre le sanskrit, dans le but de créer une nouvelle langue pour les Tibétains. Quelques-uns de ces nobles ont péri à cause de la chaleur du pays d'accueil, d'autres étaient obligés de rentrer au Tibet, à cause de l'inaccessibilité du sanscrit. Seul Thonmi Sambhota, « en dépit de toutes les difficultés rencontrées, a réussi à s'installer au Cachemire et a appris le brahmi » (Golfin, 1999 : 4). Dès son retour au Tibet, Thonmo Sambhota a élaboré les 30 lettres alphabétiques pour la langue tibétaine, prenant pour modèle l'écriture brahmique de la Sogdiane (Cachemire). Il a également traduit des œuvres classiques en sanscrit lorsqu'il faisait ses études en Inde. Après l'élaboration du système d'écriture tibétaine, Thonmo Sambhota a présenté son travail au roi Songtsen Gampo qui a ensuite décidé de le promouvoir dans tout l'Empire. Les Tibétains tiennent en haute estime Thonmo Sambhota. Ses efforts ont permis de traduire plusieurs grandes œuvres classiques du bouddhisme pour l'Empire du Tibet.

L'alphabet tibétain compte 30 consonnes et 4 voyelles (Tomulic, 1984 : 3, Jin, 1983 : 146-147).

Figure 1-15 : Alphabet tibétain (Leclerc, 2008b⁷⁶)

	ཀ	ཁ	ག	ང	ཅ	ཆ	ཇ	ཉ	
	ka	k'a	g'a	nga	cha	ch'a	j'a	nya	
	ཏ	ཐ	ད	ན	པ	ཕ	བ	མ	
	ta	t'a	d'a	na	pa	p'a	b'a	ma	
	ཅ	ཆ	ཇ	མ	ཉ	ཁ	པ	ཕ	
	tsa	ts'a	dz'a	wa	zha	za	'a	ya	
འ	ཨ	ཨ	ཨ	ར	ལ	ཤ	ས	ཏ	ཨ
i	u	e	o	ra	la	sha	sa	ha	a

Pour transcrire en alphabet romain les caractères tibétains, les chercheurs chinois comme les chercheurs étrangers ont déployé leurs efforts. Trois systèmes de translittération sont mis en avant pour l'écriture tibétaine. Ce sont les suivants : la translittération de Wylie, le *pinyin* tibétain et le THL. Wylie a élaboré un système de standard pour la transcription tibétaine en 1959 selon le critère qu'« il doit être le moins compliqué possible » (Wylie, 1959 : 263). Alors qu'en 1983, Zhou a élaboré une méthode de translittération du tibétain chinois, le *pinyin* tibétain, réservé non seulement aux Tibétains mais aussi aux « étudiants universitaires non-tibétains » (1983 : préface). Ce système de transcription est officiel en Chine et suit le standard de romanisation SASM/GNC⁷⁷ qui correspond à un ensemble de règles de romanisation des langues chinoises, des langues mongoles et de l'ouïgour, « créé en 1965 et ensuite révisé en 1976 par l'administration d'État des sondages et de la cartographie et le Comité pour la Réforme de l'Écriture » (Jin, 2005 :159). Germano et Tournadre ont élaboré également un système de transcription « pour des fins liées aux études et recherches linguistiques » (Germano *et al.* 2003⁷⁸).

Il est vrai que plusieurs versions de translittération du script tibétain sont en usage depuis 1959, ce qui provoque des imprécisions concernant la toponymie des régions tibétaines et que chaque chercheur-linguiste a sa préférence. Prenons un exemple :

Tableau 1-10 : Différents standards au niveau international pour la translittération du tibétain

Wylie	<i>Pinyin</i> tibétain	Germano, Tournadre et THL	Autres éventuels
Gzhis-ka-rtse	Xigazê	Zhikatsé	Shigatse
Bkra-shis-lhun-po	Zhaxilhünbo	Trashilhünpo	Tashilhunpo

⁷⁶ <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asiе/chine-region-auto-Tibet.htm>.

⁷⁷ Il s'agit de l'abréviation pour *State Administration of Surveying and Mapping* et Geographical Names Committee.

⁷⁸ Lien d'accès : <http://www.thlib.org/reference/transliteration/#!essay=/thl/phonetics/s/b2>.

Pour nous, dans ce travail de recherche, nous ne sommes pas en mesure d'uniformiser le standard de la transcription pour le tibétain comme pour le *hanyu*. Parce que pour la désignation des toponymes, il se peut que la transcription de Wylie, le *pinyin* tibétain et la transcription de Tournadre soient tous en vigueur, selon le choix de chacun ; il se peut également, que seule la transcription en *pinyin* tibétain soit en vigueur. Nous décidons néanmoins d'éviter la transcription de Wylie dans le but de minimaliser l'espace entre les lettres romaines quand nous mentionnons des noms propres tibétains.

Par ailleurs, nous pensons utile de relativiser les propos du professeur Tournadre qui a écrit que « pour des raisons politiques, les autorités chinoises ont changé les noms de nombreux villages ou sinisé leurs appellations » (Tournadre, 2005 : 18). Nous pouvons comprendre l'engagement politique du professeur Tournadre sur la question du Tibet car il ne voulait pas considérer la RAT et les PAT des quatre provinces adjacentes dans le cadre de l'histoire chinoise. Prenons un exemple sur la désignation de Kangding, initialement appelé *Dhartsendo* en tibétain mais changé en *Kangding* par l'empereur mandchou, Guangxu en 1904, la désignation de Kangding s'utilise ensuite à l'époque de la République de Chine de 1912 à 1949 et jusqu'à nos jours. Ce ne sont pas les autorités chinoises qui ont sinisé les désignations des toponymes tibétains, elles continuent à utiliser les désignations à la chinoise en vigueur depuis l'époque des empires féodaux, tout comme elles se proclament héritières de l'ensemble des territoires conquis pendant la dynastie des *Qing*.

1.3.3 Système éducatif secondaire pour les Tibétains

Il est généralement accepté qu'il n'y avait pas d'éducation moderne au sein de la RAT avant ce que nous avons appelé la « libération pacifique » du Tibet dans les années 1950. Néanmoins, l'éducation des monastères existait et permettait à un petit nombre de nobles d'accéder à une formation sur les « textes canoniques » (Ma, 2011 : 110-111). Par ailleurs, quelques écoles laïques existaient également, mais étaient ouvertes seulement aux « officiers du gouvernement *Kashag* » (*ibid.*).

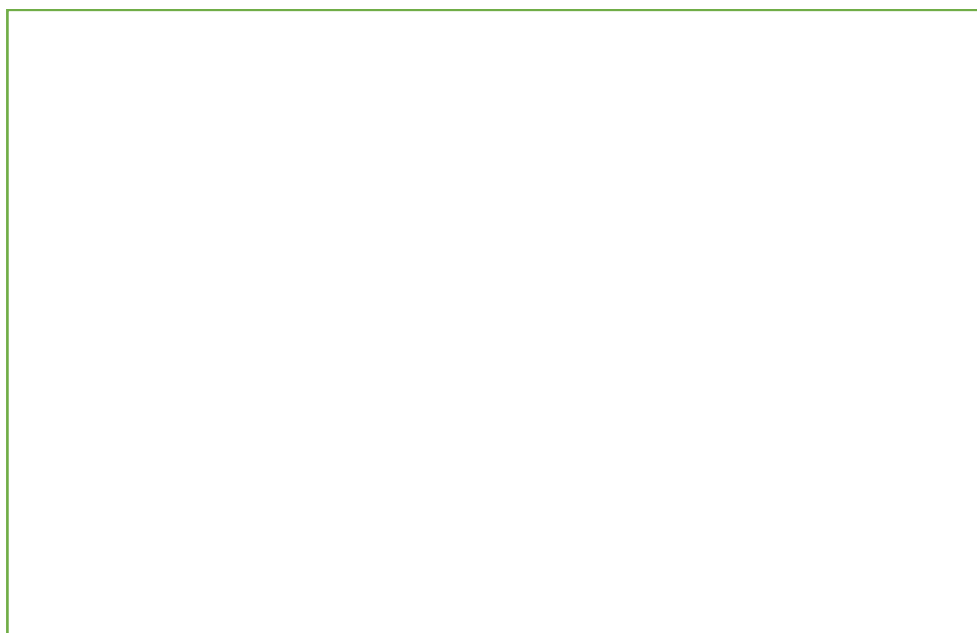
Tableau 1-11 : Le nombre d'établissements de l'éducation supérieure et celui d'écoles secondaires et primaires dans la Région Autonome du Tibet (Museum of Tibetan Culture⁷⁹)

Types d'établissements	1965	2014
Universités	1	6
Écoles secondaires	5	125
Écoles primaires	1822	829

⁷⁹ Nous avons visité ce musée le 10 novembre 2016.

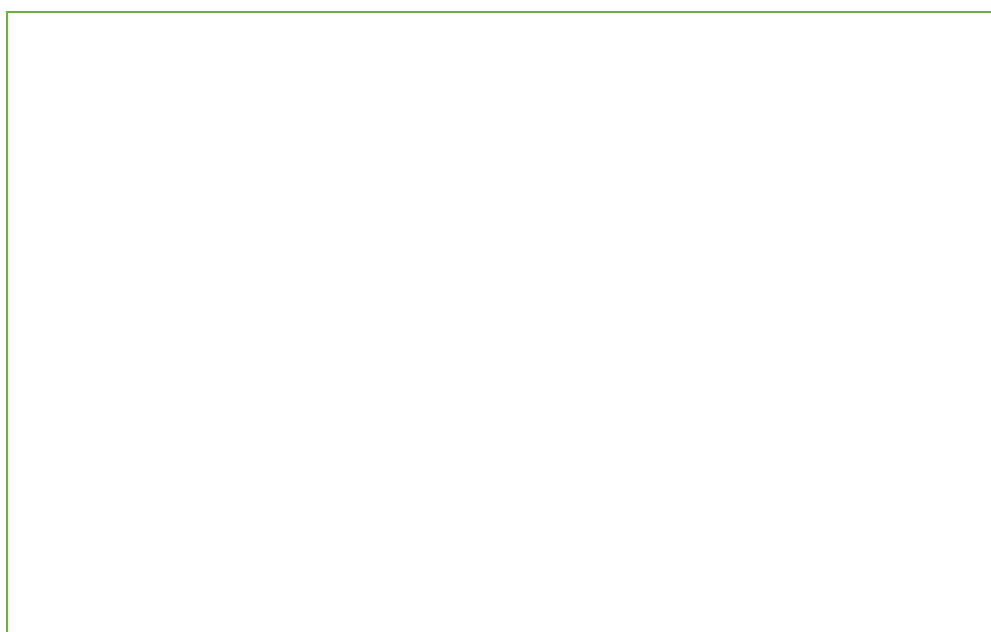
Si nous abordons le système éducatif pour les Tibétains ou celui pour la Région Autonome du Tibet, la date de 1949 marque un tournant. Selon le gouvernement chinois à l'égard de la gestion du Tibet au début des années 1950, les sociétés humaines doivent passer par cinq étapes selon leur mode de production, « primitive, esclave, féodale, capitaliste et socialiste » (Zhu, 2007 : 52). Si les *Han* chinois étaient déjà entrés dans une société socialiste, la société des Tibétains était toujours qualifiée de société de servage-esclavage. Certes, les raisons géographiques et économiques sont à prendre en compte si nous considérons la localisation de la RAT située à de très hautes altitudes. Dans les montagnes de l'Himalaya, le climat rude et le peu de diversité des cultures ont donné à cette région à sa particularité économique, allié à une pénurie d'infrastructures et donc de ressources éducatives. Mais le rôle que joue l'État dans la classification utilisée pour définir les Tibétains et leur société ne doit pas être ignoré. Un lien logique a été établi entre l'illettrisme et la stagnation de l'économie engendré par un mode de production perçu comme « en retard ». La priorité de l'État au début de la fondation de la République populaire de Chine a donc été donnée à la réduction de l'illettrisme à l'échelle nationale, tant chez les minorités ethniques que chez les *Han*. Néanmoins, ce processus de lutte contre l'illettrisme, pendant les dernières soixante années, s'avère long pour ce qui est des Tibétains, en comparaison avec d'autres minorités et les *Han* majoritaires. Si nous regardons les taux de non-scolarité à partir de 6 ans et de l'illettrisme à partir de 15 ans, dans l'ensemble du pays, selon la subdivision administrative, ceux-ci sont encore très élevés, en 2010. Voir la figure 1-16 qui illustre la situation de la non-scolarité à partir de l'âge de 6 ans selon les provinces. Ce qui saute aux yeux, c'est le chiffre de la Région autonome du Tibet dont le taux de non-scolarité s'élève à 34,19 %. Alors que les trois provinces dont le taux de non-scolarité est supérieur à 10 % sont d'abord le Qinghai (13,51 %), précédé du Gansu (10,24 %) et du Guizhou (10,41%), sachant que pour les deux premières, les Tibétains dans chaque province représentent respectivement 24,44 % et 1,91 % de la population totale – un chiffre remarquable en particulier pour le Qinghai (cf. tableau 1-6). En plus, dans les provinces du Sichuan et du Yunnan où les communautés de minorités ethniques sont nombreuses, le taux de non-scolarité est aussi assez élevé, pouvant atteindre jusqu'à 7,97 % et 6,59 %. Les taux de non-scolarité pour les autres provinces chinoises ne sont pas pertinents pour ce travail de recherche.

Figure 1-16 : Le pourcentage de la population non-scolarisée dans l'ensemble du pays à partir de l'âge de 6 ans (Population Census Office under the State Council et Department of Population and Employment Statistics National Bureau Statistics, 2010 : Partie I, volume 1, tableau 1-8)



La figure 1-17 sur le taux d'illettrisme à partir de l'âge de 15 ans dans l'ensemble de la Chine selon les provinces nous montre une forte corrélation avec la figure précédente sur le taux de non-scolarité chez ceux de plus de 6 ans. Les trois provinces dont le taux d'illettrisme est très élevé sont, par ordre décroissant, la RAT (32,29 %), le Qinghai (12,94 %) et le Gansu (10,62 %).

Figure 1-17 : Le taux d'illettrisme à partir de l'âge de 15 ans dans l'ensemble de la Chine (Population Census Office under the State Council et Department of Population and Employment Statistics National Bureau Statistics, 2010 : Partie I, volume 1, tableau 1-9)



Concernant la figure 1-17 ci-après, jusqu'en 2010, nous remarquons qu'à l'échelle nationale, les populations ayant un diplôme de collège sont les plus nombreuses, mais à partir du lycée, nous observons dans cette population une chute brutale du nombre et cette tendance à la baisse se prolonge jusqu'au niveau de l'éducation supérieure, avec un nombre minimal de ceux qui ont un diplôme de master. Néanmoins, cette figure n'est pas en mesure d'illustrer l'évolution de la population des détenteurs des diplômes de différents niveaux chez les Tibétains, car le nombre total de ces derniers est trop petit pour être comparé à celui des *Han* chinois (rappelons la figure 1-1 sur la composition proportionnelle des nationalités de 2010). Pour ce faire, nous avons donc choisi trois minorités ethniques dont la population des détenteurs d'un diplôme du primaire est plus ou moins identique. La figure 1-18 reflète cette évolution du niveau de scolarité chez les *Tujias*, les Mandchous et les Tibétains. Nous constatons que les Mandchous et les *Tujias* suivent la tendance nationale, à savoir qu'ils sont les plus nombreux à avoir obtenu un diplôme de collège. En revanche, jusqu'en 2010, les Tibétains détenteurs d'un diplôme du primaire sont les plus nombreux et leur nombre connaît ensuite une chute brutale pour ce qui est de la population détenant un diplôme de collège, et ceci sans prendre en compte ensuite le nombre de ceux qui détiennent un diplôme supérieur. Selon le recensement de 2010, l'abandon des études à partir du collège chez les Tibétains s'avère important, ce qui constitue une situation très contrastée par rapport à celles pour les Mandchous et les *Tujias*. Nous pouvons en déduire que dans les années 1980 et 1990, le niveau de scolarisation a été encore beaucoup moins élevé par rapport à ce que nous constatons ici. Dans notre enquête basée sur des entretiens semi-directifs, nous projetons de recueillir les informations sur le profil éducatif des générations précédentes de celles des personnes auprès desquelles nous avons enquêté, dans le but de tenter de trouver un parallèle avec les chiffres du recensement national de 2010.

Figure 1-18 : Comparaison du niveau de scolarité des *Han* et des Tibétains en Chine à partir de 6 ans (Population Census Office under the State Council et Department of Population and Employment Statistics National Bureau Statistics, 2010 : Partie I, volume 2, tableau 2-2)

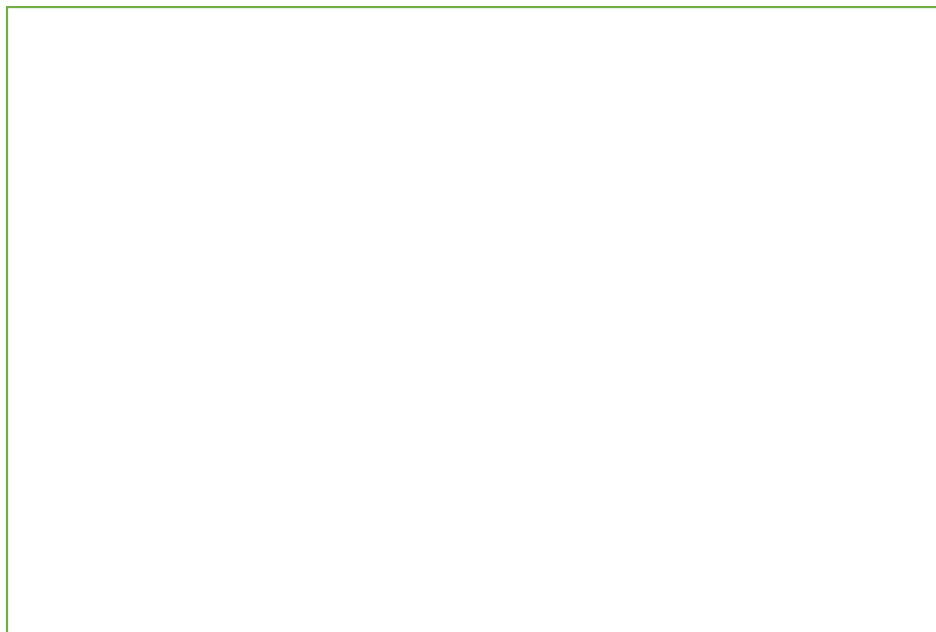
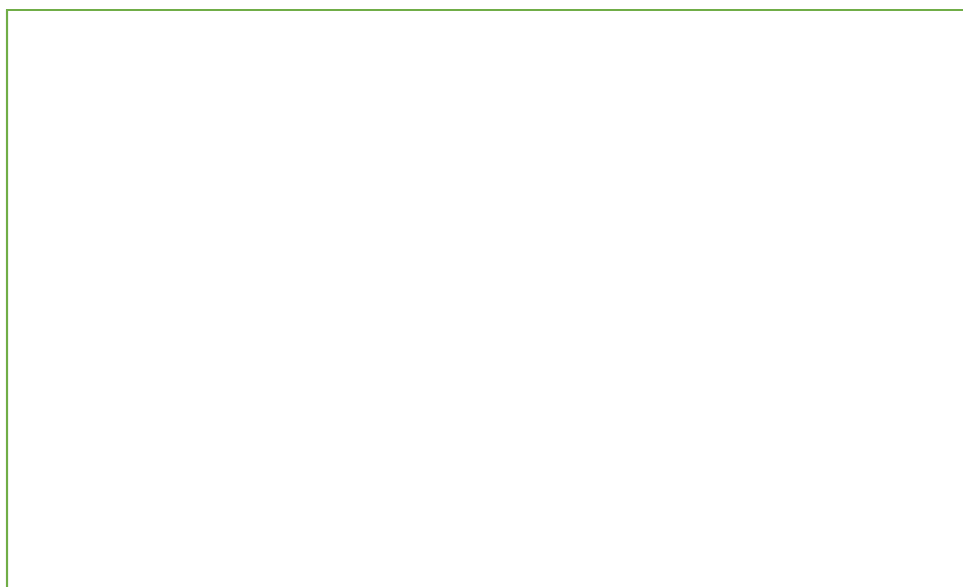


Figure 1-19 : Comparaison du niveau éducatif entre les Tibétains, les Mandchous et les Tujia à partir de l'âge de 6 ans (Population Census Office under the State Council et Department of Population and Employment Statistics National Bureau Statistics, 2010 : Partie I, volume 2, tableau 2-2) (unité : 1000 personnes)



La scolarisation des Tibétains chinois a évolué dans le temps. Pendant les années 50-60, celle-ci dans les zones tibétaines était considérée comme une mission destinée à résoudre la question ethnique. La scolarisation des Tibétains de cette période est donc nommée « l'éducation ethnique » (le *minzu jiaoyu*⁸⁰), celle qui s'apprêtait à aider les Tibétains à

⁸⁰ 民族教育

développer leur éducation et leurs langue et écriture (cf. l'article 9 de l'*Accord en dix-sept points*, Lu, 2013). De nombreuses écoles primaires et de collèges sont créés dans le but de scolariser les populations tibétaines illettrées. Or, dès l'entrée dans les années 1970, en raison de la Révolution culturelle qui a concerné tous les domaines intellectuels chinois, le travail lié à toutes les affaires éducatives a été suspendu jusqu'à la période des « réformes et de l'ouverture » à partir de 1978 (*Le Monde* et AFP, 2019⁸¹).

En 1980, Président Hu Yaobang a rendu visite en RAT et durant le premier forum sur le travail tibétain la même année, il a exprimé son « étonnement » quant au développement de l'éducation (Postiglione et Jiao, 2009 : 897). Par la suite, des politiques préférentielles envers la RAT ont été mises en œuvre et d'importantes allocations étatiques furent versées. Le domaine éducatif était, en particulier, un maillon-clé.

1.3.3.1 Aménagement du système scolaire et la classe tibétaine du *Neidi*

Si ce travail de recherche n'a pas pour objectif de traiter de la géopolitique relative aux stratégies de l'État vers les Tibétains chinois, nous devons du moins parler des raisons qui ont conduit à la création de ce système d'éducation. Certes, la réalité étant la manifestation d'une disparité économique entre l'est et l'ouest de la Chine, le système scolaire et la classe tibétaine du *Neidi* permet sinon d'éliminer, du moins de réduire au maximum l'illettrisme auprès des Tibétains. Mais dans le principe, ce système éducatif dit « bilingue » est la conséquence par excellence de la doctrine politique qui est axée sur l'unité nationale et la solidarité interethnique qui sont deux priorités fondamentales dans la gestion de toutes les affaires intérieures du pays.

L'instauration de ce système, selon nous, implique un déplacement provisoire des élèves tibétains, il s'amorce dans les années quatre-vingt après la fin de la Révolution culturelle. En 1984, Hu Qili, secrétaire du secrétariat attaché au Parti communiste chinois, Tian jiyun, Premier ministre adjoint du Conseil des Affaires de l'État « ont tous deux rejoint la Région Autonome du Tibet dans le but de mener une enquête de terrain sur la situation de la RAT » (Postiglione et Jiao, 2009 : 897), après les dégâts causés par la Révolution culturelle. Au terme de l'enquête, ils ont soumis au gouvernement un rapport dans lequel ils ont pointé du doigt la raison fondamentale du retard important dans le développement économique de la RAT : « la pénurie d'hommes de talent » (Nima, 2014 : 5). Ce rapport a, entre autres, souligné l'importance de promouvoir l'éducation auprès des Tibétains et a surtout, a mis en avant l'idée de créer l'école/la classe secondaire tibétaine dans le *Neidi* :

⁸¹ Lien d'accès : https://www.lemonde.fr/international/article/2019/10/01/pekin-commemore-en-fanfare-le-70e-anniversaire-du-regime_6013721_3210.html?from=message&isappinstalled=0.

construire des écoles dans les provinces et municipalités du *Neidi* dans le but d'aider le Tibet à cultiver les hommes de talent selon le principe de la combinaison de la centralisation et de la séparation. Il est possible d'envisager de créer des écoles tibétaines à Pékin, Chengdu, Lanzhou, etc., en s'appuyant sur le principe de la centralisation. Un nombre certain d'étudiants pourraient être envoyés dans d'autres provinces et municipalités qui sont équipées de bonnes conditions éducatives pour accueillir les étudiants tibétains. D'ailleurs, le gouvernement local de la RAT et le Ministère de l'Éducation doivent avoir pour mission de sélectionner et de former les hommes de talent spécialisés auprès des élèves âgés entre 10 et 12 ans de la RAT, jusqu'à ce qu'ils arrivent à un niveau d'éducation du secondaire. Le système de scolarité sera étudié ultérieurement par le Ministère de l'Éducation et la RAT conjointement. Ceux qui ont d'excellentes performances scolaires pourraient ensuite être envoyés pour approfondir leurs compétences académiques dans les établissements de l'éducation supérieure (Liu, 1993 : 2065).

Ayant été adopté la conception du projet sur la création de l'école/la classe tibétaine du *Neidi*, le gouvernement a décidé avec le Ministère de l'Éducation, de créer trois écoles tibétaines au niveau secondaire à Pékin, Chengdu et Lanzhou, les classes tibétaines du secondaire dans 16 provinces et municipalités : « Shanghai, Tianjin, Liaoning, Hebei, Henan, Shandong, Jiangsu, Shanxi, Hubei, Chongqing, Anhui, Shanxi, Hunan, Zhejiang, Jiangxi, Yunnan », selon la Ministère de l'Éducation et la Commission d'État de planification du développement (2004⁸²). Le recrutement et l'admission des jeunes diplômés du primaire devaient débiter dès la rentrée scolaire de 1985.

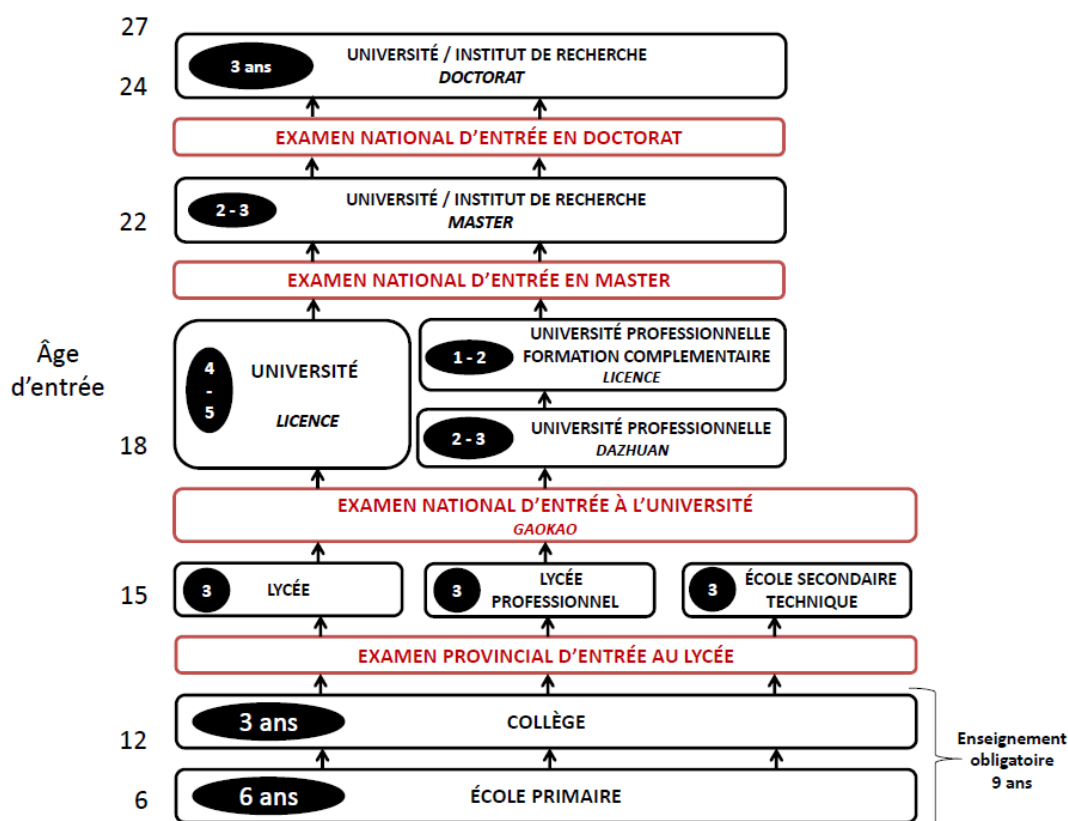
Depuis trente ans, le système éducatif de l'école/la classe tibétaine du secondaire dans le *Neidi* continue de former les jeunes Tibétains et est devenu populaire auprès des parents tibétains et des jeunes diplômés du primaire. Il est en vigueur parallèlement au système scolaire normal au sein de la RAT ; ces deux possibilités découlent de la volonté des parents ainsi que des jeunes Tibétains. Or, pour les chercheurs en dehors de la Chine, il faut dénoncer la nature de la « ségrégation » quant à l'école/la classe tibétaine du secondaire dans le *Neidi* (Postiglione et Jiao, 2009 : 898), considérant le fait qu'un tel système de scolarité a isolé les élèves tibétains des élèves *han*.

1.3.3.2 Système scolaire

Avant d'aborder le système scolaire qui met en exergue l'éducation secondaire pour les Tibétains, nous devons mettre en lumière la structure des cycles d'études en Chine dans laquelle le système de l'école/la classe tibétaine du *Neidi* est partie prenante. La figure ci-dessous provient de la Fiche Curie de l'Ambassade de France en Chine :

⁸² Lien d'accès : <https://www.neac.gov.cn/seac/xxgk/200406/1075692.shtml>.

Figure 1-20 : Le système éducatif chinois (2017 : 17)



Le système de l'école/la classe tibétaine met en avant les cycles du secondaire visant à recruter des élèves tibétains entre 12 ans et 15 ans, âges respectifs pour le début du collège et celui du lycée.

En ce qui concerne l'école tibétaine du secondaire, nous pouvons compter deux types de scolarisation ; le premier ne concerne que l'enseignement du premier cycle du secondaire et le second, l'enseignement des deux cycles couvrant le secondaire complet.

La scolarité du type A s'étend sur 4 ans. La première année est appelée « classe préparatoire » (le *yuke*), succédée ensuite par trois ans de scolarité en collège. Pendant l'année « préparatoire », considérant la rupture totale avec l'ancien parcours scolaire en RAT, les étudiants sont soumis à des formations de rattrapage pendant un an sur les matières telles que les mathématiques, le *yuwen* (le chinois oral et écrit et la civilisation chinoise), la physique et la chimie. La formation au tibétain oral et écrit et la civilisation tibétaine se retrouvent également dans le programme des cursus pour que les jeunes Tibétains absorbent mieux le choc culturel et s'adaptent au fur et à mesure au contexte *han*, scolaire comme social.

La scolarité du type B comprend le type A et trois ans de plus au lycée. En 1987, l'école tibétaine du secondaire de Pékin et celle de Changzhou au Jiangsu ont été créées. La première recrute les élèves à la sortie du primaire comme les élèves sortant du collège, alors que la

seconde ne recrute que les jeunes sortant du primaire. Au cours des années 90, plusieurs écoles tibétaines du type B sont créées : l'École tibétaine du secondaire de Nantong au Jiangsu en 1995, l'École tibétaine du secondaire de Chengdu au Sichuan en 1998, etc. Nous comptons aujourd'hui, une dizaine d'écoles tibétaines du secondaire dans le *Neidi*. Nous devons préciser ici, que tous les élèves sortant de la RAT et étant admis à l'école/la classe tibétaine du *Neidi* doivent s'inscrire pour une année à la classe préparatoire, mais il convient de nuancer : si les élèves sortent de la RAT au terme du primaire, ils doivent suivre la formation de la « classe préparatoire » selon le type A et quand ils continuent leurs études du second cycle du secondaire dans le *Neidi*, ils pourront être dispensés de celle-ci. En revanche, les élèves sortant de la RAT au terme du collège devront s'inscrire à la classe préparatoire pour une durée d'un an avant de passer aux formations normales du lycée. En conclusion, la classe préparatoire est incontournable pour tous ceux qui souhaitent intégrer l'école ou la classe tibétaine du *Neidi*.

Selon un autre principe visant à construire des classes tibétaines dans le *Neidi* : celui de « la séparation » citée *supra*, dans 16 municipalités, des classes tibétaines ont été créées, au sein des collèges/lycées ordinaires du *Neidi*, où les étudiants tibétains sortant du primaire ou du collège font des études dans les établissements *han*, dans une classe de minorité ethnique qui les sépare de leurs camarades *han*.

1.3.3.3 Recrutement et admission des élèves tibétains sortant du primaire dans les années 1990

En ce qui concerne le recrutement et l'admission des élèves tibétains dans l'école et/ou la classe tibétaine du *Neidi*, le document juridique *Avis du Bureau général de la Commission de l'Éducation nationale chargé de l'impression et de la diffusion des documents 'A propos du renforcement approfondi du travail concernant les classes tibétaines du Neidi' et 'Mise en œuvre de la réglementation pour la gestion de l'école et la classe tibétaine du secondaire du Neidi'* en 1992, illustre en détail le processus de sélection des élèves tibétains sortant de l'école primaire. Au cours de la sélection des profils des candidatures, « les enfants originaires des familles d'agriculteurs et d'éleveurs devraient comprendre au moins soixante-dix pourcents de l'ensemble des enfants admis⁸³ » (Bureau général de la Commission de l'Éducation nationale, 1992⁸⁴). En plus, la sélection des profils des candidatures doit également être soumise à un examen portant sur la morale, l'intelligence et l'éducation physique des jeunes Tibétains.

⁸³ Dans les années 1980, sont considérés et admis prioritairement les enfants originaires des familles urbaines des cadres de la RAT.

⁸⁴ Lien d'accès : http://www.law-lib.com/law/law_view.asp?id=8970.

Lorsque les étudiants tibétains ont terminé le cursus du *Neidi*, ils sont tous invités à retourner dans leur lieu de résidence d'origine.

Il est également stipulé que l'école et la classe du secondaire (ordinaire comme professionnelle) devra créer de bonnes conditions pour que les élèves de la classe tibétaine s'intègrent progressivement aux élèves *han* au nom de la « solidarité interethnique » (*ibid.*).

Les admis toucheront chacun une bourse qui couvrira la vie scolaire pendant toute la durée de séjour dans le *Neidi* et qui couvrira également leur assurance maladie. Ces allocations seront prises en charge par l'État et les gouvernements des provinces et des municipalités en question.

Concernant les critères de recrutement, en dehors de la priorité accordée aux enfants originaires des familles d'agriculteurs et d'éleveurs, les recrutements sont limités aux « enfants des minorités ethniques dont les titres de séjour sont administrés et délivrés par la RAT » (Bureau général de la Commission de l'Éducation nationale, 1992⁸⁵). Les enfants entre 11 et 14 ans ayant validé toutes les formations du primaire pourront s'inscrire à l'examen d'accès à l'école/la classe tibétaine du premier cycle du secondaire du *Neidi* (connu par les Tibétains sous le nom de *xiaokao*). Trois épreuves sont exigées au *xiaokao* : le chinois écrit (le *han yuwen*), le tibétain écrit (le *zang yuwen*) et les mathématiques. La Commission de l'Éducation de la RAT se charge de concevoir le contenu de chaque épreuve et de corriger toutes les copies avant de passer au travail de recrutement.

Les jeunes candidats devront également se soumettre à un bilan de santé effectué par l'hôpital local et la feuille de soins devra être signée et tamponnée par le médecin en charge. Ceux dont le résultat de la radiographie pulmonaire et du bilan hépatique n'est pas favorable ne seront pas admis.

Quant aux élèves tibétains déjà inscrits mais souffrant d'une maladie grave qui les empêche éventuellement de continuer leurs études pendant plus de trois mois, le responsable local de l'établissement doit prendre en charge le retour de l'élève en RAT pour qu'il reçoive un traitement médical. Si les parents souhaitent que leur enfant reçoive un traitement médical dans le *Neidi*, tous les frais financiers devront être pris en charge par la famille.

Une fois admis dans l'école ou la classe tibétaine du *Neidi*, la vie scolaire devient un défi pour ces jeunes qui sont en train de vivre une rupture totale avec leur ancien environnement. Les règlements de l'établissement sont rigides, autant pour les élèves *han* que pour les jeunes nouvellement arrivés dans le *Neidi*.

⁸⁵ Idem.

Dans l'école/la classe tibétaine du *Neidi*, les enfants doivent assumer la responsabilité d'être assidus aux cours et de participer à des activités sportives ainsi qu'à tous types d'activités de l'établissement. Une évaluation académique, ethnique, est organisée deux fois par an.

Toujours selon le document de 1992 qui contient de nombreux critères exigibles pour les performances académiques des jeunes Tibétains : ceux qui échouent aux examens devront faire des épreuves de rattrapage et s'ils échouent à plus de deux épreuves durant les rattrapages, ils seront invités à redoubler l'année en cours. Le cas échéant, si les échecs académiques persistent pendant l'année de redoublement, les élèves concernés sont exclus de l'école/la classe. De plus, les demandes de transfert vers d'autres écoles et les demandes de césure ne sont pas autorisées pour les élèves tibétains.

Comme les élèves ne sont pas non plus autorisés de rentrer en RAT pendant les vacances d'été ou d'hiver pendant les quatre ans de collège, les établissements organisent des journées de sorties scolaires, professionnelles comme culturelles, dans le but de mettre ces élèves en contact avec la société locale, les professions dans les usines et les villages. Si le temps le permet, l'organisation des cours de rattrapage par l'établissement est encouragée, pour que les jeunes Tibétains rattrapent vite le décalage académique par rapport aux élèves *han*.

1.3.3.4 Programme scolaire et personnel en relation avec l'administration et la pédagogie de l'établissement

Parlons à présent des cours d'enseignement des langues : la langue tibétaine et sa civilisation, le *hanyu* écrit et la littérature représentent une partie du tronc commun dans l'école/la classe tibétaine secondaire du premier cycle ; cependant le nombre de cours de tibétain est fortement réduit une fois que les jeunes sont entrés au second cycle de l'école/la classe tibétaine du secondaire, en raison de la forte pression venant du Concours National d'Accès à l'Éducation Supérieure (le *gaokao*) qui est passé au bout de trois années, car le résultat du tibétain n'est pas comptabilisé dans le résultat du *gaokao*. Cette disposition relègue l'enseignement du tibétain et de sa civilisation au second plan pédagogique, comme cela est le cas pour l'enseignement de l'éducation physique, de la musique et des beaux-arts. La priorité est donnée à l'enseignement du chinois écrit et de sa littérature, ainsi que les mathématiques qui composent tous les deux le tronc commun, et également à la chimie-physique-biologie pour les élèves en études scientifiques, à l'histoire-géographie-politique pour les littéraires. L'anglais est intégré, à la fin des années 90, dans le programme scolaire de l'école/la classe tibétaine du secondaire du premier cycle (le type A).

Dans le programme scolaire du secondaire, l'enseignement de l'éducation éthique est important, autant pour les élèves des minorités ethniques que pour les *Han*. Les premiers construisent et s'approprient une image de soi à partir du programme scolaire, tandis que les derniers construisent une image de l'autre. En quoi consiste cet enseignement de l'éducation éthique ? En dehors de l'apparence des mots, il s'agit d'un enseignement idéologique qui pourrait se résumer au patriotisme, associé à l'amour pour le Parti communiste chinois, au soutien à l'unité nationale et au boycott des tentatives de division du pays. Cet enseignement idéologique est aussi partiellement assuré par le cours d'histoire dont le contenu du manuel souligne : l'amitié nouée entre les *Han* et les Tibétains depuis les époques anciennes ; la répression infligée aux esclaves et serfs tibétains dans la « société ancienne » ; la douceur et l'attention accordées par le gouvernement central et l'Armée Populaire de Libération – une formule courante du gouvernement. Par ailleurs, l'athéisme imprègne aussi bien l'enseignement de la politique que celui de l'histoire. Selon certains chercheurs (Postiglione *et al.*, in Zhou et Hill, 2009 : 140), « the mission of the school's curriculum is to make young Tibetans more Chinese by socializing them into the national mainstream of ways of thinking, feeling, and acting ».

En ce qui concerne le recrutement du personnel administratif et pédagogique, nous avons besoin dans le *Neidi* d'enseignants chargés du cours de tibétain originaires de la RAT, dans le but de réduire au maximum le choc culturel chez les enfants tibétains en raison de leur attachement familial et afin de maintenir un lien avec leur culture et leur langue d'origine. Alors que l'enseignement des autres cours est assuré par les enseignants *han* de l'établissement (qui sont souvent des locaux dépendant de la communauté locale d'accueil), il convient de noter, que les enseignants tibétains envoyés dans le *Neidi* remplissent leur fonction au maximum pendant « une durée de moins de trois ans » (Ministère de l'Éducation et Commission d'État de planification du développement de la République Populaire de Chine, 1984, in Wu, 2000 : 526-528).

De plus, selon la Commission de l'Éducation de l'État, en 1988, est souligné l'importance du profil politique dans l'ensemble de l'équipe administrative et pédagogique : « bon comportement politique, intégrité morale, sens des responsabilités, expérience de l'enseignement, hautes compétences professionnelles, bonne santé et amour pour les élèves tibétains » (in Wu, 2000 : 649-656).

1.3.3.5 Quotas d'admission

L'État mène une politique de discrimination positive envers les minorités, par exemple l'exemption de la loi de l'enfant unique, l'attribution de bonus aux résultats du *gaokao* selon l'appartenance à une minorité ethnique, le seuil d'admission abaissé au collège, au lycée et à l'université du *Neidi*, en fonction de la situation économique des communautés de minorités ethniques en question. Le quota d'admission varie en fonction de la zone d'origine des élèves et aussi de la réputation des établissements du *Neidi* quant à leurs performances académiques.

Les bureaux de l'Éducation de toutes les municipalités et préfectures tibétaines de la RAT devront examiner les résultats du concours d'accès à l'éducation secondaire du premier cycle du *Neidi* chez les élèves sortant du primaire (le *xiaokao*), ceux du concours d'accès à l'éducation secondaire du second cycle du *Neidi* chez les élèves sortant du collège (le *zhongkao*), et les résultats du concours national d'accès à l'éducation supérieure du *Neidi* chez les élèves sortant du lycée (le *gaokao*). Ces concours sont connus respectivement pour le *xiaokao*, le *zhongkao* et le *gaokao*, constituant la principale méthode de sélection des candidats dans le système éducatif du *Neidi*, tant pour les *Han* que pour les minorités ethniques⁸⁶. Après l'examen attentif des résultats de ces concours et de la situation économique et scolaire des différentes zones, un quota sera alloué et fera l'objet d'un seuil d'admission donné. Prenons un exemple concernant les quotas de l'année 2019 de la RAT : en ce qui concerne le *zhongkao* : examen d'entrée au lycée du *Neidi*, le seuil d'admission est à 540 pour les enfants originaires de familles d'agriculteurs et d'éleveurs ; 562 pour les enfants citadins (y compris les enfants des familles de cadres) ; 513 pour les enfants dont les parents sont des cadres originaires du *Neidi* envoyés en RAT. Sur la base de ces trois seuils d'admission, les élèves originaires de Nagri et de Nagchu pourront encore avoir 15 points de moins (Réseau d'information Chine Tibet et Bureau de la Commission des Concours et Recrutements de la Région Autonome du Tibet, 2019⁸⁷). Alors que les quotas de recrutement des jeunes dans le concours d'accès à la classe/l'école tibétaine du premier cycle du secondaire varient en fonction de plusieurs critères. Voir les tableaux 1-12 et 1-13.

⁸⁶ A partir des années 2010, le nombre des écoles internationales qui mettent en œuvre le système éducatif du type anglo-saxon se multiplie de plus en plus, ouvrant davantage de choix aux parents et enfants souhaitant la poursuite des études de tous niveaux, selon nos échanges avec certains enseignants chinois. Ce sera un nouveau champ d'études pour les chercheurs qui y intéressent.

⁸⁷ Lien d'accès : http://www.sohu.com/na/326931861_266317?scm=1002.45005a.15d015e0164.PC_NEW_ARTICLE_REC&spm=smcpc.ent%2Fnew.fd-d.11.15631488000262m2g34.

Tableau 1-12 : Quotas d'admission au concours d'accès à la classe/l'école tibétaine du premier cycle du secondaire (Lhasa Info, 2019⁸⁸)

Catégorie	résultats : notes totales sur les copies + notes de l'identité de minorité ethnique + notes d'orphelins	Notes en maths
alentours de Lhasa		
a) ville de Lhasa		
zones urbaines	346	60
zones rurales	316	60
b) sept <i>Xian</i> (districts)		
les <i>Xian</i> et bourgs	336	60
zones rurales des sept <i>Xian</i> (districts)	318	60
c) enfants des cadres <i>han</i> envoyés en RAT		
zones urbaines	273	60
les <i>Xian</i> et bourgs	247	60
d) Tibétains et autres minorités ethniques inscrits dans la classe <i>han</i> en RAT		
zones urbaines	273	60
zones rurales	247	60

Le tableau 1-12 illustre le critère de recrutement du *xiaokao* aux alentours de la ville de Lhasa dont la puissance économique est plus forte que dans d'autres zones tibétaines à l'intérieur de la Région Autonome du Tibet. Les quotas d'admission en dehors des alentours de Lhasa diffèrent davantage. Nous témoignons de la priorité accordée davantage aux enfants des zones rurales, des zones dont l'activité principale de production est l'agriculture et l'élevage. Il est évident que les enfants des cadres *han* et tibétains, ceux des autres minorités ethniques inscrits initialement dans la classe *han* de l'école primaire en RAT profitent beaucoup de la politique de la discrimination positive.

Tableau 1-13 : Quotas d'admission au concours d'accès à la classe/l'école tibétaine du premier cycle du secondaire (Tibet Business Daily, 2019⁸⁹)

Catégorie	résultats de notes sur les copies	Notes en maths
Xigazê		
a) titre de séjour du type urbain	334,5	60
b) titre de séjour du type agricole	340,1	60
c) enfants des cadres <i>han</i> envoyés en RAT et Tibétains et autres minorités ethniques inscrits dans la classe <i>han</i> en RAT	259,8	60
Shannan		
a) zones urbaines	344,7	non requis
b) enfants des familles d'agriculteurs et d'éleveurs	330,5	non requis

⁸⁸ Lien d'accès : https://www.sohu.com/a/325952878_787045.

⁸⁹ Lien d'accès : https://www.sohu.com/a/326170055_119022.

c) enfants des cadres <i>han</i> envoyés en RAT et Tibétains et autres minorités ethniques inscrits dans la classe <i>han</i> en RAT	251,5	non requis
Chamdo		
a) Tibétains et autres minorités ethniques	308,4	60
b) minorités ethniques de petites populations (les <i>Menba</i> , les <i>Lhoba</i> , les <i>Sherpa</i> , les <i>Deng</i>)	288,4	60
c) Les orphelins mineurs sans tutelle	298,4	60
d) enfants des cadres <i>han</i> envoyés en RAT et Tibétains et autres minorités ethniques inscrits dans la classe <i>han</i> en RAT	261	60
Nagchu		
a) titre de séjour du type urbain	271,2	non requis
b) enfants des familles d'agriculteurs et d'éleveurs	269,8	non requis
c) enfants des cadres <i>han</i> envoyés en RAT et Tibétains et autres minorités ethniques inscrits dans la classe <i>han</i> en RAT	239	non requis

Nous souhaitons également mentionner le *yuke* intégré dans le cycle de l'enseignement supérieur. A la différence de celui qui permet d'intégrer les études primaires et secondaires, ce *yuke*, d'une durée d'un an ou de deux ans, permet d'assurer la continuité entre les études secondaires et les études supérieures, destinées aux jeunes bacheliers tibétains de l'année en cours pour mieux acquérir les compétences dans les matières suivantes : « le *hanyu* écrit et sa littérature, les mathématiques et l'anglais » (Ministère de l'Éducation, 2005⁹⁰), avant d'accéder à l'université du *Neidi*. En cas d'échec pendant le *yuke*, les Tibétains risquent d'être renvoyés dans leur résidence originaire, la RAT.

Jusqu'ici, nous avons éclairé le système scolaire du secondaire de l'école et la classe tibétaine du *Neidi* qui représente une des voies académiques ouvertes aux élèves tibétains en Chine, sans avoir abordé la situation du système éducatif bilingue au sein de la RAT, cette thèse traitant seulement des élèves et des étudiants tibétains du *Neidi* qui est la communauté académique d'accueil de ces derniers.

1.4 Conclusion

Dans un premier temps, nous avons défini le choix d'emploi de certains termes dans cette thèse : *minzu* fait référence aux cinquante-six nationalités composant les populations de la Chine, *shaoshu minzu* fait référence au terme de minorité ethnique. *Ethnie* n'est utilisé qu'en rapport avec les minorités ethniques ou avec la question de l'identité des minorités. La définition des cinquante-six nationalités provient du travail d'identification des minorités ethniques (le *minzu shibie*) dans les années 1950. Les grandes minorités ethniques sont les

⁹⁰ Lien d'accès : http://www.law-lib.com/law/law_view.asp?id=99244.

Zhuang en Chine du sud-est, les Mandchous du nord-est, les *Hui* éparpillés comme les *Han*, les *Miao* du sud-est, et les Ouïgours du nord-ouest. Les Tibétains viennent à la 10^{ème} place, après les Mongols, selon un ordre décroissant de la taille de la population.

En Chine, sauf les *Han*, les *Hui* et les Mandchous, les minorités ethniques ont chacune leur communauté au sein de laquelle ils partagent la même langue, l'écriture (éventuelle), les mœurs sociales, le costume, la culture, la croyance. Staline a défini la notion de *nation* par ces critères ; par la suite pour le gouvernement central, c'était le critère du travail de l'identification des minorités ethniques de Chine. D'un point de vue administratif, des subdivisions sont définies par l'État en vue d'une meilleure gestion. Ces subdivisions relatives aux minorités ethniques s'étendent à plusieurs échelons : la région autonome, la préfecture autonome, la ligue, le *Xian* autonome et les cantons ethniques. L'auto-détermination ethnique y est assurée.

Depuis l'Antiquité chinoise jusqu'à nos jours, la Chine a une vision du monde égocentrée, enracinée et développée à partir de la pensée confucéenne, s'étendant à partir des territoires des *Han* par le moyen de la conquête militaire. Le système de tribut chinois a, pendant deux millénaires, permis l'allégeance des royaumes de la périphérie de la Chine ; la pensée confucéenne, qui est la représentation de la civilisation qui se concrétise en les Rituels (le *Liki*) - un des grands classiques confucéens – a permis à la Chine d'identifier son « autre ». Ceux qui étaient en manque de rituels étaient considérés comme des étrangers, des barbares, des populations incultes. Si pendant la dynastie des *Tang* (du 7^{ème} siècle au 9^{ème} siècle), le bouddhisme a connu une floraison extraordinaire, il a, par la suite, été soumis à la dominance confucéenne et a été relégué au second plan. Aujourd'hui, certes, les termes décrivant les minorités ethniques comme des barbares ou des non-cultivés ont été supprimés dès l'époque de Sun Ya-tsen, cependant la conception égocentrée est profondément ancrée. Afin d'incorporer les minorités ethniques dans le cadre du renouveau de la civilisation chinoise, il est essentiel de faire accepter la pensée chinoise, l'ordre social hiérarchique par les minorités ethniques et d'évincer les civilisations des minorités ethniques, *de facto*. Or, la loi promeut toujours l'égalité interethnique et le respect pour les civilisations dues aux minorités ethniques, au travers de tous les termes utilisés et les dispositions légales mises en place.

La politique sur la pluralité et l'unité proposée par le sociologue Fei, en 1988, a donné un éclairage sur les relations entre les *Han* et les minorités. Les *Han* constituent le noyau qui oriente et associe les cinquante-cinq minorités autour d'eux. L'ensemble de cette structure compose l'identité nationale chinoise. La politique en souligne la priorité primordiale de l'État : l'intérêt de l'unité du pays.

La Chine dispose de plus d'une centaine de langues qui peuvent se diviser en huit familles : sino-tibétaine, altaïque, *thai-kadai*, *hmong-mien*, austro-asiatique, austronésienne, coréenne, indo-européenne.

Les langues chinoises comprennent dix dialectes : mandarin, *wu*, *min*, *hakka*, cantonais, *xiang*, *gan*, *huizhou*, *ping*, *jin*. La langue véhiculaire au niveau national est le *putonghua*, formée sur la base du parler mandarin de Pékin. Les langues parlées dans la province du Shandong sont le mandarin du nord ou plus précisément c'est le mandarin *jilu* pour le nord et le milieu de la province, le mandarin *zhongyuan* pour le sud de la province et le mandarin *jiaoliao* pour l'est côtier de la province. La province du Shandong est peuplée de 100 millions d'individus et c'est la terre de naissance du grand philosophe Confucius. Elle participe et répond activement à l'appel étatique dans la mission du soutien au Tibet, d'une manière académique, en ce qui nous concerne. Des établissements académiques depuis l'élémentaire jusqu'à l'enseignement supérieur recrutent chaque année des élèves et étudiants originaires de la RAT.

La section 1.2 a traité de l'historique des relations tibéto-chinoises. Selon la chronologie historique chinoise, entre le 7^{ème} et le 13^{ème} siècle, le Tibet était une puissance non négligeable. Le Tibet et la dynastie des *Tang* étaient alors en concurrence dans l'Asie de cette période. Pour éviter des guerres, les deux puissances ont noué des relations d'amitié au travers de mariages impériaux.

Après la dynastie des *Tang*, l'influence des dynasties chinoises s'est affaiblie, jusqu'à l'arrivée des Mongols entre le 13^{ème} et le 14^{ème} siècle. Durant la domination des Mongols, les souverains mongols et les chefs spirituels tibétains ont tissé une relation de « protecteur – maître religieux ». Les chefs spirituels du bouddhisme tibétain formaient les souverains mongols aux connaissances religieuses. Sakya Pandita et Phagpa sont deux noms tibétains à retenir, considérant leur statut de maître impérial dans la cour mongole. Le souverain mongol Kubilaï a instauré trois bureaux administratifs afin de gérer les affaires tibétaines qui couvrent aujourd'hui les zones d'Amdo, d'Ü-Tsang et de Kham.

Durant la dynastie des *Ming* entre le 14^{ème} et le 17^{ème} siècle fondée par les Chinois, les empereurs chinois ont accordé des titres impériaux et postes officiels aux moines de haut rang du bouddhisme tibétain. Et c'est pendant la dynastie des *Ming* qu'a été créée et ensuite développée l'école du Gelugpa, dite l'« école du chapeau jaune ».

La première moitié de la dynastie des *Qing* fondée par les Mandchous a témoigné de la gestion attentive du Tibet. Le système de tirage au sort dans l'urne d'or en 1793 permettait aux *Qing* de surveiller le processus de réincarnation des chefs suprêmes spirituels, du Dalaï Lama comme du Pandchen Lama.

A partir de la seconde moitié du 19^{ème} siècle, à la suite de l'invasion occidentale, la gestion du Tibet par le gouvernement central n'était plus possible. Ce dernier était confronté sans cesse à des guerres d'invasion et s'acquittait d'importantes sommes d'indemnités guerrières.

Néanmoins, c'est aussi à cette époque qu'a été créé l'établissement destiné à former des traducteurs et interprètes auprès des langues des minorités et des langues étrangères : le *Tongwen Guan*.

Lorsque nous abordons l'ère de la Chine populaire en 1949, nous assistons à des moments-clé de l'histoire : *Accord en 17 points sur la Libération pacifique du Tibet* en 1951, invasion/libération du Tibet par l'Armée populaire de Libération cette même année, création de la Région autonome du Tibet (RAT) en 1956 et réforme démocratique du Tibet en 1959. Durant cette période, le 14^{ème} Dalai Lama s'est enfui en Inde et a formé son gouvernement d'indépendance à Dharamsala.

La population actuelle compte 6,3 millions de Tibétains, soit 0,47 % de la population totale de la Chine. Les Tibétains vivent principalement en RAT, des préfectures autonomes dans les provinces adjacentes : Gansu, Qinghai, Sichuan et Yunnan. La composition de la population de ces provinces et de la RAT est plurinationale. Au Yunnan, les Tibétains habitent la Préfecture autonome de Diqing ; au Sichuan, les Préfectures autonomes d'Aba et de Garzê, le *Xian* autonome de Muli ; au Gansu, la Préfectures autonome de Gannan, le *Xian* autonome de Tianzhu ; au Qinghai, les Préfectures autonomes des Haixi, Haibei, Hainan, Golog, Yushu et Huangnan.

Les Tibétains vivant en Chine parlent la langue tibétaine et ont leur propre écriture traditionnelle. La langue tibétaine appartient à la famille sino-tibétaine, dans le groupe tibéto-birman, la branche tibétaine. Or, les Tibétains peuvent parler le gyalrong et le qiang qui sont classés dans la famille sino-tibétaine, du groupe tibéto-birman, mais s'inscrivent dans la branche *qianguique*.

Des minorités ethniques habitant dans les zones tibétaines parlent le plus souvent le tibétain. Ce sont les *Lhoba*, les *Menba*, etc.

Trois méthodes de translittération existent : la méthode Wylie, la méthode Tournadre et THL, le *pinyin* tibétain.

Dans les années 1950 et 1960, une des tâches fondamentales de l'État était de résoudre le problème d'illettrisme chez toutes les populations. En ce qui concerne la situation des Tibétains, il s'agissait de la création des écoles primaires et secondaires, de la formation des enseignants du primaire et du secondaire, des cadres parmi les Tibétains, de l'aménagement d'une éducation et d'une scolarité dans la langue et l'écriture tibétaines, et de l'enseignement du *hanyu*. Or, ce travail a été suspendu à cause de la Révolution Culturelle qui a plongé la Chine dans l'obscurité.

A l'arrivée des années 80, la politique étatique d'éducation auprès des Tibétains reprend. Des écoles/classes tibétains du secondaire ont été créées dans le *Neidi*. Le système éducatif secondaire proposé par l'État est appelé le *Neidi xizang ban (xiao)* ; son but est de réduire le taux d'illettrisme et d'améliorer les performances académiques chez les Tibétains. Une fois intégrés dans le système, les enfants sortant du primaire de la RAT sont obligés de suivre une scolarité de quatre années sans retourner en RAT voir leur famille pendant les vacances d'été et d'hiver. Durant les vacances scolaires, des cours de rattrapage sont organisés par les établissements. Le système du secondaire comprend deux types d'établissements : les établissements du type A proposent une scolarité d'une durée de quatre ans dont un an est consacré à la classe préparatoire, trois ans au cursus du collège ; les établissements du type B fournissent une scolarité du type A et plus de trois ans du cursus du lycée. Il est à remarquer, que pour tous les élèves tibétains sortant de la RAT et s'inscrivant pour la première fois à un établissement du *Neidi*, l'année préparatoire est obligatoire ; elle consiste en cours de rattrapage de *yuwen* (le *hanyu* écrit et la civilisation chinoise), d'anglais et de mathématiques.

Dans ce système éducatif, en dehors des formations sur les mathématiques, la chimie-biologie-physique ou sur l'histoire et la géographie, la formation dite « politique » est fondamentale ; son but est d'apprendre aux élèves/étudiants des minorités comme des *Han* les idéologies du socialisme chinois. L'importance de l'unité nationale et de l'amour interethnique est mise en avant par la formation en politique. En ce qui concerne la langue de scolarité, tous les cours sont assurés en *hanyu* à l'exception du cours de tibétain qui est assuré par un enseignant tibétain envoyé par la RAT pour une durée de deux ou trois ans.

Par rapport à l'admission dans ce système éducatif, différents quotas d'admission sont en œuvre. Le principe est que, durant les concours d'accès à l'école et/ou la classe tibétaine du *Neidi* – tant pour les jeunes sortant du primaire que pour ceux qui terminent le premier cycle du secondaire –, les enfants originaires des familles d'agriculteurs ou d'éleveurs, les enfants originaires des familles de cadres *han* profitent d'une baisse importante du seuil d'admission en comparaison avec les enfants des zones urbaines à l'intérieur de la RAT.

Le système éducatif de l'école et la classe tibétaine du *Neidi* est approuvé par les parents tibétains qui n'ont jamais été ou à peine scolarisés, mais a également suscité des doutes quant à la sinisation des Tibétains de la part du milieu intellectuel international.

Chapitre 2 : Politique et planification linguistiques en Chine

Le chapitre 2 traitera, dans un premier temps, de la politique linguistique du *hanyu* contemporain standardisé puis, dans un deuxième temps, des langues des minorités ethniques.

En première partie de ce chapitre, nous distinguerons trois périodes dans le déroulement de la politique linguistique. La première va de la fin de la dynastie des *Qing* jusqu'à la fondation de la République de Chine. La deuxième concerne la période de la République de Chine, de 1912 à 1949. La dernière, enfin, porte dans sa totalité sur la normalisation du *hanyu* et la législation s'y rapportant de la République Populaire de Chine, de 1949 à nos jours.

En seconde partie du chapitre, nous traiterons d'abord de la configuration synthétique du bilinguisme des minorités ethniques en Chine, puis de la politique linguistique prescrite dans les lois concernant celles-ci ; ensuite, nous parlerons des établissements intervenant dans la planification linguistique pour les minorités ; dans un dernier temps, nous nous attacherons aux idéologies linguistiques de l'État à leur égard.

2.1 Préliminaires concernant la planification linguistique à la fin de la dynastie des *Qing* (fin du 19^{ème} siècle - début du 20^{ème} siècle)

Les actions préliminaires de la planification linguistique, dans notre cas d'étude, se trouvent avant tout dans la réforme de l'écriture chinoise à travers la création d'un système de transcription de phonèmes : ce travail a été fait dans le cadre du Mouvement du *qieyinzi* (caractères servant de notation phonétique). Cependant, nous souhaitons d'abord synthétiser deux éléments clés dans une recherche sociolinguistique : l'écriture et la langue orale uniformisées de la Chine.

Les caractères chinois trouvent leur origine dans des inscriptions sur les écailles de tortues, datant de plus de deux mille ans. Utilisées à des fins divinatoires au cours d'activités rituelles, elles ont été appelées par les chercheurs de l'époque moderne l'« écriture ossécaille ». Les premières études sur le *hanyu* datent également de plus de deux mille ans. Selon Tang, le *Erya*⁹¹ et le *Shizhoujian*⁹² sont « les premiers dictionnaires des caractères chinois élaborés durant l'époque d'avant la dynastie des *Qin*⁹³ » (Tang, 2005 : 1).

Il s'agit de la première tentative véritable de planification linguistique et nous tournons notre regard vers l'empereur Qin Shihuang ; celui-ci a unifié l'Empire de Chine en 221 avant

⁹¹ 尔雅

⁹² 史籀篇

⁹³ De 221 à 206 av. J.-C.

notre ère, date avant laquelle la Chine avait connu de longues périodes d'un régime féodal – à savoir une société où le pouvoir politique était entre les mains du souverain et celles des vassaux. Ce mode de société est fortement marqué par un morcellement du territoire et par une décentralisation importante qui a pour conséquence le fait que chaque vassal dirige les affaires administratives à l'intérieur de son fief. Le souverain n'est qu'un symbole du pouvoir, dès les *Zhou* orientaux vers le 9^{ème} siècle avant notre ère. L'empereur Qin Shihuang a unifié l'ensemble du territoire chinois en fondant la première dynastie de l'Empire du Milieu et il a fait également unifier l'écriture chinoise. Depuis cette époque, les caractères chinois ont été rarement modifiés, jusqu'à l'arrivée au pouvoir du Parti communiste chinois.

Néanmoins, les dialectes du *hanyu* n'ont jamais été uniformisés, *de jure*, jusqu'au 20^{ème} siècle. La prospérité du développement des dialectes du *hanyu* trouve sa justification au fil de l'histoire. Vers le 11^{ème} siècle avant notre ère, le parler des fonctionnaires de la cour occupe une place importante en tant que variété « normative », assurant la communication entre les nobles et le souverain. Si un noble vient d'un lieu éloigné de la cour et qu'il ne maîtrise pas le parler de la cour, il faut faire intervenir un interprète maîtrisant les deux variétés en question.

Le concept de langue véhiculaire, le *tongyu*, apparaît vers le 1^{ème} siècle avant notre ère ; il est mentionné dans un recueil des dialectes dont le titre est *Youxuan shizhe jue daiyu shi bieguo fangyan*⁹⁴. Dans l'ouvrage, l'auteur présente « les dialectes des régions par l'intermédiaire de cette langue véhiculaire » (Zhou et You, 2015 : 4-5).

La langue véhiculaire a son propre nom suivant différentes époques historiques : le *yayan*, traduit littéralement comme *la langue élégante*, veut en réalité dire *la langue correcte* dans un contexte datant de la Période des Printemps et Automnes et de celle des Royaumes combattants⁹⁵ ; il est préconisé par Confucius (Lin, 2000 : 1).

Cette langue correcte, servant de langue véhiculaire, n'a pas un pouvoir coercitif sur un système phonologique normalisé mais se base *a priori* sur l'accent de la localité de la capitale, par exemple « celle de Zhongyuan (le parler de Xi'an et celui de Luoyang d'avant notre ère jusqu'à 10^{ème} siècle), celle de Dadu (le parler pékinois dans la dynastie des *Yuan*⁹⁶) » (*ibid.* : 2-4).

Depuis le 14^{ème} siècle, sous la dynastie des *Ming*⁹⁷, l'appellation de la langue véhiculaire devient le *guanhua* (le mandarin) (*ibid.* : 4), connu par les Occidentaux, qui désigne le parler des fonctionnaires lettrés au service de la cour des dynasties des *Ming* et des *Qing*, en s'appuyant sur le parler de Nanjing et celui de Pékin. Néanmoins, l'usage de la langue

⁹⁴ 輶軒使者絕代語釋別國方言

⁹⁵ De 770 à 221 av. J.-C.

⁹⁶ De 1279 à 1368.

⁹⁷ De 1368 à 1644.

véhiculaire du milieu des fonctionnaires lettrés de la cour jouit *de facto* d'une autorité mais n'a fait l'objet d'aucune normalisation, jusqu'au début du 20^{ème} siècle.

En 1909, à la fin de la dynastie des *Qing*, un fonctionnaire propose pour la première fois de nommer le mandarin le *guoyu* (la langue nationale) (*ibid.* : 7).

Arrivons à l'époque de la fondation de la République de Chine. En 1913, au cours d'une conférence sur la réforme linguistique, il est décidé que le parler pékinois et certains phonèmes des variétés du sud du pays constitueraient la norme phonétique de la langue nationale (*ibid.* : 8-9). Cette norme phonétique de la langue nationale ayant été créée d'une manière artificielle et personne dans le pays ne pouvant l'utiliser, elle est tombée en désuétude et a été remplacée par la norme phonétique d'une langue nationale basée sur « le parler pékinois, pur, en 1923 » (*ibid.* : 11).

En 1956, l'appellation de la langue véhiculaire standard se transforme en *putonghua* (le parler ordinaire), « basé sur la phonétique du parler de Pékin et l'ensemble des dialectes du nord du pays » (*ibid.* : 12). Au lieu de désigner le parler des fonctionnaires de la cour, le mandarin fait référence, *stricto sensu*, à plusieurs dialectes au sein du *hanyu* (cf. chapitre 1, figure 1-8).

Nous allons maintenant présenter le début de l'histoire moderne de la Chine, pour bien saisir le contexte historique et économique, la situation à laquelle la Chine moderne est confrontée et les raisons qui conduisent à la planification linguistique.

2.1.1 Apprentissage de l'auto-renforcement en prenant l'Occident pour modèle

Face aux défaites dans les guerres d'invasion à partir de la seconde partie du 19^{ème} siècle, les intellectuels chinois furent graduellement sensibilisés aux problématiques géographiques du monde entier, en particulier celles du monde occidental. Ils commencèrent alors à rédiger des ouvrages concernant les questions militaires et techniques maîtrisées par les Occidentaux.

Dans l'ouvrage de Wei Yuan, le *Haiguo Tuzhi*⁹⁸ (Traité illustré des Royaumes maritimes), au lieu de traiter des informations sur les arrivées anticipées des bateaux étrangers, l'auteur a abordé des connaissances sur « les chemins de fer, la construction des navires et la fabrication de la poudre » en Occident (Lee, 2005 :158). Pour Wei, l'un des enjeux est d'« apprendre les technologies avancées des étrangers afin de les contrôler⁹⁹ » (Cornet, 1991¹⁰⁰).

⁹⁸ 海国图志

⁹⁹ 师夷长技以制夷

¹⁰⁰ Lien d'accès : http://www.institut-strategie.fr/PN1_CORNETWEIY.html.

Le Mouvement *Yangwu*¹⁰¹ (traduit littéralement comme le Mouvement des affaires étrangères), est un mouvement d'auto-renforcement développé au sein de l'intelligentsia chinoise, qui a pour but la recherche d'une voie d'auto-renforcement pour sauver la Chine. En 1862, Zeng Guofan écrivait dans son journal, que « lors de la recherche d'une voie d'auto-renforcement, il faut [...] apprendre en priorité la fabrication des armes à feu et des navires [...]»¹⁰² » (cité par Huang, 1988 : 83).

Zeng Guofan, Li Hongzhang et Yixin sont les représentants du Mouvement *Yangwu*. Ils étaient convaincus que pour « maintenir le régime des *Qing* », il fallait « maîtriser les technologies industrielles et les méthodes commerciales de l'Occident ». De plus, il fallait « développer l'industrie moderne de la Chine » et « acquérir d'importants équipements militaires et surtout accroître la capacité militaire du pays » (Fu, 2015 : 54-55).

Parmi les initiatives concourues dans le Mouvement *Yangwu*, nous remarquons la création d'écoles de formation, notamment l'instauration – deux ans après la fin de la Seconde Guerre de l'Opium¹⁰³ – du *Tongwen Guan*¹⁰⁴ à Pékin en 1862. Il marquait alors le début de la nouvelle éducation en Chine. Ce fut un établissement de formation ayant pour but non seulement d'enseigner les langues occidentales mais également de « former les traducteurs et interprètes qui répondront aux nouvelles attentes de la société » (Mu, 2004 : 64) de l'époque, sous la direction des officiers de la cour.

L'objectif de cette partie était de situer la période de réveil des Chinois en quête de renforcement mais aussi d'explicitier l'origine d'une sensibilisation à l'éducation accessible à tous de la part de l'intelligentsia chinoise.

2.1.2 Mouvement du *qieyinzi*

Nous abordons à présent la première tentative concrète pour intervenir sur la situation linguistique chinoise. Le Mouvement du *qieyinzi* remonte aux vingt dernières années avant la chute de la dynastie des *Qing*, entre 1892 et 1911¹⁰⁵. Ce mouvement, initié par l'élite chinoise, a eu pour objectif la promotion d'un système phonétique permettant de lire les caractères chinois afin de « rendre l'éducation nationale davantage accessible à tous » (Li, 2006 : 1). Or, il existait un grand obstacle : l'inintelligibilité linguistique des caractères chinois, aux dessins

¹⁰¹ De 1861 à 1895.

¹⁰² 《欲求自强之道，总以修政事、求贤才为急务，以学作炸炮、学造轮船为下手功夫，但使彼以所长，我皆有之，顺则报德有其具，逆则报怨亦有其具。》

Lien d'accès : <http://study.ccln.gov.cn/fenke/lishixue/lspjwz/lzsgs/157905-1.shtml>.

¹⁰³ De 1856 à 1860.

¹⁰⁴ L'histoire de l'établissement officiel de traduction en Chine peut trouver ses origines dans la dynastie des *Ming* avec l'instauration du *Siyi Guan* en 1407 (cf. chapitre 1, 1.2.3).

¹⁰⁵ Cf. Maison d'Édition de la Réforme de l'Écriture chinoise, 1958.

complexes et les difficultés de lecture qu'elle entraîne. La proposition était alors « d'imiter le système alphabétique occidental ou celui du japonais afin de créer les phonèmes pour les caractères chinois » (*ibid.*).

2.1.2.1 Démocratisation de l'éducation nationale : atout crucial pour la survie de la Chine

L'objectif du mouvement était à la hauteur de la nation : « sauver le pays pour qu'il puisse survivre » (*ibid.* : 3). Vint ensuite la méthode : démocratiser l'éducation nationale, rendre le peuple plus éduqué afin de rendre le pays plus puissant. Dans les archives de cette époque, nous repérons ce raisonnement dans plusieurs discours du milieu intellectuel.

Comment un pays pourrait être puissant s'il est défaillant ? Le pays n'a les moyens d'être puissant que si son peuple est fort ! Comment son peuple pourrait être fort s'il est inculte ? Il ne sera plus inculte si tout le monde apprend à lire et à reconnaître les caractères ! En Allemagne et aux États-Unis, sur cent personnes, on compte quatre-vingt-dix personnes qui savent lire, tout comme en Europe occidentale. Au Japon, sur 100 personnes, on compte quatre-vingts personnes qui savent lire. La Chine est désignée dans les quatre coins du monde comme « le pays de la civilisation », mais on y compte moins de 30 personnes sur 100 qui savent lire¹⁰⁶ (Liang, 1902 : 1).

Ce discours de Liang Qichao a éclairé de façon explicite l'existence d'une relation logique entre un pays puissant et l'alphabetisation et l'intelligence du peuple. En 1903, le texte de Wang et He dans l'article « Revendication auprès du Vice-roi de Zhili Yuan Shikai¹⁰⁷ » l'a également attesté :

Nous pensons que les critères d'évaluation du degré de la puissance d'un pays tiennent dans l'évaluation du degré de la sagesse du peuple ; et les critères d'évaluation du degré de la sagesse du peuple tiennent dans l'étendue des régions couvertes par l'éducation [...]. À l'époque actuelle, certes, un pays s'appuie sur sa puissance militaire pour concurrencer les autres. Mais en réalité, il s'appuie sur la sagesse du peuple pour tenter de survivre. [...] Un pays ne peut pas se dresser dans le monde sans équipement militaire mais ses soldats ne peuvent pas être puissants sans éducation. Il est connu que l'armée de terre allemande occupe le premier rang dans le monde entier et qu'il est impossible d'atteindre un tel niveau. Néanmoins, on ignore que les soldats allemands savent tous lire, d'où sa grandeur d'aujourd'hui. Alors que nous, sur 10 soldats, on compte environ 9 personnes peu lettrées. Hélas, quelle lâcheté et ignorance ! Bien qu'on ait des militaires courageux et fidèles, comment inciter leur patriotisme pour résister à l'invasion à l'égard de l'ennemi commun ?¹⁰⁸ (Wang et He, 1958 : 35).

¹⁰⁶ 《国恶乎强？民智斯国强矣！民恶乎智？尽天下人而读书而识字，斯民智矣！德美二国，其民百人中识字者，殆九十六七人，欧西诸国称是。日本百人中识字者，亦八十余人。中国以文明号于五洲，而百人中识字者，不及三十人。》

¹⁰⁷ 上直隶总督袁世凯书

¹⁰⁸ 《窃思国之强不强，视民之智不智；民之智不智，视教育之广不广。……夫国于今日，固以兵力争胜负，实以民智卜存亡。……国无兵不立，兵有智乃强。人皆知德国陆军号称第一，以为万难几及。不知彼当兵之人，皆能读书识字，故有今日之盛也。今我国兵勇不识字者十有八九，怯懦愚妄，虽有智信仁勇之将，何以感发其爱国敌忾之心？》

Il y a dans ces discours une logique interne concernant la difficulté de la situation à laquelle la Chine est confrontée. La situation du pays, après plusieurs guerres d'invasion, est extrêmement difficile. Mais elle l'est aussi du fait que le taux d'analphabétisme s'y élève alors à environ 90% de la population totale. La logique interne dégagée par ces discours, au sein de l'intelligentsia chinoise, veut expliquer que la puissance d'un pays dépend à la fois de son équipement militaire et de la culture de son peuple et que ces deux objectifs peuvent être atteints s'il parvient à « faire lire les gens, à leur apprendre à reconnaître les caractères chinois et à démocratiser l'éducation nationale » (Li, 2006 : 3).

2.1.2.2 Nécessité de rendre l'écriture chinoise accessible à tous

La mission prioritaire du Mouvement du *qieyinzi* a été de trouver un système phonétique correspondant à l'écriture chinoise. L'élite chinoise de l'époque s'est rendue compte de la réalité : à savoir que l'accessibilité et l'intelligibilité des alphabets occidentaux rendent l'éducation plus facile en Occident. Wang Zhao, écrivait en 1900 dans le texte « Système de composition des phonèmes pour le mandarin¹⁰⁹ » :

Parmi les systèmes d'écriture, dans le monde entier, chaque écriture est entièrement connue par le peuple du pays qui la possède, parce qu'elle correspond bien au parler et que la prononciation des phonèmes y est facile à comprendre. Même s'il s'agit d'un enfant qui a l'esprit lent, à partir du moment où il acquiert une langue, il peut acquérir la compétence de lecture. [...] Que ce soit les pauvres, les vieux, les jeunes, les hommes ou les femmes, ils [...] sont capables d'acheter un journal dans la rue et de le lire sans difficulté. Alors que dans notre pays, sur cent personnes on n'en trouve pas une seule qui sache lire et écrire¹¹⁰ (Wang, 1958a : 19).

Comme indiqué ci-dessus, pour révolutionner la nouvelle écriture, la Chine était confrontée au défi d'inintelligibilité de la langue. À l'époque, comme l'ont rappelé Wang et He, nous comptions « environ 40000 caractères chinois et leur acquisition est totalement inabordable. Sans grosses fortunes, sans intelligences innées, personne ne peut y accéder. Cela exclut de l'éducation des millions de femmes et de miséreux, et entraîne l'affaiblissement du pays¹¹¹ » (Wang et He, 1958 : 35). Les hommes clairvoyants avaient donc reconnu que l'imitation des alphabets occidentaux, ou des *kanas* japonais, serait une priorité, afin de créer

¹⁰⁹ 官话合声字母原序 (一)

¹¹⁰ 《世界各国之文字,皆本国人人通晓,因其文言一致,拼音简便,虽极钝之童,解语之年,即为能读文之年,以故凡有生之日,皆专于其文字所载之事理,日求精进,即文有浅深,亦随其所研究之事理渐进于深焉耳!无论智愚贫富老幼男女,皆能执编寻绎,车夫贩豎,甫定喘息,即于路旁购报纸而读之。根基如此,故能政教画一,气类相通,日进无己,其朝野自然一体。而吾国则通晓文义之人,百中无一。》

¹¹¹ 《非有文言合一字母简便之法不可。彼欧美诸邦,所以致强之源,固非一端,而其文言合一,字母简便,实其本也。今中国语言一事,文字一事,已一离而不可复合矣!更兼汉字四万余,无字母以统之,学之甚难,非家计富厚天资聪颖之人无从问津。此亿万众妇女与贫苦下等之人所由屏于教育之外而国步亦所由愈趋愈下也。》

un système de phonèmes indiquant la prononciation pour le *hanyu*.

2.1.2.3 *Qieyinzi* : aide à l'apprentissage des caractères chinois et tentatives de normaliser la langue nationale

Le Mouvement du *qieyinzi* préconise l'apprentissage des caractères chinois aux personnes brillantes, intellectuellement avancées issues du milieu social élevé, tandis que l'écriture du *qieyinzi* est consacrée à celles du milieu populaire. Or, ceux qui sont plus compétents en langues peuvent apprendre les caractères chinois tout en s'appuyant sur le *qieyinzi*.

En fait, le *qieyinzi* représente plusieurs projets d'alphabet de phonèmes conçus par l'élite chinoise, permettant de transcrire les caractères chinois et de faciliter leur apprentissage. Dans l'article « Raisons pour la publication des ouvrages en écriture alphabétique » de Wang Zhao en 1903, il écrivait :

Les ouvrages en écriture alphabétique que nous avons publiés sont tous utiles, [...], on ajoute à chaque caractère chinois des lettres alphabétiques qui correspondent. En s'appuyant sur ces lettres alphabétiques, on peut reconnaître les caractères chinois. On reconnaîtra davantage de caractères chinois plus tard avec une telle méthode, grâce à laquelle, même s'il s'agit des ouvrages sans interprétation des lettres alphabétiques, on sait lire. C'est vraiment avantageux. Les Chinois seront du coup tous capables de lire, d'acquérir des savoirs et d'enrichir leurs expériences, d'où notre but initial de créer les ouvrages en écriture alphabétique¹¹² (Wang, 1958b : 33).

En 1892, Lu Zhuangzhang a conçu le premier modèle de transcription phonétique basé sur l'alphabet latin afin de transcrire les caractères chinois. Or, son système du *qieyinzi* a été conçu pour transcrire son dialecte maternel, « celui de la ville du Xiamen, un dialecte *min* du sud¹¹³ » (Chen, 1999 : 165). Par ailleurs, il a été aussi le premier intellectuel chinois, à la fin de la dynastie des *Qing*, à avoir avancé l'idée d'adopter une norme phonologique à l'échelle nationale, « en se basant sur le mandarin, et en particulier sur le parler de Nanjing qui a la plus grande capacité à être diffusé¹¹⁴ » (Lu, 1958 : 3).

En 1900, Wang Zhao a créé le *guanhua zimu*¹¹⁵ (un système de transcription phonétique) en s'appuyant à la fois sur « l'alphabet du *kana* japonais » et « les clés des sinogrammes¹¹⁶ » (Zhou, 2002 : 41). Son modèle de transcription phonétique est basé sur les dialectes du nord,

¹¹² 《我们识字义学所出的书,都是很有用的,百家姓、三字经、千字文、四书、五经,全是汉字旁边音着字母,借着字母,就认得汉字。日子多了,就可以多认汉字,以至连那无有字母的书,也都可以会看了,真是大有益处。以后咱们中国人,都能念书,添点学问,长点见识,这就是我们作字母书的所很指望的了。》

¹¹³ 闽南方言

¹¹⁴ 《19省之中,除广福台而外,其余16省,大概属官话。而官话之最通行者莫如南腔。若以南京话为通行之正字,为各省之正音,则19省语言文字既从一律。文话皆相通。中国虽大,犹如一家。》

¹¹⁵ 官话字母

¹¹⁶ 部首

entre autres, sur le parler de la capitale, Pékin. Par ailleurs, il a précisé, quelques années plus tard, que son modèle devrait transcrire la phonétique de « la langue écrite vernaculaire des résidents du nord¹¹⁷ » au lieu de transcrire « la langue écrite littéraire¹¹⁸ » et qu'il se base sur « le mandarin véhiculaire de Pékin » auquel « ce qui est du patois pékinois » ne participe pas (Zhou, *ibid.* : 42-47).

Le modèle du *guanhua zimu* de Wang a été largement répandu dans les régions du nord, au milieu de la souche populaire illettrée, grâce à sa simplicité et aux manuels que Wang a conçus et a fait diffuser dans les écoles de tous niveaux. Lao Naixuan a apprécié les actions de la planification linguistique de Wang et a préconisé de promouvoir le *guanhua zimu* dans les régions du sud. De plus, Lao a emprunté son modèle afin de transcrire les dialectes *wu*.

En 1911 s'est tenu un important colloque consacré à l'éducation organisé par le département des études appartenant à la dynastie des *Qing*. Le projet de loi *Tongyi guoyu banfa an*¹¹⁹ (Sur les procédés devant mener à l'unification de la langue nationale) fut approuvé. L'objectif du projet de loi était d'« élaborer à la fois une phonétique standardisée en se basant sur la phonétique du parler pékinois » et de « normaliser une langue orale standardisée en se basant sur le mandarin » (Maison d'Édition de la Réforme de l'Écriture chinoise, 1958 : 143). « Sur les procédés devant mener à l'unification de la langue nationale » fut, pour la première fois de l'histoire chinoise, un document législatif visant à normaliser le *guoyu* (la langue nationale). Néanmoins, avec la chute de la dynastie des *Qing*, ce projet de loi fut abandonné.

Le Mouvement du *qieyinzi* et sa mise en application ont facilité l'accès à la fois à la lecture et à la reconnaissance des caractères chinois pour tous, entre autres pour les personnes de la classe sociale inférieure, vivant dans la misère, et pour les femmes. Cela peut être considéré comme un véritable succès pour la démocratisation de l'éducation nationale.

2.2. La Révolution linguistique à l'époque de la République de Chine (1912-1949)

À l'époque de la République de Chine, des mesures concrètes sont édictées concernant la question de la planification linguistique de Chine. Après tous les efforts durant l'ancienne époque du régime des *Qing* (la sensibilisation et l'initiation aux caractères chinois par les masses populaires grâce aux différents modèles de transcription phonétique du *qieyinzi*), la normalisation de la langue nationale est devenue la priorité de la République chinoise.

¹¹⁷ 北人俗语

¹¹⁸ 文话

¹¹⁹ 统一国语办法案

En 1912, lors de la réunion provisoire de l'éducation, l'appellation du *guoyu* pour la langue nationale fut approuvée (Lin, 2000 : 8). Le Mouvement du *guoyu* était en route. A partir de 1919, le Mouvement du *guoyu*, la Révolution littéraire et le Mouvement du *baihuawen* ont convergé et les didacticiens, les linguistes, les intellectuels et les hommes politiques ont redoublé d'efforts afin de promouvoir une langue nationale normalisée dans tous les domaines.

2.2.1. Tentatives de normaliser des alphabets pour transcrire la phonétique du *hanyu*

Dans la Chine républicaine, des intellectuels, des révolutionnaires bourgeois et prolétariens se sont efforcés de trouver des solutions pour transcrire la phonétique du *hanyu*, dans le but de démocratiser l'éducation nationale. Des alphabets ont été créés. Nous mettons en avant, dans cette partie, le *zhuyin zimu*¹²⁰, le *gwoyeu romatzyh*¹²¹ et le *latinxua sin wenz*¹²². Les deux premiers modèles participent au Mouvement du *guoyu* et sont considérés comme appartenant à la bourgeoisie chinoise, tandis que le *latinxua xin wenz* s'intègre au mouvement du prolétariat chinois.

2.2.1.1 Modèle du *zhuyin zimu*

Le modèle du *zhuyin zimu* (traduit littéralement comme l'alphabet phonétique) fut renommé *zhuyin fuhao*¹²³ (symboles phonétiques). Il est à noter que le modèle du *zhuyin zimu* est toujours en vigueur à Taiwan en tant qu'aide pour apprendre à lire les caractères chinois, connu sous le nom d'alphabet *bopomofo*.

En 1913, une réunion sur la normalisation de la phonétique nationale¹²⁴ s'est tenue à Pékin. La réunion s'est déroulée en deux phases : la première concernait l'élaboration d'un alphabet pour le *hanyu*, la seconde consistait à examiner et à noter les tons pour celui-ci. Néanmoins, les représentants du nord et ceux du sud se sont vivement disputés sur la question de savoir s'il fallait intégrer « les treize phonèmes voisés dans les dialectes des provinces du Jiangsu et du Zhejiang » (Zhou, 2002 : 53). Wang Zhao, représentant du camp du nord, insiste pour que le parler de Pékin devienne la norme pour transcrire la phonétique du *hanyu*, tandis que Wu Jingheng, représentant du camp du sud, le conteste vivement en justifiant que « l'Allemagne est une puissance occidentale parce que leur langue comprend beaucoup de phonèmes voisés

¹²⁰ 注音字母

¹²¹ 国语罗马字

¹²² 拉丁化新文字

¹²³ 注音符号

¹²⁴ 读音统一会

et que la Chine est faible parce que le mandarin ne comprend aucun phonème voisé » (Wu, cité par Zhou, 2002 : 53). A la suite du vote de chaque représentant de sa province, il a été décidé par bulletin de vote d'un représentant de chaque province que les 13 phonèmes voisés appartenant aux dialectes des provinces du Jiangsu et du Zhejiang n'apparaîtraient pas dans l'alphabet du *zhuyin zimu*.

Dans la seconde phase, Wang Pu, disciple de Wang Zhao, a examiné et décidé la prononciation de « plus de 6500 caractères chinois » et a mis en œuvre « un alphabet de 39 symboles phonétiques » (Zhou, *ibid.* : 54). Cet alphabet des symboles phonétiques « a absorbé des particularités des dialectes du sud » et « a conservé le ton d'entrée qui n'existe plus dans le parler de Pékin » (Lin, 2000 : 8-9).

D'ailleurs, cet alphabet ne se base pas sur les lettres latines, mais s'appuie sur les clés des sinogrammes, à l'instar du *guanhua zimu* de Wang Zhao. Chen précise que « les symboles du *zhuyin zimu* ont été adaptés à partir des caractères simples dans le vieux *hanyu*, sont caractérisés par quelques traits et des formes simples » (Chen, 1999 : 180). En 1918, l'alphabet du *zhuyin zimu* est promu par le Ministère de l'éducation de la République de Chine et est devenu officiellement l'auxiliaire servant à apprendre le *hanyu*. Il est, selon Chen, « la première écriture phonétique du chinois qui a été officiellement acceptée » (*ibid.* : 166).

Certes, la norme de la phonétique nationale est publiée et promue par la Ministère de l'éducation de la République de Chine. Elle est, néanmoins, en réalité, « un mélange de dialectes du Nord et du Sud [...] qui est élaboré artificiellement, et jamais personne dans le pays n'avait parlé selon cette norme » (Lin, 2000 : 9). Cette norme pour la phonétique de la langue nationale, appelée le *laoguoysin*¹²⁵ (la vieille phonologie nationale), fut critiquée avant de céder la place au *xinguoyin*¹²⁶ (la nouvelle phonologie nationale).

2.2.1.2 Modèle du *gwoyeu romatzyh*

Qian Xuantong, Zhao Yuanren, Zhou Bianming et Lin Yutang sont les représentants qui préconisent de promouvoir le *gwoyeu romatzyh*.

En 1922, Zhao Yuanren, dans son étude sur le modèle du *gwoyeu romatzyh*, a préconisé l'application de l'alphabet latin et de noter les variations des tons du *hanyu* par la combinaison de plusieurs lettres, sans fabriquer un nouveau type d'alphabet, ni utiliser les marques diacritiques. Cette initiative de notation des tons, selon Chen, « rend le système alphabétique plus compliqué » (Chen, 1999 : 184). Or, Lin soulève que le modèle de Zhao « est le plus

¹²⁵ 老国音

¹²⁶ 新国音

élaboré que tous ceux de la période du *qieyinzi* et forme le socle sur lequel d'autres modèles du *gwoyew romatzyh* puissent être élaborés et se développer » (Lin, 2010 : 442). Zhang constate que le modèle de Zhao, à ce moment, « décrit toujours la vieille phonologie nationale » (Zhang, 2013 : 131).

En 1923, selon Lin, lors de la Réunion préparatoire pour l'unification de la langue nationale¹²⁷ du Ministère de l'Éducation, Qian a suggéré que « l'alphabet du *gwoyew romatzyh* soit utilisé conjointement avec celui du *zhuyin zimu* et que l'alphabet du *gwoyew romatzyh* devienne la seconde version de l'alphabet phonétique pour le *hanyu* » (cité par Lin, 2010 : 444).

De 1925 à 1926, les représentants du *gwoyew romatzyh* ont déposé un document « détaillant les méthodes pour la transcription des caractères chinois auprès de la Réunion préparatoire pour l'unification de la langue nationale » qui l'a approuvé et l'a remis au Ministère de l'Éducation pour publication. Néanmoins, ce dernier ne l'a pas approuvé et ce n'est qu'en 1928 que ce document des méthodes sera publié, « représentant le premier système d'alphabet romanisé qui a été officiellement reconnu par l'institution de la planification linguistique en Chine (Chen, 1999 : 182).

Néanmoins, vu « la minutie et l'exigence de sa norme de transcription » et « le désintérêt du gouvernement quant à sa promotion », les résultats obtenus ne sont pas satisfaisants (*ibid.*).

2.2.1.3 Mouvement du *latinxua sin wenz*

Qu Qiubai, Wu Yuzhang, Lin Boqu et Xiaosan sont les représentants du Mouvement du *latinxua sin wenz*. En 1928, ils travaillaient à Moscou sur la méthode de transcription des caractères chinois dans le but d'alphabétiser les travailleurs chinois en URSS. En 1929, Qu a conçu son modèle d'alphabet latin avec pour objectif de « proposer une méthode de transcription des caractères chinois à partir de l'alphabet latin sans marquer les tons » (Lin, 2010 : 451). Des intellectuels soviétiques ont participé à la révision du modèle de Qu. A Vladivostok, Wu Yuzhang et Lin Boqu ont décidé de « promouvoir le document *Modèle du latinxua sin wenz pour transcrire les parlars du nord de la Chine*¹²⁸ tout en s'appuyant sur celui de Qu » (*ibid.* : 452). Selon Lin, en raison de « la facilité d'accès » de cet alphabet, la promotion a été rapide auprès des travailleurs chinois en URSS : « de nombreux ont été ainsi alphabétisés » (*ibid.*). Selon Chen, ce fut « le premier modèle romanisé qui a été en usage à grande échelle en tant que système d'écriture totalement indépendant », mais « destiné à remplacer les caractères chinois » (Chen, 1999 : 184).

¹²⁷ 国语统一筹备会

¹²⁸ 中国北方话拉丁化新文字方案

Pendant les années entre 1934 et 1937, l'alphabet du *latinxua sin wenz* a été promu dans « les villes de Shanghai, Pékin, Guangzhou et le sud de la province du Fujian » ; en plus, « dans certaines régions, des modèles d'alphabet du *latinxua sin wenz* transcrivant les dialectes ont été conçus » (Lin, 2010 : 454). De 1937 à 1938, deux modèles de l'alphabet du *latinxua sin wenz* « transcrivant respectivement le parler du nord et le parler des provinces du Jiangsu et du Zhejiang » ont été élaborés grâce à l'aide des didacticiens et linguistes (*ibid.*).

Dans la période de la Seconde Guerre Sino-Japonaise¹²⁹, le gouvernement communiste de la Région Frontalière de Shaan-Gan-Ning a promu l'alphabet du *latinxua sin wenz* dans les zones occupées par les communistes. De nombreuses publications des écritures du *latinxua sin wenz* ont vu le jour en vue d'« alphabétiser les masses populaires habitant la Région Frontalière de Shaan-Gan-Ning » (*ibid.*).

A partir de la fin de la Seconde Guerre Civile¹³⁰, l'alphabet du *latinxua sin wenz* a été réintroduit dans les villes de Shanghai, Dalian, Guangzhou, Wuhan, Hangzhou, Xiamen, par ailleurs, selon Lin, « la plupart des dictionnaires de cette époque publiés à Shanghai étaient rédigés en alphabet *latinxua sin wenz* » (Lin, 2010 : 455).

Nous constatons que le Mouvement du *latinxua sin wenz* s'oppose au Mouvement du *guoyu* représenté par le modèle du *zhuyin zimu* et le modèle du *gwoyeu romatzyh* dans la mesure où ces derniers « oppriment les masses populaires chinoises » et « sont les produits de la bourgeoisie », comme l'a noté Lin (*ibid.* : 459). Certes, le Mouvement du *latinxua sin wenz* est empreint de l'idéologie communiste, il a valorisé cependant la vitalité des dialectes du hanyu autres que le mandarin. Avec le *zhuyin zimu* et le *gwoyeu romatzyh* qui transcrivent seulement le parler de Pékin, il y a « au moins 13 modèles d'alphabet du *latinxua sin wenz* publiés pour transcrire les dialectes dominants du hanyu » (Chen, 1999 : 185).

2.2.2. Convergence Révolution littéraire, Mouvement du *baihuawen* et Mouvement du *guoyu*

En 1919 le Mouvement étudiant du 4 mai éclate. Dans ce contexte, « un nationalisme chinois accompagné d'une remise de cause de la morale confucéenne traditionnelle » en faveur d'une nouvelle culture » a émergé (Nguyen, 2006 : 50). De 1910 en 1920, la Révolution littéraire et le Mouvement du *baihuawen* se sont développés, ce qui a ensuite « accéléré » le Mouvement du *guoyu* (Lin, 2000 : 10).

En 1924, au cours de la Réunion préparatoire pour l'unification de la langue nationale, « la

¹²⁹ De 1937 à 1945.

¹³⁰ De 1945 à 1950.

vielle phonologie nationale et l'alphabet du *zhuyin zimu* sont révisés » et « le ton d'entrée est supprimé en faveur d'une norme phonologique basée sur la phonétique du parler pékinois » (*ibid.* : 10-11). Depuis cette date, le *xinguoyin* (la nouvelle phonologie nationale) est normalisée.

En 1934, Zhao a enregistré un disque dans lequel il lisait en parler de Pékin. Dans ce disque, « il ne s'agit plus d'un système phonétique artificiel de lecture du mandarin, [...]. En revanche, Il s'agit d'un système phonologique oral basé sur la langue vivante de Pékin¹³¹ » (Zhang, 2013 : 133).

Le Mouvement du *baihuawen* (la littérature écrite en langue vernaculaire écrite) participe à la Révolution littéraire dont quelques traces remontaient aux dynasties des *Ming* et des *Qing*. Les grands classiques *Le Rêve dans le pavillon rouge*¹³² et *Chronique indiscrette des mandarins*¹³³ sont des ouvrages représentatifs, écrits en *baihua* (langue écrite vernaculaire). Selon Chen, dans les dernières années de la dynastie des *Qing* avant 1911, il y avait déjà « des dizaines de journaux et de magazines, plus de 50 manuels scolaires et environ 1 500 romans publiés en *baihua* » (1999 : 71).

Depuis la normalisation de l'écriture au cours de la dynastie des *Qin*¹³⁴, la langue écrite ancienne évolue peu et fait rarement l'objet d'aménagements avant le début 20^{ème} siècle. Par ailleurs, elle est seulement réservée à la souche sociale aristocratique, excluant le milieu populaire, véhiculée comme celle de l'administration, de la cour. Cette langue écrite ancienne est connue sous le nom du *wenyan* – littéralement signifiant la langue littéraire. Tandis que la langue vernaculaire parlée, connue sous le nom de *baihua* et sous forme d'une diversité de dialectes dans l'ensemble du pays, évolue et se développe sans cesse dans le temps. Une diglossie se manifeste ici : le *wenyan* a une fonction de la haute variété tandis que le *baihua*, celle de la basse variété.

Le contexte historique troublé qui a abouti au renversement de la dynastie des *Qing* et à l'établissement de la nouvelle Chine républicaine, a conduit à la fin inéluctable de la langue écrite ancienne et de la littérature classique écrite.

L'un des objectifs de la Révolution littéraire est de remplacer le *wenyanwen* (la littérature écrite en langue littéraire ancienne) par un mode d'expression qui soit « beaucoup plus proche de la langue vernaculaire quotidienne afin que l'apprentissage et l'utilisation de la langue écrite soient rendus beaucoup plus faciles pour les masses » (Chen, 1999 : 72). Pour ce faire, la nouvelle langue vernaculaire écrite pourrait remplir les objectifs d'alphabétisation, d'éducation,

¹³¹ 《新国语留声机片课本体现的已经不再是原来由各省代表以投票的方式产生的人造的官话读书音系。而是以活的北京语言为基础的口语音系。》

¹³² 红楼梦

¹³³ 儒林外史

¹³⁴ De 221 à 206 av. J.-C.

être utilisée dans l'administration, etc.

En 1917, Hu Shi a publié dans le périodique mensuel *La Jeunesse*¹³⁵, un article intitulé « Opinions préliminaires pour la réforme littéraire¹³⁶ ». Il a vivement contribué à promouvoir une littérature écrite en *baihua*, en proposant de « ne pas rejeter l'utilisation des mots et des expressions familiers (ne pas répugner à utiliser le langage vernaculaire écrit pour écrire de la poésie)¹³⁷ » (Hu, 1917¹³⁸).

Par la suite, en février 1917, Chen Duxiu a rédigé l'article « Débat Sur La Révolution Littéraire¹³⁹ » pour soutenir le positionnement de Hu Shi. Il a proposé de s'opposer à « une littérature aristocrate et alambiquée » en faveur d'une « littérature nationale spontanée et compréhensible » ; de renverser « les fioritures et la désuétude dans la littérature classique » pour construire « le réalisme dans une littérature qui est originale et honnête » ; d'abolir « l'obscurité dans une littérature féodale décrivant les paysages des montagnes et des bois » pour « construire une littérature sociale qui est claire et populaire¹⁴⁰ » (Chen, 1917¹⁴¹).

En 1918, Lu Xun a publié son œuvre *Journal d'un fou*¹⁴², toute première œuvre écrite en *baihuawen* qui, selon Zhang, « par la virulence du thème et par la nouveauté de style, secoue le milieu littéraire » (1992 : 24).

En dehors de la Révolution littéraire et du Mouvement du *baihuawen*, durant l'époque de la Chine républicaine, nous pouvons également noter des tentatives ayant pour objectif d'abolir les caractères chinois. Comme nous l'avons indiqué, le Mouvement du *latinxua sin wenz* a eu cet objectif.

Qian Xuantong prétendait qu'il fallait « abolir l'écriture basée sur des caractères chinois avant d'abolir le confucianisme et chasser des idées sauvages et barbares du milieu populaire »¹⁴³ (Qian, 1918¹⁴⁴). Il proposait de limiter le nombre total de caractères chinois et de les abolir progressivement. Par ailleurs, il a proposé avec insistance de « remplacer la langue orale du *hanyu* par l'esperanto (*ibid.*). Dans son article « La révolution des caractères chinois »¹⁴⁵, Qian a critiqué avec force le désavantage des caractères chinois et les a condamnés

¹³⁵ 新青年

¹³⁶ 文学改良刍议

¹³⁷ 《不避俗字俗语（不嫌以白话作诗词）》

¹³⁸ Lien d'accès : <https://zh.wikipedia.org/wiki/%E6%96%87%E5%AD%A6%E6%94%B9%E8%89%AF%E5%88%8D%E8%AE%AE> :

¹³⁹ 文学革命论

¹⁴⁰ 《推倒雕琢的阿谀的贵族文学，建设平易的抒情的国民文学。推倒陈腐的铺张的古典文学，建设新鲜的立诚的写实文学；推倒迂晦的艰涩的山林文学，建设明了的通俗的社会文学。》

¹⁴¹ Lien d'accès : <https://zh.wikisource.org/wiki/%E6%96%87%E5%AD%B8%E9%9D%A9%E5%91%BD%E8%AB%96>.

¹⁴² Cf. Julien, 1979 : 65-74.

¹⁴³ 《废孔学，不可不先废汉文；欲驱除一般人之幼稚的、野蛮的、顽固的思想，尤不可不先废汉文。》

¹⁴⁴ Lien d'accès : <https://zh.m.wikisource.org/hans/%E4%B8%AD%E5%9C%8B%E4%BB%8A%E5%BE%8C%E4%B9%8B%E6%96%87%E5%AD%97%E5%95%8F%E9%A1%8C>.

¹⁴⁵ 《汉字革命》

comme l'origine de la barbarie, de l'enfermement de la Chine :

J'affirme que, sans la réforme des caractères chinois, l'éducation nationale ne pourrait pas se vulgariser ; le *guoyu* ne pourrait pas être unifiée ; la littérature chinoise écrite en *guoyu* ne pourrait pas non plus se propager. Pourquoi les nouveaux raisonnements, les nouveaux savoirs et les nouvelles connaissances n'ont pas pu s'exprimer en *guoyu* ? C'est parce que les caractères chinois sont difficiles à reconnaître, à intégrer et à écrire ; parce qu'ils sont trop dépassés pour exprimer le *guoyu* avec vitalité ; parce qu'ils ne sont pas l'intermédiaire le plus approprié pour représenter la phonétique du *guoyu*¹⁴⁶ (cité par Li, 2016 : 464).

En revanche, Chen Duxiu a « approuvé l'idée de la promotion de l'espéranto en Chine et de l'abolition des caractères chinois, mais s'est opposé résolument à celle de l'abolition de la langue orale du *hanyu*¹⁴⁷ ».

Lu Xun fait également partie des représentants intellectuels qui préconisaient à l'époque l'abolition des caractères chinois. En 1934, il écrivait dans sa lettre de réponse à Cao Juren, tout en exprimant son point de vue que « les caractères chinois et la masse sont inconciliables¹⁴⁸ » (Lu, 1934¹⁴⁹).

Le début du 20^{ème} siècle est marqué par la confrontation des anciennes et nouvelles pensées. Dans la convergence de la Révolution littéraire, du Mouvement du *baihuawen* et du Mouvement du *guoyu*, des actions de la planification linguistique du *hanyu* ont considérablement contribué à la normalisation de la langue vernaculaire écrite dans le nouveau genre littéraire, la redéfinition de la phonétique nationale (basée seulement sur le parler pékinois) et les tentatives d'abolition des caractères chinois en faveur de l'espéranto. Nous allons maintenant aborder la période de la République populaire de Chine.

2.3 Normalisation et législation du *hanyu* moderne standardisé depuis la fondation de la République Populaire de Chine (depuis 1949 à nos jours)

Les processus de normalisation concernent non seulement la concrétisation détaillée de la planification de la langue commune standardisée, mais également les textes juridiques vis-à-vis des lois relatifs à la planification linguistique. Nous traiterons dans cette section de ces

¹⁴⁶ 《我敢大胆宣言：汉字不革命，则教育决不能普及，国语决不能统一，国语的文学决不能发展，全世界的人们公有的新道理新学问新知识决不能很便利很自由地用国语写出。何以故？因汉字难识难记难写故；因僵死的汉字不足以表示活泼的国语故；因汉字不是表示语音的利器故；[...]》

¹⁴⁷ Cf. Notes de bas de page 43 et 45.

¹⁴⁸ 《汉字和大众，是势不两立的。》

¹⁴⁹ Lien d'accès :

<https://zh.wikisource.org/wiki/%E7%AD%94%E6%9B%B9%E8%81%9A%E4%BB%81%E5%85%88%E7%94%9F%E4%BF%A1>.

questions selon un ordre chronologique en les divisant en deux périodes, d'abord de 1949 à 1960, puis de 1980 à nos jours.

2.3.1 La romanisation et la simplification du *hanyu* : les étapes d'un processus de décision politique et administrative

La période 1949-1960 est fortement marquée par l'instauration définitive du projet de mise en place de l'utilisation du *pinyin*¹⁵⁰ (la notation phonétique), la définition de la langue commune parlée standardisée, la réforme pour la simplification du *hanyu* écrit et la généralisation du *putonghua* dans la mesure du possible à l'échelle nationale.

Depuis la fondation de la République Populaire de Chine, des intellectuels chinois « ont œuvré au projet du *pinyin* et grâce à leurs efforts, l'Association Chinoise Pour la Réforme de l'Écriture¹⁵¹ a été créée à Pékin, en octobre 1949 » (Lin, 2010 : 464).

En février 1952, « pour répondre à l'appel du Premier Ministre Zhou Enlai », le Comité d'Études Pour la Réforme de l'Écriture¹⁵² a été créé (*ibid.*). A partir du mois d'octobre 1954, des initiatives pour la réforme de l'écriture chinoise se sont concrétisées. En 1954, Zhou Enlai a fait créer le « Comité Pour la Réforme de l'Écriture¹⁵³ » chargé de tous les préparatifs et procédures relatifs à cette réforme : par exemple, déclencher, à l'échelle nationale, des discussions « sur le projet de simplification des caractères chinois », « sur l'élaboration de la grille des caractères standards », « sur la didactique de la phonétique standardisée », « sur les règles d'orthographe en pinyin et les expressions d'usage » (*ibid.* : 465). Cette institution était directement gérée par le Conseil des Affaires d'État pendant cette période.

En octobre 1955, s'est tenue une conférence nationale pour la réforme des caractères chinois, organisée par le Ministère de l'Éducation et le Comité Pour la Réforme de l'Écriture, à Pékin. Six types de projets de *pinyin* ont été proposés : « quatre provenaient de l'alphabet constitué de la transcription écrite phonétique des clés des sinogrammes, un autre était sur l'alphabet qui utilise les lettres latines et le dernier, sur les caractères cyrilliques » (Lin, 2010 : 465). En 1956, Mao Zedong a donné son autorisation d'appliquer « l'alphabet latin » pour transcrire les caractères chinois (*ibid.* : 471).

En octobre 1957, le document *Projet de révision du pinyin pour le hanyu*¹⁵⁴ a été approuvé par le Conseil des Affaires de l'État et a été publié par le *Journal du Peuple*. En février 1958,

¹⁵⁰ 拼音

¹⁵¹ 中国文字改革协会

¹⁵² 中国文字改革研究委员会

¹⁵³ 文字改革委员会

¹⁵⁴ 汉语拼音方案修正草案

sa ratification a été faite « au cours de la 5ème séance de la première session plénière de l'Assemblée nationale populaire » (*ibid.* : 477).

L'alphabet de *pinyin* s'appuie sur la phonétique pékinoise, permettant de transcrire le *hanyu* en lettres latines et de fournir un outil efficace dans l'enseignement du *hanyu* et dans celui du Chinois Langue Étrangère (CLE) ; il est également considéré comme la « base commune de la création et de la rénovation des écritures des minorités ethniques de la Chine » (Dao, 1998 : 49). D'ailleurs, il sert à transcrire des noms de lieux, des noms de personnes et même à transcrire des termes nouveaux dans le domaine technologique. Depuis 1958, l'enseignement du *pinyin* « fait partie de l'enseignement scolaire obligatoire du tronc commun, le *yuwen* (le chinois), au sein des établissements primaires » (Lin, 2010 : 488).

Parlons du travail de simplification des caractères chinois. En 1956, pour prendre en compte « la grande diversité du vocabulaire et des expressions en usage parmi les masses populaires », un document intitulé *A propos du plan pour la simplification des caractères chinois* a été promulgué le Conseil des Affaires d'État (1956¹⁵⁵). Il y était mentionné qu'« à partir de février 1956, les caractères simplifiés devaient entrer en vigueur dans toutes les publications » et que « l'usage des caractères traditionnels devait dès lors être supprimé dans tous les documents imprimés » (*ibid.*).

Néanmoins, ce document a « révélé quelques faiblesses », ce qui a conduit à un nouveau document intitulé *Liste générale des caractères chinois simplifiés*¹⁵⁶, en 1964, publié par le Comité Pour la Réforme de l'Écriture (Chen, 1999 : 154). Il est considéré comme « une révision et un complément » du document *A propos du plan pour la simplification des caractères chinois* (*ibid.*).

Les activités relatives à la planification des langues ont cependant été suspendues durant l'époque de la Révolution culturelle et l'écriture chinoise simplifiée a subi, durant cette époque, une nouvelle simplification. Influencée par « les considérations politiques qui ont ignoré la nécessité d'une planification méticuleuse et d'une consultation étendue » de cette époque, en 1977, le Conseil Pour la Réforme de l'Écriture a publié un projet pour une deuxième simplification des caractères chinois (*ibid.* : 155-156). En 1986, il a été enfin aboli par le Conseil des Affaires d'État et n'a plus de légitimité depuis cette date. La même année, le document *Liste générale des caractères chinois* a été republié par le Comité d'État Pour le Travail Linguistique et a fait l'objet d'une « légère » révision (Li, 2009 : 117). Cette version de la liste des caractères chinois simplifiés est devenue depuis lors la norme de référence pour le *hanyu*. En 2013, dans l'optique d'« appliquer la loi pour le *hanyu* standardisé de la République

¹⁵⁵ Lien d'accès : http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_fbh/moe_2128/moe_2326/moe_1144/tnull_14350.html.

¹⁵⁶ 简化汉字总表

de Chine promulguée en 2001, de valoriser la légitimité du *hanyu* standardisé et également de répondre au besoin de développement de la société », le document *Liste générale normalisée des caractères chinois* a été publié (Ministère de l'Éducation et Comité d'État pour le travail linguistique, 2013 : 7¹⁵⁷). Les caractères y sont organisés en trois catégories. La première compte 3500 caractères, elle répondait aux « besoins de l'enseignement du primaire », la deuxième (3000 caractères), à « celui de la publication et de l'impression » et la troisième (1605 caractères) « comporte les noms propres, les termes scientifiques/techniques et ceux de la littérature traditionnelle » (*ibid.*).

La première simplification des caractères chinois, dans les années 1960, a créé une divergence avec le système d'écriture de Taiwan. Nous qualifions cette démarche de simplification comme relativement positive car elle a fait progresser l'appropriation des caractères chinois par les grandes masses populaires qui n'avaient pas pu, jusque-là, se les approprier. A l'heure actuelle, nous relevons une revendication pour un retour à des caractères traditionnels venant du milieu intellectuel, des cinéastes et des écrivains contemporains (cf. Ji et Cai, 2010 ; Réseau des langues et écritures, 2015¹⁵⁸). Ces derniers remettent en question la légitimité des caractères chinois simplifiés, parce qu'ils tendent à « anéantir la culture chinoise » (Ji et Cai, 2010 : 228).

2.3.2 Directives du Conseil des Affaires d'État à propos de la généralisation du putonghua : étape clé vers l'uniformisation du hanyu parlé

En 1956, le Premier Ministre Zhou Enlai a fait publier un document intitulé Directives du Conseil des Affaires d'État à propos de la généralisation du putonghua¹⁵⁹. Dans ce document, il était stipulé que l'objectif de la généralisation du putonghua était, en priorité, d'« unifier le hanyu au profit du développement de la construction de la grande cause socialiste », et de « faire avancer la Chine dans les secteurs économique, militaire, culturel et politique » (Conseil des Affaires d'État de la République populaire de Chine et Zhou, 1956¹⁶⁰). Par la suite, Zhou indiquait qu'« actuellement, le hanyu sert à construire davantage la voie socialiste et cette cause est d'une importance majeure. Bien apprendre le hanyu est donc indispensable pour le développement de la cause socialiste » (*ibid.*). Nous remarquons qu'aux yeux des hommes politiques, la langue n'est plus un simple outil de communication mais davantage un outil de

¹⁵⁷ Lien d'accès : <http://www.gov.cn/gzdt/att/att/site1/20130819/tygfzhzb.pdf>.

¹⁵⁸ Lien d'accès : <http://www.yywzw.com/n4130c74.aspx>.

¹⁵⁹ 国务院关于推广普通话的指示

¹⁶⁰ Lien d'accès : <https://chinacopyrightandmedia.wordpress.com/1956/02/06/state-council-instruction-concerning-spreading-putonghua/>.

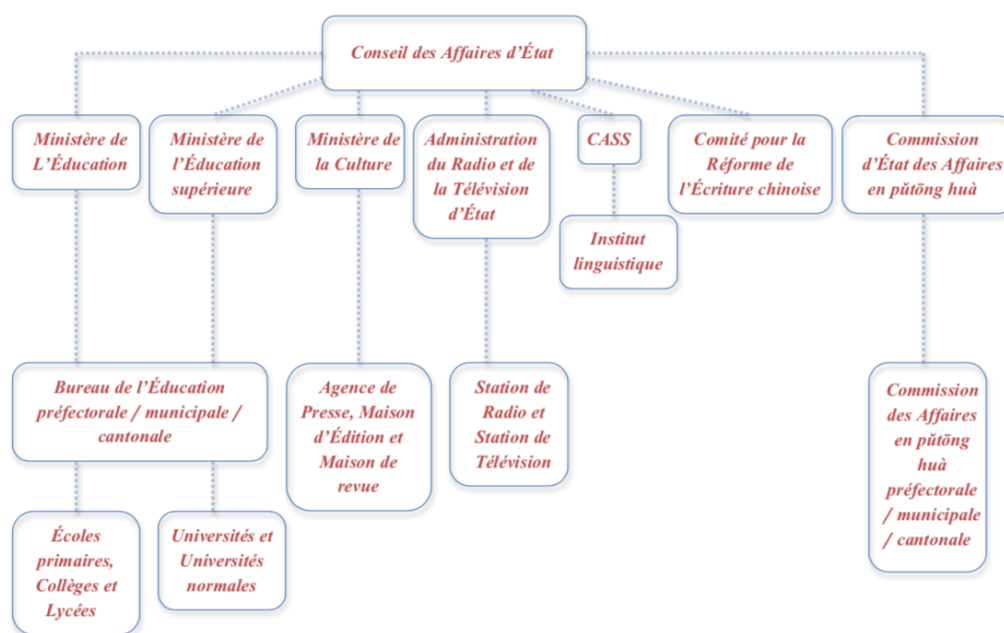
lutte et de développement dont dispose une société. Certes, la maîtrise d'une langue nationale commune facilitera l'unification d'un pays sur le plan économique comme sur le plan politique, il est aussi indispensable, de la part des pouvoirs publics, de se demander : comment sont constitués les critères de compétence en hanyu ? Et quelles compétences évaluer dans les épreuves de langue ? Existe-il des descriptifs des compétences linguistiques en fonction du niveau ?

À l'évidence, le discours « bien apprendre le hanyu » ne répond absolument pas à toutes nos questions posées ci-dessus à cause de son ambiguïté et de sa définition très implicite.

Dans l'ensemble du document, nous constatons l'intervention constante des institutions en faveur de la planification du *putonghua* au niveau national et infranational. Au niveau national, nous trouvons le Conseil des Affaires d'État, le Ministère de l'Éducation et de l'Éducation supérieure, le Ministère de la Culture, l'Administration de la Radio et de la Télévision d'État, l'Institut linguistique de l'Académie chinoise des Sciences sociales (CASS), le Comité pour la Réforme de l'Écriture chinoise et la Commission d'État des Affaires en *putonghua*.

Quant au niveau infranational, il s'agit des établissements scolaires, des administrations provinciales à multiples niveaux, ainsi que des services de communication journalistique et médiatique. La figure 2-1 nous montre de façon explicite la structuration interne de cette intervention au profit de la planification de la langue standardisée du hanyu.

Figure 2-1 : Hiérarchie des établissements en jeu dans la planification de la langue standardisée chinoise



Revenons au texte du document ; il est à noter que l'enseignement, la formation, l'apprentissage ainsi que la propagation du *putonghua* ont concerné presque tous les domaines

de la vie publique et presque tous les métiers. Nous tentons de l'expliquer dans le tableau suivant. Les secteurs publics et les professions mentionnées ci-dessous n'engagent pas la nécessité d'une mise en correspondance des uns avec les autres.

Tableau 2-1 : Secteurs publics et professions concernées

Secteurs publics	Professions concernées
Armée populaire de libération (APL)	Soldats de l'APL
Syndicats et Associations de Jeunesse	Paysans
Grandes usines	Ouvriers
Transports publics	Personnels des transports publics
Entreprises et Commerces	Personnels des entreprises et du commerce
Santé publique	Personnes travaillant dans le secteur de la santé publique
Secteur diplomatique	Interprètes
Secteur juridique	Cadres et fonctionnaires
Éducation	Élèves-étudiants
Presse/média	Journalistes, comédiens et chanteurs

Pour diffuser la pratique du *putonghua*, plusieurs démarches sont préconisées dans le document. Dans un premier temps, il s'agit de l'enseignement du *putonghua* au sein du système éducatif à l'échelle nationale : fournir des formations en *putonghua* aux enseignants et aux professeurs qui ne le maîtrisent pas ; créer des ateliers de la phonétique du *putonghua* ; mobiliser les grandes masses en proposant des conférences au sujet du *putonghua*. Ensuite, de la part des personnes travaillant dans le domaine de la publication et dans la presse, « éliminer » les « malentendus » existant tant en lexique qu'en grammaire ; compiler les dictionnaires de phonétique et de lexique. Dans le domaine langagier, du côté des linguistes et des didacticiens, mener des enquêtes préliminaires sur les dialectes régionaux dans l'ensemble du pays. Dans le domaine de la radio et de la télévision, ajouter au fur et à mesure une certaine quantité d'émissions assurées en *putonghua* ; tourner des films et enregistrer des cassettes en *putonghua* à des fins pédagogiques.

Certes, la publication de ce document systématise le cadre de la politique linguistique de la Chine contemporaine et dégage quelques pistes vers la normalisation législative, dans les lois concernées des années 1980 et du 21^{ème} siècle. Néanmoins, nous faisons remarquer que ce document inclut des points négatifs qui ne doivent pas nous dispenser d'un regard critique, en tant que chercheurs travaillant sur l'analyse sociolinguistique des discours épilinguistiques.

Regardons comment les dialectes sont traités par les pouvoirs publics dans le document :

Le développement du *hanyu* ne suffit pas à l'unification intégrale, à cause de plusieurs facteurs historiques. Les dialectes, réellement différents, entravent la communication des habitants venant de régions différentes et créent beaucoup d'inconvénients dans la construction de la cause socialiste ; en parallèle, les tournures inappropriées n'existent pas

seulement à l'oral, mais également à l'écrit. Les malentendus lexicaux et grammaticaux existent partout, même dans des publications. Il faut éliminer de manière efficace ces phénomènes au profit de l'avancement de notre pays dans les domaines politique, économique, culturel et militaire (Conseil des Affaires d'État de la République populaire de Chine et Zhou, 1956)¹⁶¹.

Tout d'abord, constatons que les dialectes sont qualifiés d'obstacles à la communication et d'obstacles à la construction socialiste chinoise. Au lieu d'appliquer une tournure neutre comme « les variétés dialectales correspondant à différentes régions » – ce qui s'avère approprié en sociolinguistique, l'utilisation de l'expression « réellement différents » induit un jugement négatif. L'adoption du verbe « entraver » et du groupe nominal « beaucoup d'inconvénients » l'ont bien confirmé. De même pour les « tournures inappropriées » et les « malentendus lexicaux et grammaticaux », on constate une forte dose de subjectivité.

Les diversités des expressions, dues à la localisation de différentes régions, ne sont plus considérées comme des phénomènes langagiers naturels, mais comme l'équivalent de nuisances qui risqueraient de porter atteinte au développement de la nouvelle Chine socialiste. D'où, selon les autorités, la nécessité d'un acte d'« élimination ». La directive n°5 met en avant, encore une fois, la nécessité de cette élimination.

Le Ministère de la Culture doit surveiller les maisons d'édition à l'échelle nationale pour que celles-ci respectent la réglementation, forment les cadres, conçoivent des programmes effectifs afin d'éliminer dans une période de deux à cinq ans les malentendus lexicaux et syntaxiques de tous types qui existent dans les publications (Conseil des Affaires d'État de la République Populaire de Chine et Zhou, 1956)¹⁶².

En plus, la directive n°12 stipule la promotion du *putonghua* dans les régions autonomes peuplées par des minorités ethniques. Dans ces régions-là, deux langues partageront le même statut égal : par exemple le tibétain et le *putonghua* dans la Région Autonome du Tibet ; l'ouïgour et le *putonghua* dans la Région Autonome du Xinjiang :

Promouvoir le *putonghua* vis-à-vis des habitants qui appartiennent à la nationalité *han* dans les régions autonomes où ils se sont installés. L'enseignement du *hanyu* dans les établissements scolaires fréquentés par des ethnies minoritaires doit prendre le *putonghua* pour modèle. Dans ces régions peuplées par des ethnies minoritaires, la diffusion en radio des émissions en *hanyu* doit se faire en *putonghua* autant que possible. À l'intérieur des Comités populaires des régions autonomes, instaurer le Comité de la diffusion du *putonghua* afin de faciliter sa promotion parmi les habitants originaires de la nationalité *han* (*ibid.*)¹⁶³.

Il est à noter que le graphe 2-1, dans la partie précédente, n'a pas illustré la structuration institutionnelle au sein des régions autonomes ni fait intervenir la politique de promotion du *putonghua* par les autorités. L'institution du pouvoir suprême dans les régions autonomes des

¹⁶¹ Cf. Note de bas de page 160.

¹⁶² Cf. Note de bas de page 160.

¹⁶³ Cf. *Idem.*

minorités ethniques est nommée le « Comité populaire ». Elle est chargée de toutes les affaires intérieures, y compris la tâche de la promotion du *putonghua*, d'où l'instauration des comités de la diffusion du *putonghua*.

La mise en application de ce document a donné en définitive une base solide au *hanyu* et nous attendons dès lors l'élaboration des lois qui garantiront l'exécution de la promotion et de l'application du *putonghua*.

2.3.3 Mise en place législative des mesures au profit de l'uniformisation du *hanyu* (de 1980 à aujourd'hui)

La planification linguistique du *hanyu* est passée par une longue histoire depuis la fin du 19^{ème} siècle. Pendant cette longue période d'évolution, il y a eu des avancées majeures, mais aussi quelques avatars marquants. Néanmoins, l'adoption de deux documents juridiques sur la normalisation et la normativisation du *hanyu* dès les années 1980 font que l'apogée du statut unilingue du *hanyu* est arrivée.

2.3.3.1 Les lois normalisant le *hanyu* et l'apogée de son statut unilingue

Il y a tout d'abord la première intervention juridique dans la Constitution de 1982, composée de 138 articles au total. Les articles n° 4, 19, 121 et 134 organisent le statut du *putonghua*. Dans l'article n° 19, le statut du *putonghua* est défini ainsi (selon une version traduite en français) : « L'État généralise l'emploi de la langue standard dans l'ensemble du pays¹⁶⁴ » (Digithèque de matériaux juridiques et politiques et Maury, 2003¹⁶⁵).

En 2001, la parution du document Loi sur la langue et l'écriture communes nationales définit que la langue nationale standardisée de Chine est le *putonghua* et que l'État promeut la généralisation de son usage. À l'instar du document des Directives de 1958, l'objectif le plus important de la généralisation du *putonghua* est de servir le pays pour la construction du socialisme (l'article n° 5) :

L'utilisation de la langue et de l'écriture communes nationales se doit d'être favorable au maintien de la souveraineté de l'État et de la dignité nationale, à l'unification du pays et à l'union interethnique, à l'édification de la civilisation matérielle et de la civilisation spirituelle du socialisme (Leclerc, 2003b¹⁶⁶).

Dans l'article n° 19, l'obligation de l'usage du *putonghua* se manifeste dans toutes les

¹⁶⁴ «[...] 国家推广全国通用的普通话。»

¹⁶⁵ Lien d'accès : <https://mjp.univ-perp.fr/constit/cn1982.htm>.

¹⁶⁶ Lien d'accès : http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asia/chine_loi-2001.htm.

sphères de la société : institutions étatiques, établissements scolaires, publications littéraires, radio et télévision, services publics, cinéma, etc. Cette obligation concerne en particulier les professions citées ci-dessous : les journalistes de la radio et de la télévision, les comédiens, les enseignants, les personnels occupant des postes dans la fonction publique. Leur niveau en *putonghua* doit atteindre le niveau seuil défini par l'État. Ceux qui n'ont pas encore atteint le niveau minimum de *putonghua* stipulé par l'État doivent recevoir, selon la situation concernée, des formations en *putonghua*.

Néanmoins, comment évaluer le niveau et les compétences du *putonghua* ? Quels sont les descripteurs pour évaluer le niveau seuil du *putonghua* ? Quel est le niveau seuil requis par l'État pour les personnes assurant les professions citées ci-dessus ? En 1994, le Comité d'État pour le travail linguistique, le Ministère de l'Éducation et l'Administration nationale de la radio, du cinéma et de la télévision publient le document juridique *Décision relative à la mise en œuvre du test de compétences en putonghua*¹⁶⁷. Selon ce document, les compétences en *putonghua* « des journalistes, des acteurs de cinéma, de télévision et de théâtre, des enseignants et des fonctionnaires » doivent répondre à des niveaux spécifiques déterminés par l'État en passant ce test (in Zhang (coord.), 2005 :10). Le certificat de réussite du test est requis pour tout recrutement pour des postes cités ci-dessus¹⁶⁸. Dans le document, la grille d'évaluation du test (provisoire) spécifie trois niveaux de compétences :

Tableau 2-2 : Niveau de compétences en *putonghua* selon la grille d'évaluation du test (*ibid.*)

Niveau de compétences en <i>putonghua</i>	taux d'erreur
1A	de 0 à 3 %
1B	de 3 à 8 %
2A	de 8 à 13 %
2B	de 13 à 20 %
3A	de 20 à 30 %
3B	de 30 à 40 %

En 1997, le Comité d'État pour le travail linguistique publie « indépendamment » le document *La grille d'évaluation du test de compétences en putonghua (provisoire)* (Comité central du Parti communiste chinois et Conseil des Affaires d'État de la République Populaire de Chine¹⁶⁹). En 2003, le document juridique finalisé, *La grille d'évaluation du test de compétences en putonghua*¹⁷⁰ est publié et les normes pour la notation des candidats sont

¹⁶⁷ 关于开展普通话水平测试工作的决定

¹⁶⁸ Ceci est confirmé par notre expérience et celles des membres de la famille et des proches. Ayant eu un diplôme de licence en journalisme, nous avons participé à ce test qui est obligatoire et avons obtenu le certificat du niveau 1b du *putonghua*, en atteignant le niveau requis pour un journaliste à l'échelle provinciale.

¹⁶⁹ Lien d'accès : http://www.moe.gov.cn/s78/A18/yys_left/s3127/moe_800/tnull_11663.html.

¹⁷⁰ 普通话水平测试大纲

explicitées de façon exhaustive (Ministère de l'Éducation et Comité d'État pour le travail linguistique, 2003¹⁷¹). Depuis, la grille permet de mesurer, à l'aide d'une méthode scientifique, quantitativement et plus objectivement les compétences en *putonghua*.

Revenons sur la Loi sur la langue et l'écriture communes nationales de 2001, selon l'article n° 24, ceux dont le métier requiert l'obtention du certificat de compétences en *putonghua* mais qui ne réussissent pas le test sont ensuite formés afin de pouvoir effectuer « correctement » leur travail (Leclerc, 2003b¹⁷²).

Dans l'ensemble des textes juridiques de la *Loi sur la langue et l'écriture communes nationales* de 2001, la place réservée aux dialectes est très modeste et ils sont à peine mentionnés par les autorités, sachant que la normalisation d'une langue nationale se fait au profit de l'unification du pays et de la construction de la grande cause socialiste. Nous en déduisons que l'usage des dialectes et leur nature non conforme aux règles grammaticales et orthographe a tendance à nuire au maintien de la souveraineté de l'État et à la solidarité interethnique. L'article n° 16 stipule que l'usage des dialectes n'est autorisé ailleurs que dans les situations suivantes :

(1) Personnel de l'Administration publique qui en a vraiment besoin dans l'exercice de ses fonctions ; (2) Langue de diffusion approuvée par les services de la radiotélévision du Conseil des affaires d'État ou des autorités provinciales. (3) Langue des opéras, du cinéma et d'autres formes d'art qui en ont vraiment besoin ; (4) Langue de l'édition, de l'enseignement et de la recherche qui en ont vraiment besoin (*ibid.*).

Nous constatons que l'utilisation des dialectes est strictement contrôlée par les autorités. En dehors des cas particuliers numérotés ci-dessus, la *Loi de 2001* prévoit une forme de « punition » pour des personnes¹⁷³ utilisant les dialectes dans leur vie professionnelle. Nous citons l'article n° 26 ci-dessous :

1) Pour les cas d'usage linguistique non conforme aux normes et standards de la langue et de l'écriture communes nationales contrevenant stipulations du chapitre II de la présente loi, un citoyen pourra émettre des critiques et des suggestions. 2) Lorsque le personnel au sens du paragraphe 2 article de la présente loi contrevient aux stipulations du chapitre II de la présente loi dans son usage linguistique, la personne directement responsable devra être critiquée et éduquée par les institutions concernées. En cas de refus de correction, des sanctions devront être appliquées par les institutions concernées (Leclerc, 2003b¹⁷⁴).

Cette loi a également stipulé – dans l'article n° 18 – le statut du *pinyin* (rappelons vite que le *pinyin* est l'alphabet latin servant à noter la phonétique nationale du *hanyu* en basant sur le

¹⁷¹ Lien d'accès : http://www.gov.cn/gongbao/content/2004/content_63130.htm.

¹⁷² Cf. Note de bas de page 166.

¹⁷³ Ici les professions assurées par des personnes dont la langue de travail doit être le *putonghua* peuvent se référer à l'article n° 19.

¹⁷⁴ Cf. Note de bas de page 166.

parler de pékin et les dialectes du nord de la Chine) et les situations dans lesquelles le *pinyin* est mis en avant :

a) La langue et l'écriture nationale commune utilisent le projet *pinyin* comme outil de transcription et de notation phonétique, b) le projet d'alphabet phonétique chinois est une norme unifiée pour transcrire, au moyen de l'alphabet latin, les noms de personnes et de lieux chinois ainsi que de la documentation chinoise, c) il est également utilisé dans les domaines où il est incommode ou impossible d'utiliser les caractères chinois, d) l'éducation du niveau primaire doit se charger de l'enseignement du *pinyin* (*ibid.*).

Le statut du *pinyin* a été ainsi établi, aussi bien dans la sphère législative, que dans la sphère didactique. Il a été reconnu à l'échelle internationale dans le domaine de la documentation scientifique. En 1979, le Secrétariat des Nations Unies a choisi le *pinyin* en tant que standard international de romanisation « pour les noms propres de personnes et les toponymes » (Lin, 2010 : 492). Peu après, en 1982, le projet du *pinyin* est devenu « le standard international pour transcrire des lexiques chinoises spécifiques » pour l'ISO (International Organisation for Standardisation) (*ibid.*).

Concernant les langues des minorités ethniques, la *Loi de 2001* stipule simplement dans l'article n° 8 que chaque minorité ethnique a la liberté d'« utiliser et de développer sa propre langue et écriture » (Leclerc, 2003b¹⁷⁵). C'est dans la Constitution de 1982 et le document juridique *Loi sur l'Autonomie des Régions Ethniques* que l'usage des langues des minorités ethniques est réglementé.

Parallèlement à cela, avec l'aménagement juridique du *hanyu* dans les années 1980, le Conseil des Affaires d'État de la Langue et de l'Écriture a également connu des changements. En 1985, le Bureau du Conseil des Affaires d'État pour la Réforme de l'Écriture Chinoise (appellation initiale) s'est transformé en « Comité d'État pour le travail linguistique¹⁷⁶, toujours rattaché au Conseil des Affaires d'État » (1985 : 1159¹⁷⁷). En 1998, cet établissement a été placé au sein du Ministère de l'Éducation, et à partir de ce moment-là, il ne dépendait plus du Conseil des Affaires d'État. Nous pouvons en conclure que l'objectif de normaliser la langue nationale commune standard a été dès lors atteint. Le *hanyu* standard – oral comme écrit – possède depuis un statut hégémonique.

¹⁷⁵ Lien d'accès : http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asia/chine_loi-2001.htm.

¹⁷⁶ 国家语言文字工作委员会

¹⁷⁷ Lien d'accès : <http://www.gov.cn/gongbao/shuju/1985/gwyb198535.pdf>.

2.4 Politique linguistique pour les langues des minorités ethniques chinoises

Actuellement, la revendication des droits linguistiques des minorités chinoises, la protection des langues en danger, la question de l'éducation bilingue et le traitement informatique des langues et écritures des minorités chinoises constituent des objets d'attention tant pour les autorités que pour les chercheurs en linguistique. Dans cette section, nous allons aborder d'abord la configuration synthétique du bilinguisme des minorités, puis la politique linguistique prescrite dans les lois concernant les minorités, ensuite les établissements concernés par la planification linguistique pour les minorités, enfin deux idéologies linguistiques concernant les minorités.

2.4.1 Configuration synthétique du bilinguisme des minorités ethniques en Chine

Si nous regardons l'usage d'une langue en liaison avec la population, le *hanyu* est sans aucun doute une langue dominante dont l'utilisation dans la population a la plus grande prédominance; de plus, elle est prioritaire dans la sphère administrative, culturelle, éducative et économique. Compte tenu de cette situation, les minorités ethniques sont obligatoirement amenées à apprendre le *hanyu* pour répondre à leurs nécessités sociales, tant dans la vie quotidienne que dans la vie professionnelle. La population qui utilise une langue de minorité ethnique est en position de faiblesse par rapport au grand nombre des *Han*. Très probablement, l'usage de cette langue se limite alors, au sein de la communauté ethnique, aux affaires de la vie quotidienne, en rapport avec la localisation géographique de cette minorité. Les configurations d'usage d'une langue de minorité ethnique peuvent varier, compte tenu de la complexité de composition des minorités ethniques en Chine.

Dao distingue à propos des configurations d'usage des langues de minorités ethniques trois modèles. Le premier modèle concerne les minorités dont « la population compte plus d'un million d'habitants et qui occupent une grande région au niveau géographique, tels que les Mongols, les Tibétains, les Ouïgours, les Coréens et les Kazakhs ». En plus, ces grandes minorités doivent posséder non seulement « leur système scolaire ethnique, de l'école primaire à l'université, qui leur est propre et dont les cours sont assurés dans leur propre langue », mais aussi « une forte puissance d'édition et d'impression d'ouvrages dans leur propre langue ». Cette dernière doit également faire l'objet de l'utilisation répandue tant à la radio qu'à la télévision » (Dao, 1998 : 43).

Le deuxième modèle fait référence à quelques grandes minorités ethniques qui possèdent leur écriture et leur langue mais « dont l'application ne se limite pourtant qu'au sein de la famille, entre les voisins et dans les petits villages » et « dont les publications et les impressions dans leur langue propre sont peu nombreuses ». Par ailleurs, « un nombre très limité d'écoles de ces minorités ethniques utilisent leur langue maternelle dans l'enseignement primaire » (*ibid.*). Il s'agit des *Zhuang*, des *Yi* et des *Dai*.

Le dernier modèle fait référence aux langues orales des minorités dont l'usage ne se limite qu'à la vie quotidienne. La vie administrative, professionnelle et économique est « entièrement assurée par la langue d'une autre nationalité ». Selon Dao, ce modèle met l'accent sur le fait qu'il y a « beaucoup de langues de minorités » et que cela représente « environ les trois quarts des langues de Chine » (*ibid.*).

2.4.2 Politique linguistique prescrite dans les lois concernant les minorités

La complexité de la configuration linguistique et ethnique de Chine conduit les autorités à réfléchir à une coordination non intrusive de la relation entre les langues des minorités et la langue commune standardisée, le *hanyu*, afin de maintenir l'harmonie de la société parmi les 56 nationalités populaires car, selon les autorités, les contacts inter-linguistiques et leur fonction dans la société sont essentielles pour la prospérité de toutes les nationalités et la paix de l'État. Comme le prescrit la Constitution de 1982, dans l'article n° 4, « l'État garantit les droits et les intérêts légitimes des minorités nationales, maintient et développe les rapports entre les nationalités selon le principe de l'égalité, de la solidarité et de l'entraide. Toute discrimination et oppression à l'égard d'une nationalité, tout acte visant à saper l'unité des nationalités et toute activité séparatiste sont à proscrire » (Digithèque de matériaux juridiques et politiques et Maury, 2003¹⁷⁸). Toujours dans le même article juridique, la liberté d'expression dans une langue propre à sa nationalité est garantie par l'État : « toutes les nationalités jouissent de la liberté d'utiliser et de développer leur langue et leur écriture, de conserver ou de réformer leurs usages et coutumes »¹⁷⁹. Cette formule législative prescrit, à bon escient, le statut essentiel des langues et des écritures de toutes les nationalités du pays, et surtout le statut des langues et des écritures des minorités. En plus, elle exprime aussi le droit des populations de ces minorités de choisir et d'appliquer, à leur gré, une langue et une écriture qui leur convient. La même idée est reprise et surtout développée plus précisément encore dans le document législatif *Loi sur l'Autonomie des Régions ethniques de la République Populaire de Chine*, de 1984¹⁸⁰: « les institutions

¹⁷⁸ Lien d'accès : <https://mjp.univ-perp.fr/constit/cn1982.htm>.

¹⁷⁹ Cf. *Idem*.

¹⁸⁰ Lien d'accès : http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asia/chine_loi-1984.htm.

autonomes d'une région d'autonomie nationale garantissent à toutes les minorités ethniques dans cette région la liberté d'utiliser et de développer chacune sa propre langue et écriture » (Leclerc, 2003a). En ce qui concerne la/les langue(s) à appliquer dans le cadre de l'exercice des fonctions publiques au sein des régions autonomes, c'est une ou des langues en vigueur de ces lieux spécifiques, selon l'article n° 121 de la Constitution de 1982¹⁸¹. La *Loi de 1984* précise, dans l'article n° 21, que « s'il y a lieu d'utiliser plusieurs langues (et une ou des écritures) d'usage courant local dans les fonctions institutionnelles, la langue (et écriture) de la nation qui exerce l'autonomie régionale peut être considérée comme la principale » (Leclerc, *ibid.*).

En ce qui concerne la langue des audiences devant le tribunal, à l'intérieur des régions autonomes, la Constitution de 1982 et la *Loi sur l'Autonomie des Régions ethniques* de 1984 stipulent conjointement les droits de toute minorité ethnique d'utiliser sa langue et son écriture propres au cours du procès. De plus, pour ceux qui ne possèdent pas la langue et l'écriture en usage de la région, les services juridiques doivent assurer la traduction. Les écritures légales, dans ces régions, dans les actes d'accusation, les verdicts et tous types de documents juridiques, doivent également être celle(s) en usage dans la région (cf. Digithèque de matériaux juridiques et politiques et Maury, 2003 : articles n° 121 et 134 ; Leclerc, 2003a : article n° 47).

Au-delà de la situation juridique, nous sommes conduite à aborder la situation de la scolarité et des établissements scolaires à l'intérieur des Régions autonomes. Elle ne fait pas l'objet d'un traitement particulier dans la Constitution de 1982 qui laisse ce travail de prescription juridique à la *Loi sur l'Autonomie des Régions ethniques* de 1984.

L'article n° 37 prescrit, dans un premier temps, que les autorités locales des régions autonomes garantissent « d'une manière particulière le développement de l'éducation des minorités ethniques, la disparition de l'illétrisme, la fondation d'écoles diverses, la mise en place généralisée de l'enseignement obligatoire à l'école primaire, le développement de l'enseignement secondaire, la création des écoles normales, des écoles secondaires professionnelles et des instituts des minorités nationales, la formation des spécialistes des minorités nationales » (Leclerc, 2003a).

Dans un deuxième temps, afin de rendre l'éducation accessible à tous, il convient d'instaurer si possible « des écoles primaires ou secondaires avec internat dans les zones de pâturages, dans les régions montagneuses » où les minorités sont dispersées et vivent avec des ressources financières réduites (*ibid.*).

Dans un dernier temps, l'article n° 37 aborde la relation entre l'usage de la langue des minorités et celui du *putonghua*. Pour les établissements scolaires qui recrutent majoritairement

¹⁸¹ Cf. Digithèque de matériaux juridiques et politiques et Maury, 2003.

les élèves des minorités, utiliser, « dans la mesure du possible, les manuels en langue minoritaire » ; les cours doivent être dispensés également dans leur propre langue. Néanmoins, pour les dernières années de l'école primaire et les écoles secondaires, « des cours de *hanyu* doivent être mis en place », dans le but de « promouvoir le *putonghua*, langue commune utilisée dans tout le pays » (*ibid.*).

Cependant, dans la version amendée de 2001, l'article n° 37 a fait l'objet d'une modification : l'enseignement du *hanyu* doit, « dans la mesure du possible, débiter pour les élèves des premières ou des dernières années de l'école primaire » afin de généraliser le *hanyu* (Standing Committee of the National People's Congress of People's Republic of China, 2001¹⁸²).

Quelle est la relation entre l'usage de la langue des minorités et celui du *putonghua*, au sein des régions autonomes ? Comment réagir face aux contacts inter-linguistiques qui y sont assez fréquents ? L'article n° 49 y répond en prescrivant un apprentissage mutuel des langues des minorités et du *putonghua*. Pour les cadres *han* travaillant dans ces régions, il leur faut apprendre la langue et l'écriture locales. Pour les cadres de la minorité ethnique, il leur faut apprendre le *putonghua* et les caractères chinois « en même temps qu'ils étudient et utilisent leur propre langue et écriture » (*ibid.*)

Selon tous les textes juridiques de référence cités, tant la Constitution de 1982 que le document juridique *Loi sur l'Autonomie des Régions ethniques* de 1984, les langues des minorités occupent une place égale à celle du *putonghua*. Nous ne constatons pas d'illégalité de traitement, ni de refus des langues des minorités en faveur du *hanyu*. Mais, nous pouvons nous poser la question de savoir si les textes juridiques sont réellement appliqués ? Que pensent les minorités de la situation de leur langue maternelle ? Nous le verrons plus loin, avec l'analyse des entretiens semi-directifs effectués parmi les étudiants universitaires tibétains, à propos de la mise en application de la politique linguistique à différents niveaux.

2.4.3 Établissements concernés par la planification linguistique pour les minorités

La planification linguistique des langues des minorités ethniques voit le jour après la fondation de la République Populaire de Chine. La responsabilité réglementaire pour les langues des minorités ethniques est différente de celle qui concerne le *hanyu*. C'est le Comité

¹⁸² « Schools (classes and grades) and other institutions of education where most of the students come from minority nationalities shall, whenever possible, use textbooks in their own languages and use their languages as the media of instruction. Classes for the teaching of Chinese (the *Han* language) shall, where possible, be opened for junior or senior grades of primary schools to popularize *putonghua* (the common speech based on Beijing pronunciation) and standard Chinese characters ». Lien d'accès : <http://en.pkulaw.cn/display.aspx?cgid=7c03e99b1102a4a0bdfb&lib=law>.

d'État des Affaires Ethniques de Chine¹⁸³ qui est chargé de toutes les affaires liées à la question des minorités ethniques chinoises, le travail de l'organisation linguistique des langues des minorités en fait donc partie. Au début des années 1950, il y a eu, selon Dao, le Comité d'Orientation et de Recherches pour les Langues et les Écritures des Minorités ethniques (Dao, 1998 : 48). Suite à son instauration, des chercheurs en linguistique préparaient une enquête de terrain afin d'étudier les situations des langues et des écritures appartenant aux minorités. Un des objectifs est de « créer des écritures pour certaines langues orales en Chine » (*ibid.*).

En 1950, l'Institut des Langues de l'Académie Chinoise des Sciences¹⁸⁴ a été créé et l'année suivante, le « Comité de Direction pour l'Étude des Langues et des Écritures des Minorités ethniques¹⁸⁵, attaché à la Commission de la Culture et de l'Éducation du Conseil des Affaires d'État¹⁸⁶ » (Sun, 2015 : 93). En 1956, le « Département des Études sur les Langues Minoritaires de l'Académie Chinoise des Sciences¹⁸⁷ » a été créé et « sept équipes de linguistes sont en train d'étudier les langues des minorités du pays » (*ibid.*). Ce travail de recherche visant à aménager les langues des minorités ethniques. Une fois finalisé, il a été « examiné et ratifié » par le Comité d'État des Affaires Ethniques de Chine (*ibid.* : 93 et 95).

Avant la Révolution culturelle, sous l'ordre du Conseil des Affaires d'État, le Comité d'État des Affaires Ethniques continue à s'occuper des questions linguistiques liées à « la traduction, à l'édition et à l'impression des ouvrages écrites en langues des minorités » dans l'ensemble du pays. En même temps, des associations coopératives pour apprendre la langue des minorités sont constituées. Selon Dao, nous comptons « l'association coopérative de la langue mongole dans huit provinces, celle de la langue tibétaine dans quatre provinces et celle de la langue coréenne dans trois provinces » (Dao, 1998 : 48).

Il semble que, pour les minorités, la politique linguistique soit moins développé qu'il ne l'est pour la langue commune standardisée chinoise. Cette dernière a été soumise, certes, à des épreuves et à des défis, dans plusieurs époques, mais elle a réussi à trouver sa place, définitivement, tant à l'intérieur qu'à l'étranger. Il reste un travail considérable pour des chercheurs en (socio)linguistique, pour des intellectuels chinois et certainement pour les autorités, si nous souhaitons sauver, conserver les langues des minorités et leurs cultures, qui sont actuellement en danger. Les textes juridiques doivent se traduire davantage en actions concrètes, pour une sensibilisation de tous à la vitalité de la diversité des langues vivantes, en

¹⁸³ 中国国家民族事务委员会

Le Comité des Affaires ethniques d'État de République populaire de Chine est construit à partir de l'année 1949. Il se charge de toutes les affaires liées aux minorités chinoises. Il est rattaché directement au Conseil des Affaires d'État.

¹⁸⁴ 中国科学院语言研究所

¹⁸⁵ 民族语言文字研究指导委员会

¹⁸⁶ 政务院文化教育委员会

¹⁸⁷ 中国科学院少数民族语言研究所

Chine.

2.4.4 Idéologies linguistiques concernant les minorités ethniques

Les idéologies linguistiques d'un État structurent souvent les représentations des individus sur les langues dans une société. Nous espérons mettre en avant deux points.

2.4.4.1 La sauvegarde et la valorisation des patrimoines culturels immatériels

En 2017, le Bureau Général du Comité Central du Parti Communiste Chinois et le Bureau Général du Conseil des Affaires d'État ont promulgué une recommandation intitulée *Avis sur la mise en œuvre du projet sur la transmission et le développement de l'excellence de la culture traditionnelle chinoise*. Cette recommandation est, en fait, davantage axée sur la dimension conservatoire du patrimoine culturel. Dans la section intitulée « Sauvegarde et valorisation du patrimoine culturel immatériel », nous signalons une citation portant sur la préoccupation des langues et écritures des minorités et de la culture dialectale :

Œuvrer à diffuser et à utiliser de la manière normative la langue et l'écriture commune de l'État ; protéger et transmettre la culture dialectale. Mener à terme la protection de la diversité des spécificités des minorités ethniques ; veiller à la protection et à la communication à la fois des langues et écritures appartenant aux minorités ethniques et des ouvrages classiques (Bureau général du Comité central du Parti communiste chinois et Bureau général du Conseil des Affaires d'État de la République Populaire de Chine, 2017¹⁸⁸).

Il est intéressant de voir comment les fonctions des langues des minorités ethniques ont propension à se cristalliser et à se réduire à celles d'ordre symbolique : lieu de sauvegarde et de valorisation des patrimoines culturels immatériels.

2.4.4.2 La réduction de la « pauvreté linguistique »

En 2018, Li Yuming a donné son point de vue sur la corrélation entre le niveau des langues parlées par certaines populations et les phénomènes de pauvreté qui y sont constatés. Dans le but d'« apporter des progrès dans les cultures autochtones », il a fait remarquer que la fonction langagière peut « aider à la sortie de la pauvreté » et s'est interrogé sur les mesures facilitant la sortie de la pauvreté linguistique (Li, 2018 : 4). Il est très intéressant de voir ce que signifie « pauvreté linguistique », notion non développée par Li. Il a mentionné « quatorze zones

¹⁸⁸ 《10. 保护传承文化遗产：[...] 大力推广和规范使用国家通用语言文字，保护传承方言文化。开展少数民族特色文化保护工作，加强少数民族语言文字和经典文献的保护和传播，做好少数民族经典文献和汉族经典文献互译出版工作。》

Lien d'accès : <http://hnrh.hinews.cn/resfile/2017-01-26/010/hnrh20170126010.pdf>.

d'extrême pauvreté » occupées majoritairement par les minorités ethniques et les *Han* des régions frontalières où « le taux de généralisation du *putonghua* demeure très faible » (*ibid.* : 2). D'après son exposé, nous pouvons déduire que par « pauvreté linguistique » nous entendons « compétences insuffisantes en *putonghua* » chez les populations habitant les régions d'extrême pauvreté en Chine.

Sur les mesures visant à réagir contre la pauvreté linguistique, Li a fait deux propositions. Premièrement, la généralisation du *putonghua* dans les régions mentionnées ci-dessus, l'enjeu étant de « généraliser » l'utilisation du *putonghua*, de valoriser la fonction « de s'approprier le savoir et d'échanger l'information » du *putonghua* pour en faire « une langue pragmatique dans la vie quotidienne », de « compter sur l'éducation primaire et secondaire pour sa généralisation », de « viser surtout les enseignants, les cadres, les commerçants et la génération jeune » (*ibid.* :4).

Deuxièmement, la planification des langues dans les régions mentionnées ci-dessus, c'est à dire : « respecter et sauvegarder les langues et dialectes autochtones afin de diminuer le conflit linguistique », « s'appuyer sur les langues ou dialectes locaux pour développer des activités économiques basées sur le tourisme », « encourager les efforts des cadres travaillant dans la lutte contre la pauvreté à dépasser l'insuffisance des apprentissages en langues et dialectes locaux afin de communiquer efficacement avec les autochtones et gagner leur confiance », « accorder de l'importance au développement des technologies liées aux langues des minorités et éliminer les barrières linguistiques existant chez celles-ci dans leur utilisation des terminaux mobiles et des services informatiques » (*ibid.*).

Les idéologies linguistiques – la sauvegarde et la valorisation des langues des minorités ethniques en tant que éléments constitutifs du patrimoine culturel immatériel et la réduction de la pauvreté linguistique du peuple (les *Han* et les minorités ethniques) habitant les régions arriérées de la Chine – sur lesquelles l'État fonde son action, vont structurer les représentations sociolinguistiques d'un groupe social et contribuer à forger leur identité sociolinguistique. Notre chapitre 7 traitera de cette question.

2.5 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons abordé deux problématiques sociolinguistiques. La première concerne la planification de la langue commune standardisée, parlée et écrite et la seconde celle des langues des minorités.

L'histoire de la planification de la langue commune standardisée chinoise remonte à la fin du 19^{ème} siècle et se poursuit de nos jours. Il est à noter que, outre les rappels historiques dans

notre travail de recherche, nous avons essayé de les coordonner de façon logique, au profit de notre objectif de recherche : rendre explicite l'histoire de la politique linguistique de la langue commune standardisée chinoise, cela pour le lecteur qui s'intéresse et qui, probablement, manque de connaissances dans ce domaine. Ensuite, nous avons consacré une autre partie à la présentation détaillée des textes juridiques ainsi que des documents gouvernementaux concernés par la planification linguistique du *hanyu* parlé et écrit. L'intention était d'une part d'observer, de près et en continu, l'évolution d'attitude des autorités centrales envers le *putonghua* et les caractères chinois. D'autre part, nous avons pris le point de vue du chercheur, en interprétant ces textes juridiques et gouvernementaux d'un point de vue sociolinguistique.

Nous avons traité de la question de la planification du *hanyu* à travers trois périodes historiques. Dans un premier temps, nous avons évoqué l'émergence de l'idée de l'auto-renforcement, en généralisant la langue nationale (le *guoyu*) aux grandes masses populaires. La défaillance de l'Empire des *Qing* et les aspirations des intellectuels et des fonctionnaires à une nouvelle Chine ont concouru, à la fin du 19^{ème} siècle et au début du 20^{ème} siècle, à l'épanouissement d'une planification linguistique en Chine. À cette époque est apparu le *qieyinzi*, prototype d'une écriture alphabétique en appui de l'apprentissage du *hanyu*. Dans un deuxième temps, durant la période de la République de Chine, nous avons d'abord apporté des précisions sur les trois types d'alphabets en vigueur pour transcrire la phonétique de la langue nationale : les alphabets du *zhuyinzimu* (toujours en vigueur à Taiwan sous l'appellation du *bopomofo*), du *gwoyeu romatzyh* et du *latinxua sin wenz*. Ensuite, nous avons abordé le Mouvement du *baihuawen* qui a eu pour objectif le remplacement de la langue écrite littéraire par la nouvelle langue écrite vernaculaire, à la fois dans la littérature et dans tout type d'écrit de l'administration et de l'éducation. Dans un dernier temps, avec la fondation de la République Populaire de Chine depuis 1949, nous avons traité de la normalisation et de la normativisation du *hanyu* standard, à l'écrit comme à l'oral. L'élaboration du projet du *pinyin* normalisé qui sert à transcrire le *putonghua*, la simplification des caractères chinois en sont les événements clés.

La seconde problématique traitée dans ce chapitre a été consacrée aux politiques linguistiques pour les minorités ethniques chinoises. Cette partie n'est pas aussi importante que la première, sachant que la question d'une planification des langues minoritaires de Chine est très récente. C'est avec la République Populaire de Chine que sont apparues les premières mesures de valorisation des langues minoritaires, ainsi que les premiers efforts de création d'une écriture pour les langues qui n'en possèdent pas.

Nous avons rapidement survolé la configuration des contacts linguistiques entre des minorités en Chine, en particulier à l'intérieur des régions autonomes. Ensuite nous avons analysé tous les textes juridiques montrant l'attitude des autorités envers les langues des

minorités ainsi que les différentes situations d'usage du *hanyu* et celles des langues locales minoritaires, s'agissant des contacts de langues. Il est à noter que deux idéologies linguistiques – une portant sur la sauvegarde et la valorisation des langues et écritures des minorités consistant les patriomones culturels immatériels et l'autre portant sur la réduction de la pauvreté linguistique liée aux minorités habitant les zones frontalières de la Chine – ont été mises en œuvre parce qu'elles contribuent à forger en continu l'identité sociolinguistique des minorités.

La planification du *hanyu* contemporain standardisé (le *putonghua* et les caractères chinois) et celle pour les langues des minorités chinoises sont passées par des voies complètement différentes. Nous pouvons dire que le développement du *hanyu* est à présent quasiment achevé, tandis que la planification des langues des minorités a encore devant elle un long processus de développement. Sauver les langues qui sont en danger, valoriser leur usage pour qu'elles soient vivantes, protéger la diversité est une grande mission pour tous les membres des minorités chinoises mais aussi, et particulièrement, des chercheurs en sociolinguistique.

DEUXIEME PARTIE : CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

Chapitre 3 : Cadre théorique

L'objectif de ce chapitre est de situer notre positionnement dans une optique scientifique transdisciplinaire. Sociolinguistique du contact/conflit de langues : c'est bien évidemment le domaine clé auquel nous allons nous référer ; mais nous solliciterons également la sociologie, l'anthropologie, l'ethnologie et la psychologie sociale. Dans un premier temps, nous essayerons d'éclairer les notions de bilinguisme, la diglossie, le contact/conflit de langues ; ensuite, nous présenterons l'histoire des notions de politique linguistique et de planification linguistique ; dans un dernier temps, nous porterons notre regard sur la notion de représentations sociales et celle de représentations sociolinguistiques.

3.1 Sociolinguistique des contacts de langues : de bilinguisme aux langues en conflit

Nous consacrons la première section de notre cadre théorique à la notion de bilinguisme, dans une perspective sociolinguistique, donc articulée au niveau sociétal. Trois types de modélisations de coexistence linguistique seront ici mis en exergue : un modèle bilingue dont le noyau définitoire tient à la répartition inégale des fonctions de deux langues en présence selon le prestige que possède chacune d'elles, le modèle de contact de langues relatif à la situation plurilingue de la Suisse et celui de conflit de langues, en vigueur en France, sous l'emprise d'une politique linguistique uniformisante.

Nous essayerons, dans un premier temps, de synthétiser les conceptions du bilinguisme institutionnel et du bilinguisme national – très souvent accompagnés aussi d'un bilinguisme officiel, régional et scolaire. Nous présenterons, dans un deuxième temps, les types de bilinguisme individuel conçus par Cavalli. Nous nous pencherons sur deux configurations de bilinguisme individuel : le bilinguisme additif et le bilinguisme soustractif qui sont intimement associés à la performance scolaire – une opposition étant établie entre les réussites et les échecs scolaires des individus bilingues concernés. Ensuite, nous passerons au traitement de la notion de contact de langues qui s'élabore selon trois types de modélisations. Il sera d'abord question d'un type du fonctionnement diglossique, développé par l'école nord-américaine, axé sur une inégalité de la répartition fonctionnelle des langues. Ensuite sera présentée la préoccupation des linguistes suisses qui s'appliquent à éclairer une paix linguistique sans conflit à l'intérieur des frontières de la Fédération helvétique. Enfin, nous nous éloignerons de l'école suisse en ce qui concerne le conflit linguistique qui oppose le français standard et les langues régionales, surtout l'occitan. Voilà un plan qui synthétise le déroulé de cette première section.

3.1.1 Bilinguisme

Lorsque nous évoquons la diversité des langues, nous remontons souvent à l'époque lointaine : par exemple, le mythe de la Tour de Babel symbolisant la diversité linguistique décrit une punition divine qui a induit par conséquent les malentendus entre les êtres humains. De nos jours, la notion de bilinguisme constitue le cœur des contacts de langues développés au cours de l'évolution des contacts entre les peuples. L'histoire de la migration humaine, la tendance de la globalisation et la concurrence des marchés linguistiques nous montrent la nécessité de traiter de la question de bilinguisme aussi bien pour expliquer des phénomènes sociaux que pour protéger et préserver les langues en danger.

Le terme de bilinguisme constitue une notion carrefour au sein des sciences humaines et sociales : en particulier sociolinguistique, sociologie du langage, ethnologie, anthropologie, didactique des langues, etc. Le terme a été depuis longtemps considéré – tant dans l'opinion commune que dans des glossaires linguistiques – comme un talent inné, dans la mesure où la personne a « la faculté de parler deux langues » (Glossaire de termes en linguistiques, 2007¹⁸⁹). Au lieu de considérer comme un effet négatif le fait que pour certains peuples l'acquisition d'une deuxième langue n'avait pas été un choix volontaire (par exemple lors de la colonisation), Mackey propose une optique « relative » (1976 : 9) en ce qui concerne sa définition. Aussi prétend-il que la notion de bilinguisme vise à englober toutes les questions « touchant la présence de deux langues dans la société et dans l'individu » (Mackey, 1997 : 61). Par ailleurs, cette définition qui est applicable à plus de deux langues (trois, quatre, etc.) en présence fait que le concept de bilinguisme s'est doté d'une acceptation générique. C'est là que se trouvent les limites de ce qu'a proposé Mackey : la notion de bilinguisme se confond avec celle de multilinguisme et celle de plurilinguisme. L'idée d'une acceptation générique de la notion est depuis dépassée par une différenciation entre les notions similaires. Selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues, multilinguisme* désigne « la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée » (Conseil de l'Europe, 2001 : 11). Dans le dictionnaire coordonné par Jean-Pierre Cuq, ce terme est défini comme l'équivalent de *polyglossie* qui est « la forme de multilinguisme sociétal standardisé qui compte au moins trois variétés linguistiques et dont la distribution complémentaire est basée sur une répartition fonctionnelle. [Les] variétés sont généralement hiérarchisées sur une échelle de prestige » (in Cuq, 2003 : 197). Le terme de *plurilinguisme*, quant à lui, fait référence à une « capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui

¹⁸⁹ Lien d'accès : <http://www.linguistes.com/glossaire.html>.

nécessite une forme spécifique de la compétence de communication. Celle-ci consiste à gérer le répertoire linguistique en fonction d'un éventail large de facteurs situationnels et culturels » (*ibid.* : 195). C'est ainsi qu'est observée la manifestation symptomale par excellence chez l'individu : le « parler bilingue »¹⁹⁰. C'est ainsi que la notion de *plurilinguisme* couvre trois dimensions fondamentales : linguistique (contacts de langues), sociolinguistique (diglossie, choix de langues en fonction du prestige reconnu à chacune d'entre elles) et psycholinguistique (choix de langues guidé par l'affectivité).

Nous ne devons pas, malgré tout, rejeter l'ensemble des contributions faites sur le bilinguisme par Mackey. Son travail sur la distinction entre un *bilinguisme de collectivité* et un *bilinguisme individuel* nous paraît toujours très heuristique, encore aujourd'hui. Dans une perspective de rentabilité, il met en exergue le bilinguisme passif, intégral, réceptif, latent et résiduel ; dans une perspective fonctionnelle : le bilinguisme institutionnel, diglossique, officiel, régional, etc. par classification (Mackey, 1976 : 446).

3.1.1.1 Le bilinguisme de la collectivité

Le bilinguisme de la collectivité (État, région, école, famille, etc.) est sollicité pour faciliter l'intercommunication entre ses membres. Mackey a souligné que le bilinguisme de la collectivité n'était pas la somme d'individus bilingues. Pour lui, si l'individu est bilingue, la raison proviendra d'« un désir » qui lui permet de vivre librement dans sa langue (Mackey, 1997 : 61)

En fonction de la portée fonctionnelle, nous localisons le bilinguisme de la collectivité au niveau étatique, régional, scolaire, familial, etc. Le bilinguisme institutionnel peut se définir comme le bilinguisme de l'État qui vise à fournir au public les services gouvernementaux dans plus d'une langue.

Toutefois, l'État-nation peut fonctionner comme bilingue sans que nécessairement ses employés gouvernementaux et sa population soient bilingues. Il existe aussi le bilinguisme national, ce qui n'est pas le cas de la Chine et dans le monde entier, il y a très peu de pays qui appliquent la politique du bilinguisme national. Mais cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'exception : le Canada, le Paraguay, la République d'Afrique du Sud, etc. sont des pays officiellement bilingues. Ici, la distinction entre le bilinguisme national et le bilinguisme officiel est assez floue car tous ces pays cités *supra* se caractérisent à l'évidence par un bilinguisme officiel. Le bilinguisme régional fait référence au territoire délimité au sein d'un pays où les services gouvernementaux ne sont pas offerts en une seule langue et où la population dispose

¹⁹⁰ Cf. 2.1.2.2 pour la définition.

d'une compétence relative dans une langue seconde. Le Tibet connaît une situation semblable à celle du Xinjiang, bien qu'étant des entités jouissant symboliquement de l'autodétermination. Rappelons les chapitres 1 et 2, le *hanyu* étant la seule langue officielle reconnue à l'échelle nationale, la Constitution et la *Loi sur l'Autonomie des Régions ethniques* garantissent le droit du citoyen originaire des minorités ethniques à utiliser la langue et l'écriture qui lui sont propres et elles stipulent l'utilisation à la fois de la langue officielle et de la langue en usage dans la région autonome concernée. Par ailleurs, les fonctionnaires des minorités travaillant pour le gouvernement local de la région autonome, doivent maîtriser non seulement leur langue maternelle, mais aussi le *hanyu* ; tandis que les fonctionnaires *han* travaillant dans le gouvernement local de la région autonome doivent maîtriser la langue locale en usage.

Le bilinguisme scolaire se définit comme l'éducation des enfants dans une langue autre que leur langue maternelle. Cette deuxième langue peut faire l'objet de l'enseignement en tant que matière scolaire ou être la langue utilisée pour assurer toutes les affaires relatives au système scolaire. Pour Mackey, l'école « peut avoir comme objectif de perpétuer le bilinguisme d'une population [...] ou l'assimilation progressive des populations qui utilisent au foyer une langue autre que celle de l'État (Mackey, 1997 : 61-62). Rappelons le chapitre 1, nous avons abordé le système de la classe/l'école tibétaine du *Neidi* qui avait pour objectif de fournir entièrement en *hanyu* une scolarisation du secondaire pour les enfants tibétains au terme de l'école élémentaire.

3.1.1.2 Le bilinguisme individuel

À l'heure actuelle, le concept de bilinguisme est davantage restreint à l'usage individuel, alors qu'au niveau sociétal, c'est le terme de diglossie qui l'emporte. Nous y reviendrons plus loin.

Cavalli définit le *bilinguisme individuel* comme « le fait d'un individu qui, pour des circonstances particulières de son existence (parents de langues différentes, changement de pays, mobilité liée au travail, aux études, à des raisons politiques, etc.), se trouve être ou devenir bilingue » (2005 : 9). Ce concept est conditionné par un grand nombre de facteurs qui nous conduisent à en rendre compte ici : à la fois des variables externes (milieu familial, voisinage, groupe ethnique, groupe religieux, groupe du travail, groupe de loisirs, milieu scolaire, environnement médiatique) et des variables internes (âge, intelligence, mémoire, attitude, motivation) – autant d'effets plus ou moins considérables qui vont agir sur le bilinguisme individuel (Mackey, 1976 : 375-394). Cavalli a esquissé *in extenso* un inventaire englobant tous les types de bilinguisme individuel.

Tableau 3-1: Les définitions du bilinguisme individuel (Cavalli, 2005 : 10-11)

critères	définitions de bilinguisme		
maîtrise des deux langues considérées de façon globale	équilibré/équilanguisme niveaux des compétences équivalents	vs	dominant niveaux des compétences asymétriques
	maximal maîtrise quasi native de deux langues	vs	minimal maîtrise de quelques mots et phrases dans une L2
	semilinguisme insuffisante maîtrise des deux langues		
maîtrise dans des compétences particulières	actif ou symétrique compétences effectives de production et de réception	vs	passif ou réceptif ou d'intellection ou asymétrique maîtrise d'une langue au seul niveau de la compréhension
maîtrise dans des domaines particuliers	technique connaissance limitée à des usages spécialisés fonctionnel capacité d'utiliser deux langues avec ou sans une pleine aisance dans l'exercice d'une fonction, d'un métier défini, dans des tâches bien précises		
variation de la maîtrise dans le temps lié à la pratique de la langue	récessif diminution de la compétence de réception et/ou de production dans une langue faute d'utilisation latent (dormant) maîtrise qui ne se manifeste pas faute d'occasions pour le faire, mais qui reste potentiellement présente		
nature et statuts des langues du répertoire	horizontal maîtrise dans deux langues distinctes qui jouissent d'un statut semblable ou identique	vs	vertical maîtrise dans une langue standard et dans une langue ou un dialecte distinct(e) mais apparenté(e) diagonal maîtrise dans une langue non-standard ou un dialecte et une langue standard non apparenté(e)
lien avec les processus cognitifs de l'individu (représentation de la réalité et organisation de l'information)	composé les éléments des deux systèmes linguistiques font référence à une unique représentation cognitive, à une seule unité sémantique (dans ce cas, généralement, les deux langues ont été acquises dans un contexte commun)	vs	coordonné les termes équivalents dans les deux langues font référence à des unités sémantiques distinctes, à deux représentations cognitives différentes (dans ce cas, généralement, les deux langues ont été acquises dans des contextes différents)

influence exercée par l'appropriation de la L2 sur la L1 (au niveau de la valorisation socioculturelle et du développement cognitif global)	positif ou additif l'appropriation d'une deuxième langue est valorisée et représente un enrichissement pour la première langue et pour le développement cognitif global de l'individu	vs	négatif ou soustractif l'appropriation de la deuxième langue se fait au détriment de la première, quand celle-ci est dévalorisée aux yeux du locuteur
milieu et modalités de l'appropriation	naturel ou primaire l'appropriation s'est faite en milieu naturel (famille, rue), « sur le tas » sans entraînement spécifique	vs	scolaire ou secondaire l'appropriation de la L2 s'est faite en milieu scolaire à travers l'instruction

Certains chercheurs ont tenté d'articuler le développement cognitif chez l'enfant à la compétence du bilinguisme à l'école. Lambert en fut le premier. Dans son article « Culture and language as factors in learning and education » publié en 1974, il a proposé une forme additive (*additive form*) et une forme soustractive (*subtractive form*) de bilinguisme. En fonction des expériences culturelles et linguistiques vécues antérieurement, les enfants issus de minorités ethniques ont propension à manifester des performances assez diverses en classe, car l'intervention de la « politique de l'éducation nationale oblige ceux-ci à apprendre une langue nationale/officielle autre que la leur »¹⁹¹ (Lambert, 1973 : 246). Hamers a défini par la suite le concept de bilinguisme comme « un état psychologique d'un individu qui a accès à plus d'un code linguistique ; le degré d'accès varie sur un certain nombre de dimensions d'ordre psychologique, cognitif, psycholinguistique, sociopsychologique, sociologique, sociolinguistique, socioculturel et linguistique » (Hamers, 1988 : 91).

La *bilinguisme additive* fait référence au fait que « l'enfant, qui a déjà développé une compétence langagière dans une première langue fortement valorisée par l'entourage et la société, ajoute à son répertoire une deuxième langue socialement valorisée sans que ce soit au détriment de ses connaissances dans sa première langue » ; par ailleurs, l'auteur a découvert que « l'additivité a trait au développement des capacités métalinguistiques et de la flexibilité cognitive ». En revanche, la *bilinguisme soustractive* dénonce la réalité que « l'enfant dont la langue première n'est pas valorisée par la société, [...], va, par le biais de la scolarisation, acquérir une langue seconde fortement valorisée aux dépens de sa langue maternelle » (Hamers, 1988 : 91-92). L'auteur a signalé que le deuxième cas correspond généralement à la situation des enfants originaires des minorités ethniques.

¹⁹¹ « We might refer to these examples of an additive form of bilingualism and contrast that with a more subtractive form experienced by many ethnic minority groups who, because of national education policies and social pressures of various sorts, are forced to put aside their ethnic language for a national language ».

En ce qui concerne notre terrain d'étude, dans le traitement de la question du bilinguisme individuel chez les Tibétains faisant des études dans le *Neidi*, le phénomène de la bilingualité soustractive nous semble important. Il peut être comprise comme l'insuffisance de la maîtrise de la langue maternelle et parallèlement de la langue seconde induite par les « relations de pouvoir inégales entre le groupe dominant et le groupe subordonné » et les « politiques éducatives inadéquates » (*ibid.* : 92). Bien que les lois chinoises stipulent l'égalité de statut des langues minoritaires par rapport au *hanyu* dans les régions autonomes, nos enquêtés ont confirmé – nous analyserons dans les chapitres 6 et 7 – que dans les zones urbaines de Lhassa, ils ont été scolarisés à l'école primaire entièrement en *hanyu*. Or, dans les zones rurales et de pâturages de la RAT, la scolarisation a été assurée entièrement en tibétain pour les deux premières années de l'école élémentaire et à partir de la troisième année, la langue de la scolarisation est devenue le *hanyu*. Pour ces Tibétains, leurs compétences en langue maternelle sont donc réduites, moins pour ce qui est de l'oral mais de façon plus marquée pour l'écrit ; tandis que leurs compétences en *hanyu* oral sont développées mais ils considèrent que leurs compétences en *hanyu* écrit sont bien moins satisfaisantes, en raison de l'insécurité linguistique ressentie et de leur conception différente du monde par rapport aux *Han*.

3.1.2 Contacts de langues : diglossie de l'école nord-américaine, paix linguistique de la Suisse et conflit de langues franco-occitane

Nous devons la notion de contact de langues à Weinreich. Dans son ouvrage *Languages in contact*, l'auteur a pu observer les changements subis par les langues mises en contact. Certes, Weinreich gardait essentiellement un regard linguistique, mais c'est grâce à lui que nous pouvons détourner notre regard du bilinguisme au niveau individuel et en arriver au champ social, auquel lui-même a consacré un chapitre entier¹⁹². Ce constat de contact de langues dans le champ linguistique nous mène dorénavant à considérer un nouveau concept – celui de diglossie et ses effets sur les comportements langagiers de l'individu.

3.1.2.1 Une diglossie visant la répartition complémentaire des fonctions

D'abord introduit par Psichari en 1928, le concept de diglossie avait pour but de dénoncer le clivage linguistique de la Grèce, entre une langue savante – le *katharévousa* et une langue populaire – le démotique : deux variétés linguistiques qui sont génétiquement apparentées, issues de la même souche linguistique mais s'opposant l'une à l'autre en raison de la

¹⁹² Cf. Weinreich, 1953 : 83-110.

différenciation de leurs fonctions respectives. Il s'agit ainsi d'une confrontation entre une variété qui provient de la langue littéraire de la classe des élites (le *katharévousa*) et une autre, caractérisée par un usage restreint à la vie au quotidien dans le milieu populaire.

Plus tard, le concept est élargi par les écoles nord-américaines. Ferguson, dans son article « Diglossia » de 1959, a abordé quatre situations diglossiques au sein d'une même langue à deux extrémités : allemand standard/dialectes alémaniques, arabe classique/dialectes arabes, *katharévousa*/démotique, créole haïtien/français standard. L'opposition entre deux variétés linguistiques rend compte d'une complémentarité fonctionnelle, induite par la distinction entre une variété H (variété haute) et une variété L (basse) et du fait que la variété H jouit d'un prestige qui peut être complètement absent de la variété L (Ferguson, 1959 : 234-237). La variété H assume donc le rôle primordial dans la littérature, l'école, la religion, etc., tandis que la variété L est utilisée à la maison, dans la vie quotidienne. L'auteur a défini la diglossie comme suit :

la diglossie est une situation linguistique relativement stable dans laquelle, en plus des dialectes principaux de la langue (qui peuvent inclure un standard ou des standards régionaux), il existe une variété superposée très divergente, hautement codifiée (souvent davantage complexe, grammaticalement), un corpus important d'une littérature écrite notable, issue d'une période antérieure ou provenant d'une autre communauté linguistique. [Cette variété H] est énormément sollicitée par l'éducation formelle et l'est également, le plus souvent, pour des besoins écrits et oraux formels. Or, elle n'est employée par aucun secteur de la communauté concernée pour assurer une conversation ordinaire (Ferguson, 1959 : 245)¹⁹³.

Parlons de la variété H et de la variété L sous l'angle de l'école fergusonienne, en Chine, avant le début 20^{ème} siècle, il existait une diglossie liée au *hanyu* écrit : le *wenyan* et le *baihua*. Ces deux langues écrites assuraient une complémentarité fonctionnelle dans l'écrit littéraire. Le *wenyan* (la langue littéraire véhiculaire) était non seulement la langue de la cour et de l'administration, mais aussi la langue écrite littéraire de prestige : car les grands classiques étaient écrits en *wenyan*. Les œuvres littéraires écrites en *baihua* (la langue vernaculaire écrite) étaient marginalisées car elles n'étaient pas assez sérieuses dans la thématique ou la forme.

Depuis, la notion de diglossie n'est plus limitée à deux variétés à l'intérieur d'un même système linguistique. Elle s'étend vers deux langues en concurrence dont l'origine linguistique n'est pas nécessairement proche.

Gumperz rend compte du fait que le terme de diglossie n'est pas restreint seulement aux sociétés bilingues, mais – nous reprenons l'énoncé de Beniamino : « s'applique aussi aux

¹⁹³ « Diglossia is a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation. »

sociétés unilingues bi- ou multidialectales » (1997 : 126).

C'est Fishman, issu de l'école nord-américaine, qui a élargi la notion de diglossie. Il a rendu compte du fait que dans toute société, pour assumer respectivement des fonctions, deux codes linguistiques ne sont pas nécessairement apparentés quant à la structure linguistique (cf. Fishman, 1967). Il a proposé une modélisation quadripartite en lien avec le concept de bilinguisme individuel : a) la présence simultanée au sein d'une communauté linguistique de l'usage diglossique de deux langues et du bilinguisme individuel. Par exemple, nous trouvons cette situation au Paraguay, où la plupart des habitants maîtrisent le guarani et l'espagnol qui sont tous les deux langues officielles de l'État ; b) la présence seule du bilinguisme sans diglossie fait référence à des situations auxquelles sont confrontés les travailleurs immigrés de la première génération. Par exemple, avec la phase d'industrialisation, les colonisateurs, à l'arrivée sur les terres coloniales, accumulaient le capital par l'entremise d'une main d'œuvre autochtone. Il s'agit, en l'occurrence, des individus bilingues dans une société qui ne l'est pas pour autant. Il est à noter que ce modèle-là n'est qu'une phase transitoire qui va glisser définitivement vers le modèle « bilinguisme avec diglossie » ; c) la présence seule de la diglossie sans bilinguisme. Nous pouvons trouver des exemples divers de nos jours dans des pays africains où le clivage social est important : dans une communauté coexistent des groupes qui se trouvent respectivement à deux extrémités de l'échelle sociale, tout en possédant chacun leur langue. Le milieu des élites maîtrise une ou plusieurs langues africaines et le français quant à ses pratiques langagières, tandis que les autres maîtrisent seulement les langues autochtones ; d) le manque total de bilinguisme et de diglossie. Il s'agit d'un cas extrême du monolinguisme absolu qui existe rarement, compte tenu des circonstances de la mondialisation.

Néanmoins, la quadripartition de Fishman en combinaison avec le bilinguisme est à la fois schématique et peu satisfaisante. Une telle conception paraît trop idéaliste tandis que la réalité des configurations diglossiques dans le monde entier s'avère d'une vraie complexité. De plus, selon la présence ou non de la diglossie et du bilinguisme, Fishman a négligé le fait que les rapports sociaux changent. Pour lui, il existe un clivage des classes, tandis que le cloisonnement du rôle social et la répartition fonctionnelle des langues sont statiques, à moins qu'« un changement social brutal ait lieu (l'industrialisation, la colonisation) » (Fishman, 1967 : 34-36).

Revenons à la théorie de variété H/variété L de l'école nord-américaine. Il est intéressant de constater, d'ailleurs, que certains pays africains vivent, par contre-pied, un phénomène inverse : la langue française, certes, dans l'opinion commune et les représentations, considérée comme une langue de prestige, assurant ses fonctions à l'école, dans le gouvernement, peut se retrouver dans une situation où son usage serait restreint dans le champ informel, tandis que des langues nationales véhiculaires (wolof, bambara, etc.) rempliraient la fonction des

communications formelles. C'est pourquoi la modélisation en vue d'une répartition fonctionnelle entre deux langues de l'école nord-américaine s'avère plus ou moins schématique, et nous ne pouvons pas l'appliquer telle quelle.

Certes, au cours de cette étude du fonctionnement diglossique, nous avons cherché à montrer des paramètres qui ne sont pas à remettre en cause : le type de langues en contact (par rapport à la différenciation linguistique), la nature des contacts (par exemple le lieu, la durée des contacts) et le contexte historique de la formation de ce contact. Néanmoins, il y a un paramètre qui peut avoir des répercussions considérables sur les recherches et les études relatives au bilinguisme : c'est le type de communauté qui pourra soit s'analyser dans une aire géographique, soit dans une aire sociale. Et dans ce dernier cas, nous devons faire intervenir, « le degré de cohésion de la communauté linguistique (y compris la question de l'unité politique, administrative, sociale, ethnique), ainsi que la dynamique sociale (urbanisation, migrations, etc.) » (Beniamino, 1997 : 127). Le cas de la Suisse et celui de la France nous permettront d'affiner ce point de vue.

3.1.2.2 La paix linguistique pour une société multi/plurilingue suisse

Les modélisations proposées par Psichari, Ferguson et Fishman, permettent de décrire des situations sociolinguistiques dans un sens global, et dans une optique macrosociolinguistique. Rappelons que dans la modélisation de Ferguson, nous faisons une opposition entre la variété H et la variété L, tout en distribuant un prestige social supérieur à la variété H. Selon lui, il s'agit d'une répartition inégale des fonctions communicatives entre ces deux variétés. Par extension, Aracil, Ninyoles, Lafont et Boyer, tous connus en tant que chercheurs en sociolinguistique dite « périphérique », ont pris pour noyau définitoire de la notion de diglossie l'inégalité du prestige social et la répartition des fonctions communicatives entre la langue dominante et la langue dominée. Cela a placé leurs recherches sociolinguistiques sur la diglossie dans le domaine des « conflits de langues ». Nous parlerons de cette relation de dominance en 3.1.2.3.

Néanmoins, selon les sociolinguistes suisses Lüdi et Py, en 1986, il est important de noter, au sujet de la dynamique des langues en contact à l'intérieur des frontières suisses, qu'il n'existe pas de différenciation de prestige fonctionnel conféré à une des deux langues en présence : surtout entre l'allemand et le français. Cette situation propre à la Suisse lui permet de se distinguer de l'école catalane/occitane et n'induit pas une concurrence entre les langues.

Revenons d'abord sur les situations d'usage des langues sur le territoire suisse : quatre langues nationales sont juridiquement reconnues par la constitution fédérale – allemand,

français, italien, désignés d’abord comme langues officielles, auxquelles s’est rajouté le romanche depuis 1992. Il est important de constater que le maintien du multilinguisme de la Suisse se base sur le principe de territorialité selon Mackey (1976 : 81-85). En d’autres termes, la frontière linguistique se fait en fonction des délimitations territoriales. Naissent ainsi la Suisse alémanique, la Suisse romande, la Suisse tessinoise et la Suisse des Grisons.

Néanmoins, si nous reprenons l’énoncé de Lüdi et Py, nous voyons qu’il existe également « une situation de contact dans laquelle deux ou plusieurs langues sont parlées dans une seule et même région par des groupes de locuteurs qui peuvent partiellement se chevaucher » (Lüdi et Py, 2003 : 4). Cette situation est induite par la migration à la fois interne et externe. Les auteurs ont ainsi esquissé un inventaire des formes de contacts de langues :

Tableau 3-2 : Formes de contacts linguistiques (Lüdi et Py, 2003 : 5)

formes de contacts linguistiques	
plurilinguisme territorial	deux ou plusieurs langues sont parlées sur un seul et même territoire, caractérisé par une certaine unité politico-géographique subdivisée en régions unilingues à parler composite
plurilinguisme individuel	un seul et même individu (ou une famille entière, un groupe) maîtrise deux ou plusieurs langues
plurilinguisme institutionnel	l’administration d’une ville, d’un département, d’un pays, d’une organisation internationale, etc. offre ses services dans deux ou plusieurs langues

Revenons à la situation concrète suivant chaque cas. Celui de la Suisse romande, selon Lüdi et Py, ne pose guère de problème diglossique. Les variations du français ne concernent que « la prosodie et le lexique ». C’est à dire qu’en fonction de localisation géographique, il peut y avoir des différences d’accents qui ne vont pas affecter l’intercompréhension. Cette situation, pour eux, peut être considérée comme « monoglossique » (Lüdi et Py, 1989 : 88).

La situation de la Suisse alémanique se caractérise par une diglossie entre l’allemand standard et le *schwyzertütsch* (l’ensemble des dialectes alémaniques). En réalité, tous les Suisses ont acquis comme langue première une variété dialectale parmi l’ensemble des variétés dialectales alémaniques. Cette langue première est nommée le *schwyzertütsch*. A partir de l’âge scolaire, les enfants reçoivent une éducation en allemand standard¹⁹⁴. La distance linguistique entre les deux variétés est si éloignée que ces variétés sont ressenties par les Suisses alémaniques comme deux langues différentes. Or, ce cas alémanique est toujours considéré comme diglossique car le principe de répartition fonctionnelle de l’école nord-américaine est ici légitimé : l’emploi du *schwyzertütsch* à l’oral et celui de *schriftdeutsch* à l’écrit. Lüdi a écrit :

¹⁹⁴ C’est selon Lüdi, une variété régionale de l’allemand standard appelée le *schriftdeutsch*. (Lüdi, 1997 : 88).

[...] le choix de la variété n'est pour ainsi dire jamais déterminé par le thème ; on peut parler de tout – des problèmes quotidiens jusqu'à la philosophie existentialiste et à la physique nucléaire – en *schwyzertütsch* aussi bien qu'en allemand. Et il n'y a surtout aucune différence de prestige entre les deux variétés. Toutes les couches sociales emploient, sans exception, le dialecte dans leur vie familiale et professionnelle (Lüdi, 1997 : 89).

C'est pourquoi Lüdi et Py ont nommé le cas de la Suisse alémanique la *diglossie médiale* au sens propre du terme. Beniamino partage cette acception définitoire : les deux idiomes se répartissent « en fonction du canal de communication » qu'il nomme une « diglossie médiale/littéraire » (Beniamino, 1997 : 125).

En ce qui concerne la migration interne et/ou externe en Suisse, il est également question d'une paix linguistique. Lüdi et Py n'approuvent pas l'idée de la répartition systématique des emplois des langues. Bien sûr, il existe des régularités d'usage de tel idiome ou de tel autre. Mais le choix des langues n'est jamais si simple et mécanique que cela. En réalité, les bilingues interagissent avec la situation externe (aspect politique, économique, personnel, etc.) et la redéfinissent en faisant tel ou tel choix. Il est temps de « renoncer à réduire la diglossie à sa dimension conflictuelle » (Lüdi, 1997 : 92) et de commencer à gérer un monde plurilingue, comme le manifeste le monde migrant interne et/ou externe en Suisse.

Avant d'entrer dans les détails, nous devons citer Matthey et de Pietro qui se sont inspirés de Hamers et Blanc¹⁹⁵. Ils commentent la situation comme suit :

C'est d'abord chez l'individu que le contact des langues a lieu, ou lorsque deux (ou plusieurs) personnes interagissent en utilisant plusieurs langues et en mettant en œuvre des procédés communicatifs qui contribuent en quelque sorte à un rapprochement des idiomes en présence (parler bilingue, alternances codiques, collaboration) (Matthey et de Pietro, 1997 : 134).

Les auteurs ont mentionné certains phénomènes linguistiques saillants au cours du contact de langues : parler bilingue, alternances codiques, observés au cours de l'analyse conversationnelle faite auprès des migrants en Suisse.

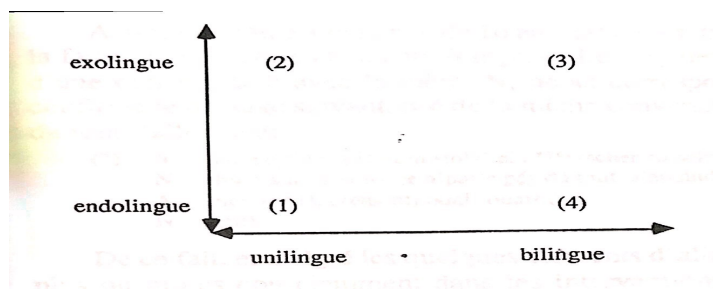
Lüdi et Py, à la suite de leur enquête auprès d'une famille napolitaine vivant en Suisse romande et l'étude d'une conversation spontanée enregistrée entre des femmes d'origine espagnole vivant à Neuchâtel, ont pu esquisser un « parler bilingue » (cf. 2003). Ce *parler bilingue* ne possède pas de définition spécifique, mais il s'agit d'« activités communicatives impliquant un contact de langues, comme le montre la présence de marques transcodiques (code-switching¹⁹⁶, calques, etc.) et de changement de langues » (de Pietro, 1988 : 75). Et la

¹⁹⁵ Cf. Hamers et Blanc, 1983.

¹⁹⁶ Nous ne voulons pas développer la définition du code-switching dans le texte. Nous acceptons la définition de Lüdi et Py : « le code-switching ou alternance codique est l'insertion « on line » de séquences – allant d'une unité lexicale minimale (nous parlons aussi d'emprunt dynamique ou d'emprunt de parole) à des séquences des rangs les plus élevés - d'une ou plusieurs langues quelconques (=langues enchâssées) dans un texte/échange produit selon les règles d'une autre langue (=langue de base), entre bilingues, dans une situation appropriée au mode bilingue » (Lüdi et Py, 2003 : 144).

notion de marque transcodique s'entend 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 » (Lüdi et Py, 2003 : 142). De plus, de Pietro a également établi un inventaire à quadripartition des situations communicatives : a) endolingue/unilingue, b) exolingue/unilingue, c) exolingue/bilingue et d) endolingue/bilingue, que nous reproduisons ici :

Figure 3-1 : L'inventaire endo/exolingue -uni/bilingue (de Pietro, 1988 : 72)



Observons d'abord l'abscisse. Pour de Pietro, la communication est entièrement unilingue « [si elle] ne comporte aucun élément qui appartienne explicitement à une autre langue ; il tend vers le pôle bilingue dès lors qu'apparaissent des changements de langue et des marques transcodiques » (de Pietro, 1988 : 70). Entre ces deux pôles, plusieurs situations de communication peuvent être observées. L'axe d'ordonnée nous révèle que « la communication est exolingue lorsque les divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des interlocuteurs apparaissent comme constitutives du fonctionnement de l'interaction » – ce qui est en général le cas entre un autochtone et un alloglotte ; alors que l'échange communicatif est devenu endolingue « lorsque les divergences codiques [...] ne sont plus perçues comme significatives par les participants à l'événement langagier » (de Pietro, 1988 : 71).

Pour la population des migrants en Suisse, internes comme externes, il s'agit d'une liberté plus ou moins importante par rapport aux choix de langue à employer. Et ce choix de langue et les formes diverses du parler bilingue sont également porteurs de marqueurs identitaires, d'emblèmes et de stigmates. Aussi Lüdi a-t-il confirmé : « différentes identités manifestées par des choix de langue différents constituent des facettes d'une seule et même personnalité que l'individu réussit à constituer en système » (Lüdi, 1997 : 90). Au sein de la population migrante de la société suisse, chaque bilingue peut disposer de plus d'une option identitaire et s'en servir afin de participer à la (re)construction de la communication et également de son identité complexe selon ses besoins. Dans ce sens-là, l'école suisse ne montre aucune trace d'inégalité de prestige sur l'échelle sociale. Pour reprendre l'énoncé de Lüdi et Py, « le plurilinguisme [y] est la règle [et non] l'exception » (Lüdi et Py, 2003 : 1). Matthey a ainsi conclu : « le célèbre

art helvétique du consensus pragmatique est associé à une vision non conflictuelle de la diglossie, thématisée comme une situation ‘naturellement’ engendrée par le contact de langues » (Matthey, 2010 : 23). Or, il suffit de détourner un peu notre regard sur l’actualité linguistique de la Suisse. Pour Matthey, un défi d’actualité que vit la communauté germanophone est celui de « la question de l’anglais comme *lingua franca* (certains leaders d’opinion, surtout en Suisse alémanique, demandent que cette langue devienne la cinquième langue officielle de la Suisse » (*ibid.* : 28).

L’école sociolinguistique catalano-occitane dite « périphérique » propose un autre point de vue sur la question. Dans la partie suivante, nous traiterons de la diglossie « conflictuelle » entre le français et l’occitan selon les sociolinguistes dite « périphérique ».

3.1.2.3 Langues en conflit de l’école sociolinguistique dite « périphérique »

De nos jours, le traitement de la question de diglossie, nourri par les sociolinguistes occitano-catalans, s’étend vers un état conflictuel. Pour Kremnitz, la paix diglossique de la Suisse n’est que provisoire et instable, en avouant tout de même l’existence d’« une sorte de rapport de forces » (Kremnitz, 1981 : 70). Bourdieu parle de « rapports de domination linguistique » (1982 : 28). Si des tensions sociales ou autres événements sociaux survenaient, cette paix diglossique de la Suisse serait troublée ou même rompue. En d’autres termes, nous pouvons dire, toutes les situations diglossiques s’avèrent conflictuelles, la distinction portant sur une diglossie de conflit manifesté ou celle de conflit éventuel, prenons l’exemple de la Chine : le rapport conflictuel entre le tibétain et le *hanyu* dans la Région Autonome du Tibet, celui entre le cantonais, l’anglais et le *putonghua* à Hongkong. Boyer affirme à ce sujet de manière catégorique : « il ne saurait être question de coexistence équilibrée entre deux langues concurrentes » (Boyer, 1991a : 93). Si l’inégalité entre deux langues concurrentes est avérée, il existe clairement une relation de dominance qui agit sur elles. Kremnitz parle de cette relation de dominance et de ses liens avec les paramètres politiques :

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 (telles que l’État espagnol les a pratiquées sous le franquisme) jusqu’à celles qui sont tolérantes sur le plan politique et dont la force répressive est essentiellement idéologique [...] (Kremnitz, 1981 : 65-66).

En fait, la langue dominante et la langue dominée comme l’espagnol et le catalan, le français et l’occitan, ou encore le *hanyu* et le tibétain, interagissent comme une entité dont la relation est asymétrique, et la langue dominée – ici le catalan, l’occitan et le tibétain – est mesurée en relation avec la langue dominante (l’espagnol, le français et le *hanyu*). L’une ne

peut exister que par rapport à l'autre. Bourdieu met en lumière, *in extenso*, cette relation de dominance :

Pour qu'un mode d'expression parmi d'autres [...] s'impose comme seul légitime, il faut que le marché linguistique soit unifié et que les différents dialectes (de classe, de région ou d'ethnie) soient pratiquement mesurés à la langue ou à l'usage légitime. L'intégration dans une même « communauté linguistique », qui est un produit de la domination politique sans cesse reproduit par des institutions capables d'imposer la reconnaissance universelle de la langue dominante, est la condition de l'instauration de rapports de domination linguistique (Bourdieu, 1982 : 28).

L'école occitane sur le conflit des langues met l'accent sur l'histoire de la relation entre le français et les patois¹⁹⁷, en particulier celle de la relation franco-occitane. Pour Gardy et Lafont, le fonctionnement diglossique « se réfère à un système de valeurs, linguistiques et extra-linguistiques, dans lequel tout ce qui se rapporte à la langue dominée est à la fois dévalorisé et surévalué » (Gardy et Lafont, 1981 : 76).

Pour parler de la dévalorisation de la langue dominée – « dévaluation sociale des patois » pour Bourdieu et les autres (cf. Bourdieu et Boltansky, 1975 ; Bourdieu, 1982), nous glissons brièvement notre regard sur l'historique de l'unification de la langue française et sur l'évolution du statut des patois en France métropolitaine : les deux époques se superposent.

Nous observons les premières manifestations du fonctionnement diglossique franco-dialectal pendant le 14^{ème} siècle où l'usage du parler de Paris commençait à s'imposer, possédé d'abord par les milieux intellectuels et fortunés¹⁹⁸. A la seconde moitié du 15^{ème} siècle, les écrits¹⁹⁹ sont encore rédigés en langue d'oc dans le pays d'oc s'ils ne sont pas rédigés en latin, mais jamais en français. Or, cette situation des écrits d'actes publics va changer au bénéfice de l'usage du français cent ans plus tard : dans la seconde moitié du 16^{ème} siècle, comme l'indique Brun, « tout est en français » (Brun, 1946 : 72).

La sortie célèbre de l'Ordonnance de Villers-Cotterêts a marqué cette évolution, *de jure*. En 1539, l'Édit de Villers-Cotterêts fut proclamé pour une francisation²⁰⁰ administrative de l'ensemble du territoire français. Le texte de l'Ordonnance est considéré comme porteur d'« une volonté de mise en ordre d'une situation instable » et d'« une prise de pouvoir linguistique » (Gardy et Lafont, 1981 : 79) qui tient, d'abord, à rendre compte des situations

¹⁹⁷ Nous expliquerons la notion de patois plus loin, très prochainement.

¹⁹⁸ Cf. Bourdieu, 1982 : chapitre I.

¹⁹⁹ Ici, les écrits font référence aux « pièces de toute nature, mais surtout celles qui intéressent la vie quotidienne d'une famille, d'une cité, – chartes, règlements, tarifs, délibérations communales, comptes et pièces comptables, cadastres, sentences arbitrales, contrats, testaments, reconnaissances, reçus, livres de raison » (Brun, 1946 : 72).

²⁰⁰ Gardy et Lafont citent une mention du texte de l'Ordonnance de Villers-Cotterêts : « Et pour ce que telles choses sont souvent advenues sur l'intelligence des mots latins contenus esdites arrests, nous voulons doresnavant que tous arrests ensemble toutes autres procédures, soient de registres, enquestes, contracts, commissions, sentences, testaments et autres quelconques, actes et exploits de justice, ou qui en dépendent, soient prononcés, enregistrés et délivrés aux parties en langage maternel françois et non autrement » (article 111) (Gardy et Lafont, 1981 : 79).

conflictuelles des langues en France et ensuite, à gommer de tels conflits de langues. Cela explique par la suite, en pays de langues d'oc, l'instauration d'une organisation administrative associée au pouvoir central pour voir progressivement la substitution de l'idiome parisien aux divers dialectes d'oc. Certes, du fait de son rôle coercitif, le français bénéficie d'une sorte de « prérogative », car « toutes les portions du domaine méridional qui s'en tenaient encore au latin ou au dialecte se convertissent sans retard au français » (Brun, 1946 : 77) et que par un tel entérinement, tout le monde, même dans des endroits reculés du pays d'oc, ne doit écrire autrement qu'en français.

Néanmoins, la mise en vigueur de l'Ordonnance n'implique pas l'abolition des usages oraux et/ou écrits de divers dialectes d'oc, dans les faits. En réalité, il est à noter que les usages oraux sont toujours prédominants dans le grand pays des langues d'oc. Dans ce cas-là, comme le signale Bourdieu, une configuration bilingue tend à s'établir parmi les milieux bourgeois, fortunés et lettrés – qui jouent le rôle d'agents intermédiaires entre le pouvoir royal et le milieu paysan, car ce dernier connaît des difficultés d'accès au français :

tandis que les membres des classes populaires, et particulièrement les paysans, sont réduits au parler local, les membres de l'aristocratie, de la bourgeoisie du commerce et des affaires et surtout de la petite bourgeoisie lettrée [...] ont beaucoup plus souvent accès à l'usage de la langue officielle, écrite ou parlée, tout en possédant le dialecte (encore utilisé dans la plupart des situations privées ou même publiques), ce qui les désigne pour remplir une fonction d'intermédiaire (Bourdieu, 1982 : 30).

Au sujet de la « dévaluation sociale » (cf. Bourdieu et Boltansky, 1975 ; Bourdieu, 1982) des patois, pendant cette phase, nous observons l'abandon progressif des formes écrites mais le maintien des usages oraux. Cependant, peu de temps après, nous constatons la dégradation accélérée dont l'apogée est parvenu au 19^{ème} siècle. Les « patois » sont dorénavant désignés comme « dialecte [...] dégradé » alors que le français comme « dialecte réussi » (Brun, 1946 : 8-9). Ainsi Bourdieu dénonce-t-il le fait que :

les usages populaires et purement oraux de tous les dialectes régionaux ainsi supplantés tombent à l'état de « patois », du fait de la parcellisation (liée à l'abandon de la forme écrite) et de la désagrégation interne (par emprunt lexical ou syntaxique) qui sont le produit de la dévalorisation sociale dont ils font l'objet : abandonnés aux paysans, ils sont définis en effet négativement et péjorativement par opposition aux usages distingués et lettrés (Bourdieu, 1982 : 29-30).

L'avilissement des patois à partir du 17^{ème} siècle, nous le devons en premier à l'uniformisation de la langue française sous un régime monarchique absolu. Nous essayons de faire le point sur des moments clés de ce processus.

En 1634, sous le protectorat du cardinal de Richelieu, l'Académie française fut établie. Un an plus tard, la mission de l'Académie est concrétisée dans les lettres patentes de Louis XIII, ayant pour objectif de « conserver et perfectionner la langue française ». En 1694, la 1^{ère} édition

du *Dictionnaire* est achevée, donnant l'image d'une langue réduite « au bon usage de l'honnête homme de l'époque » (Académie française²⁰¹). Dorénavant, au cours du 17^{ème} siècle, nous assistons, pour donner suite à l'instauration de l'Académie française, à un apogée de l'apparition de plusieurs académies royales, telles que celle des inscriptions, de peinture, sculpture et architecture, des sciences et Académies des beaux-arts, si bien que Brun considère ce phénomène comme « éclat », « victoires » français qui l'emporte sur l'ensemble de l'Europe. L'auteur conclut sur une telle victoire de la langue française des 17 et 18^{èmes} siècles :

« la langue française, langue officielle de l'État, langue des honnêtes gens et, comme on dit, de la société polie, portée à son point de perfection par l'effort conjugué des mondains, des grammairiens, et par la réussite du génie [...], instrument unique de précision, de netteté et de délicatesse, s'est répandue loin des frontières, adoptée par l'élite du monde civilisé : on prononce, à propos d'elle, le mot d'universalité. Elle a servi les intentions unificatrices de la monarchie ; elle seconde maintenant ses visées impérialistes. Il y a dès lors solidarité étroite entre les destinées de la France, celles de la culture française et l'essor du français » (Brun, 1946 : 83-84).

Le français est, par conséquent, imposé comme langue légitime contre tout ce qui ne l'est pas : nous les appelons sinon les patois, porteurs d'un sens condamnatrice, tout au moins les idiomes dont le sens péjoratif est plus ou moins neutralisé. Et les descriptifs de péjoration (jamais originaux) s'établissent comme suit : « langage corrompu & grossier, tel que celui du menu peuple, des paysans, & des enfants qui ne savent pas encore bien prononcer » (Furetière, 1690), « langage corrompu tel qu'il se parle presque dans toutes les provinces : chacune a son patois ; ainsi nous avons le patois bourguignon, le patois normand, le patois champenois, le patois gascon, le patois provençal [...], on ne parle la langue que dans la capitale » (Diderot, 1857 : 174).

Nous passons rapidement à la Révolution française : l'époque qui rompt avec un passé monarchique absolu pour fonder un nouvel ordre pour le nouvel homme. Les patois, en tant que représentants de la « survivance du passé », du « passé féodal », quel effet exercent-ils sur ce nouvel ordre ? Et ce dernier, en tant que symbole de « cohésion solide » (Brun, 1946 : 111), comment va-t-il agir sur une telle survivance de l'ancien régime ? Selon les conceptions de l'unité linguistique des partisans jacobins, la langue doit être une pour représenter la République. Ainsi, il faut « écraser les particularismes locaux » et « réformer la langue, la purger des usages liés à l'ancienne société » (Bourdieu, 1982 : 31). D'où la naissance du 16 prairial an II, de la fameuse enquête intitulée *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française* de l'abbé Grégoire qui la présentait devant la Convention dans de telles circonstances. Son dessein politique se dégage des questions 29 et

²⁰¹ Lien d'accès : <http://www.academie-francaise.fr/linstitution-lhistoire/les-grandes-dates>.

30 du Rapport : « Q 29 : Quelle serait l'importance religieuse et politique de détruire entièrement ce patois ? ». « Q 30 : Quels en seraient les moyens ? » (cf. de Certeau *et al.*, 2002 : 13-15).

De telles questions qui, d'après Boyer, « laissent peu de latitude au jugement du correspondant » (Boyer, 1991a : 56). Nous voyons que, pour que le français dispose dorénavant de nouvelles fonctions (révolutionnaires), il faut une force coercitive de celui-ci qui dépassera le champ des écrits dans les actes publics – c'est-à-dire qui va concerner l'oral – et qui pourra toucher les recoins des régions rurales habitées par les paysans. A partir de ce moment, le souci de la langue de la République est devenu national et concerne vivement chaque citoyen. La création de l'école française a pour but d'établir une « conscience commune de la nation » (Davy, 1950, cité par Bourdieu, 1982 : 32). Depuis, de par une telle instruction publique dont l'étendue est profonde au 19^{ème} siècle, nous constatons l'accélération de la dégradation irréversible des dialectes qui sont réduits à « l'état de jargon et de charabia » (Bourdieu, 1982 : 33).

L'histoire de l'uniformisation du français nous fait penser à celle du *hanyu* que nous venons d'aborder dans le chapitre précédent. Rappelons que le *hanyu* écrit avait très tôt été uniformisé, vers 221 av. J.-C. en raison de l'extrême centralisation de l'Empire de Chine à partir de la dynastie des *Qin*. Tandis que le *hanyu* oral n'est jamais normalisé à l'échelle nationale avant l'effondrement de la dernière dynastie (1912) de l'Empire (cette phrase n'est pas terminée). Au moment de la fondation de la République de Chine (1912) et au cours des années suivantes, la nécessité d'alphabétiser le peuple, la volonté de consolider la République, la nouvelle pensée de la démocratie et de la science font émerger la langue nationale nouvelle, s'opposant au vieux *hanyu* représentant les vieux schémas de pensée et l'ère de l'Empire de Chine. Néanmoins, c'est dans l'ère du début de la République Populaire de Chine (depuis 1949) que l'uniformisation du *hanyu* oral atteint son apogée, reléguant tous les dialectes au second plan.

Revenons sur le sol français. Parallèlement à l'imposition du français comme langue/outil révolutionnaire durant cette époque, nous assistons, dans le Midi, à une réalité sociolinguistique de « l'usage simultané des dialectes occitans et du français » d'après Boyer (1991a : 81). Il est question d'une préoccupation des paysans du Midi : traduire en langues du Midi les décrets de l'Assemblée nationale du pouvoir central. Or, cette tentative soi-disant « bilingue » ne sert que pour servir le pouvoir public que nous venons d'évoquer plus haut : établir un nouvel ordre du pays et faire circuler la nouvelle pensée à tous les citoyens.

Les 19 et 20^{èmes} siècles sont caractérisés par un renouveau de l'occitan, œuvré par les militants-pédagogues occitans qui prônent la transformation de l'école française en école

bilingue et la création des *Calandretas* (une école associative occitane – nous en reviendrons plus loin). Le mouvement du Mai 1968 conduit l'école française à « se repenser dans un doute radical » (Lafont, 1974 : 236). Et les militants occitans manifestent une profonde « méfiance » à l'égard de l'école française : pour eux, le geste de revendiquer la place de l'occitan à l'école française fait courir des risques éventuels pour la culture occitane par la crainte que celui-ci devienne une matière d'enseignement qui finirait par avoir le même destin que le latin : figé et mort mais maîtrisé par peu de gens cultivés. Cette attitude méfiante sur l'école française s'est ensuite transformée en « rejet » complet par les militants, envisageant la création d'une école publique occitane qui est en périphérie de l'école publique française : d'où la naissance de la *Calandreta* qui vise en premier l'enfant occitan et qui a pour but d'« établir un véritable service public pour les Occitans, fait par les Occitans eux-mêmes et géré par eux, sans attendre qu'un État quelconque consente à le créer ». Les militants occitans condamnent le centralisme induit par un pouvoir jacobin et l'école française car elle ignore « toute culture autre que la culture bourgeoise française » qui n'assume pas réellement sa fonction de service public (Boyer, 1991a : 108). C'est ainsi que l'essentiel de la pédagogie occitane tient à « faire parvenir toute une culture à la conscience collective et individuelle du peuple occitan et de lui donner les moyens de vivre et d'exprimer cette culture (Roux, 1967 : 4). Aussi constitue-elle la pédagogie de l'occitan comme « une mission d'éveil des masses occitanes » (Lafont, 1974 : 237) pour « une désaliénation de la culture occitane » (Boyer, 1991a : 111). Que ce soit l'école française ou l'école occitane, elles ont, toutes les deux, vocation à instaurer une sorte de conscience commune. Et l'élaboration de la conscience commune est, par excellence, le produit de la mise en vigueur d'une idéologie²⁰². Comme l'indique Boyer, « aucun discours sur l'enseignement d'une langue et d'une culture n'est a-idéologique » (*ibid.* : 104). Pour le pédagogue Camproux, il est « insoutenable qu'un organisme pédagogique doive considérer les préoccupations d'ordre politique et économique comme étrangères aux problèmes de la culture » (Camproux, 1965 : 1).

La revendication du statut d'une langue (régionale ou minoritaire) soumise à l'autorité d'une autre et les conflits manifestes des langues ne sont pas exceptionnels ailleurs non plus. La région cantonaise – ancienne locomotive économique de la Chine et berceau de l'industrie audio-visuelle florissante – connaît une situation identique dont Yufei Guo traite dans sa thèse. Le cantonais, face à l'hégémonie du *putonghua* dans la société chinoise, connaît une régression importante quant à sa portée de l'utilisation en raison de l'intention du gouvernement local de substituer le *putonghua* au cantonais dans les médias locaux. Cette situation conduit finalement

²⁰² Nous invitons notre lecteur à lire la section 2.3.3.4 où le terme d'idéologie sera abordé dans le cadre du paradigme représentationnel, inscrit dans une perspective sociolinguistique.

au Mouvement pour la défense du cantonais. Des manifestations ont eu lieu deux fois à Guangzhou et se poursuivent à Hongkong, dans le but de préserver le statut social du cantonais et de défendre son utilisation dans l'audio-visuel et dans les médias locaux. Grâce à la revendication des Cantonais, le statut du cantonais a été maintenu dans les médias mais « la tension linguistique entre le mandarin et le cantonais persiste » (Guo, 2017 : 5).

Revenons sur l'école occitane. Depuis les dernières décennies du 19^{ème} siècle, il y a une mise en scène de l'occitan dans des occasions festives. Cette folklorisation a été réaffirmée pendant le 20^{ème} siècle par des défilés de chars, des cavalcades dont l'écrit occitan porte un rôle assez décoratif. Cela nous fait penser à notre enquête consacrée aux Tibétains vivant dans le *Neidi* qui est un environnement davantage marqué par la culture *han* que par celle des minorités). En raison du manque de diversité culturelle, les Tibétains considèrent leur propre culture, leur écriture particulière, comme un lieu symbolique qui ne peut que s'exprimer dans la danse folklorique et le festival tibétain annuel en campus. De même, cette mise en scène de la langue, de l'écriture et de la culture tibétaines touche leur identité linguistique que nous analyserons dans le chapitre 7.

Selon Gardy et Lafont, une telle revendication de la place pour l'occitan est considérée, par Gardy et Lafont, comme le produit de la surévaluation envers la langue dominée, conduisant à une « idéalisation » de celle-ci. Ces deux auteurs parlent d'une « fétichisation » vis-à-vis de la langue occitane et l'expliquent ainsi :

il s'agit alors de faire fonctionner (d'exhiber) avec beaucoup de virtuosité, conformément à une image idéale de cette langue. La société perdue ou très largement entamée de la parole est ainsi compensée par une spectacularisation intense, d'autant plus théâtralisée qu'elle veut masquer un vide, une absence. Le fonctionnement diglossique devient ici un *jeu*, une sorte de scène sur la scène quotidienne du langage, et le locuteur se transforme, pour quelques minutes, en acteur de sa propre dépossession, acteur nostalgique, donc distancié (Gardy et Lafont, 1981 : 76).

Plutôt que de « fixer à chaque langue une fonction », pour les sociolinguistes occitans, il est préférable de considérer que « l'espace linguistique doit être pris [...] comme une somme de fonctionnements diglossiques » » (Lafont, cité par Boyer, 1991a : 26). Et que ce soit l'idéalisation ou la dévalorisation par rapport aux statuts des patois, ou bien le fétichisme envers le français, la configuration sociolinguistique des langues en France est profondément investie d'une idéologie diglossique. Pour Gardy et Lafont, il s'agit d'« une construction idéologique, dont le but est de donner une certaine image de la réalité linguistique ; image qui dissimule le fonctionnement historiquement situé de cette réalité, et en propose un autre, à un autre niveau d'intervention » (Gardy et Lafont, 1981 : 83). Qu'est-ce qui constitue exactement cette image ? Boyer cite Martinet pour qui la désignation du terme de patois « s'inscrit dans un processus de

“dépréciation sociale” et “répand sur la totalité du corps social [...] l’idéologie linguistico-culturelle de l’unité nationale et de la domination d’une culture formalisée” (Lafont, cité par Boyer, 1991a : 52).

Suivant les fondements de l’école sociolinguistique occitane du conflit de langues, un nouveau paramètre est inclus pour mesurer le degré du conflit : le *paradigme représentationnel* (représentations, stéréotypes, attitudes, idéologie et imaginaire collectif, etc.) qui habite les locuteurs quant à leurs discours épilinguistiques et à l’usage et à leurs pratiques langagières, au sein de leur répertoire linguistique (cf. chapitre 3, 3.3). Ce paradigme représentationnel donnera au conflit linguistique deux débouchés : la substitution/acculturation de la langue dominante ou la normalisation grâce à la revendication militante de la langue dominée. Cette première met en exergue le cas de France que nous venons d’évoquer plus haut (cf. chapitre 3, 3.1.2.3), tandis que cette dernière nous renvoie au cas de la Catalogne qui fera l’objet de notre étude relative à la politique linguistique (cf. chapitre 3, 3.2.2.1). Pour les sociolinguistes dits « périphériques », leurs actions s’avèrent issues des « interventionnistes » pour Boyer (1997 : 12) et qui ouvrent sur des interventions glottopolitiques (cf. chapitre 3, 3.2.5). Passons donc au développement de la notion de politique linguistique et de ses différentes acceptions.

3.2 Notions de politique et de planification linguistiques : historique

Le plurilinguisme, engendré par un nombre important de langues différentes et par les rapports complexes entre les langues, les sociétés et les locuteurs, représente un vrai « champ de bataille » (Calvet, 1987 : 153). Pour cet auteur, lorsque les êtres humains s’engagent dans des actions pour résoudre les problèmes d’inintelligibilité dans les communications et réguler les rapports entre les langues, ce type d’intervention humaine est désigné comme *in vivo*. Cependant, les interventions humaines sur les activités langagières mettent également en évidence une « gestion *in vitro* » (*ibid.*) qui « passe par la loi, les décrets » (Calvet, 2002 : 19), ou bien par des « résolutions » et des « recommandations » qui, d’après Calvet (1996 : 57), disposent de moins de pouvoir coercitif. Cela constitue un vrai champ d’étude sur la politique linguistique.

Calvet aborde ensemble la paire notionnelle *politique linguistique* et *planification linguistique* parce qu’il considère ces deux notions comme indissociables l’une de l’autre. Tout d’abord, pour cet auteur, la politique linguistique est définie comme des « choix » relatifs aux problèmes langagiers, plus précisément comme « un ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale » (Calvet, 1987 : 154-155). Ces choix peuvent concerner soit « la forme des

langues », soit « les rapports entre les langues, leurs fonctions » (Calvet, 2002 : 19-20 ; 23). Ce point de vue recoupe celui de Kloss sur la dichotomie « corpus planning » et « status planning » (cf. Kloss, 1969)²⁰³. Par ailleurs, Calvet précise que ces choix délibérés impliquent, éventuellement, des attentes « des résultats » (Calvet, 2002 : 19). Nous posons alors la question : en quoi consistent ces « résultats » ? Comment y parvenir ? Cet auteur met en avant un modèle d'enchaînement de stades caractérisant l'intervention sur les situations linguistiques :

- Le stade de la réflexion sur un problème linguistique, de l'analyse d'une situation [...].
- Le stade de la décision [...].
- Enfin, le stade de l'application ou de la mise en œuvre de cette décision (Calvet, 1987 : 154).

En ce qui concerne le résultat d'une politique linguistique, il s'agit de ce que nous appelons la planification linguistique – traduction du terme anglais *language planning* créé par Haugen, linguiste américain, pionnier des recherches dans le domaine de la planification linguistique (cf. Haugen, 1959). Fishman formule plus tard le terme de *politique linguistique* – traduction de son appellation anglaise *language policy* (cf. Fishman, 1971), en 1970. Nous établissons ainsi le lien entre politique linguistique et planification linguistique, car cette dernière est vue comme « la recherche et la mise en œuvre des moyens nécessaires à l'application d'une politique linguistique » (Calvet, 1987 : 155).

Pour de Robillard, la notion de politique linguistique et celle de planification linguistique constituent deux stades incontournables au sein du modèle de l'*aménagement linguistique*²⁰⁴. Il précise le rapport entre la langue et les aspects de la vie nationale de la manière suivante : « les objectifs de la politique linguistique dépendent d'objectifs plus globaux, à l'échelle sociale toute entière : unification nationale, rapprochements diplomatiques, orientation de l'économie vers un nouveau secteur » (1997b : 230). La planification linguistique veut dire une « programmation dans le temps, prévision, gestion des ressources » de la politique linguistique (de Robillard, 1997a : 39).

Certes, les notions de politique et de planification linguistiques ont reçu plusieurs acceptations soit chez des linguistes appliqués nord-américains, soit au sein de l'école québécoise, soit encore dans des modélisations européennes à l'égard des conflits de langues. Nous essayerons de mettre en lumière ces acceptions notionnelles assez diverses dans ce qui suit.

²⁰³ Nous reviendrons sur ce point très prochainement.

²⁰⁴ Nous définirons cette notion plus loin.

3.2.1 Planification du corpus et planification du statut

Nous voudrions commencer par l'école nord-américaine qui s'intéresse à la planification dans sa forme linguistique et aux rapports entre plusieurs langues en concurrence dans une société. Notre objectif est de faire une distinction entre l'école européenne et l'école québécoise.

3.2.1.1 Première mention de la planification linguistique chez Haugen

Nous devons revenir sur l'origine du terme de planification, dans les travaux de Haugen, qui s'inscrit dans une perspective de linguistique appliquée. Il la définit ainsi :

[Elle] implique l'intention de guider le développement d'une langue dans la direction souhaitée par les planificateurs. Elle signifie non seulement la prédiction d'un avenir sur la base des connaissances disponibles concernant le passé, mais également un effort délibéré pour l'influencer²⁰⁵ (Haugen, 1959 : 8).

La planification a connu plusieurs phases à travers l'histoire. Dans certains pays ou à certaines époques, pour Haugen, elle s'est construite à partir de l'*habitus linguistique* (*speech habits*²⁰⁶) au sein des élites qui représentent également le pouvoir au sein la société, sous une forme moins explicite. En l'occurrence, l'*habitus linguistique* de cette classe supérieure dans une société fortement marquée par la hiérarchisation est devenu la norme, le soi-disant « standard » pour tous. Ce type de planification non-concise aborde deux aspects de la langue : d'un côté, une orthographe qui peut être universellement acceptée ; de l'autre, un dialecte de prestige (*prestige dialect*) formulé par la classe des élites²⁰⁷. Cela a été le cas de l'ancien standard norvégien, sur lequel a travaillé Haugen.

Néanmoins, Haugen aborde la planification linguistique d'une société moderne, à l'échelle nationale et à l'époque récente. La planification soi-disant moderne de la langue standard norvégienne est ancrée dans le contexte historique où s'imposaient « une alphabétisation universelle » et « une conformité orthographique forcée à travers le système scolaire »²⁰⁸. Les planificateurs dès lors ont pour objectif de « donner à la nation une langue qui doit être l'expression unique de l'ensemble des individus qui vivent cette Norvège moderne²⁰⁹ : d'où un nouveau standard. Entre l'ancien standard des élites et le nouveau-né des masses populaires,

²⁰⁵ « Planning implies an attempt to guide the development of a language in a direction desired by the planners. It means not only predicting the future on the basis of available knowledge concerning the past, but a deliberate effort to influence it. »

²⁰⁶ « [Planning] has been shaped by the speech habits of a social elite which was also a governing class and automatically established its own patterns as normative for the whole nation. The resulting 'standard' language has had two mutually supporting aspects, on the one hand a generally accepted orthography, and on the other a prestige dialect imitated by the socially ambitious. »

²⁰⁷ Idem.

²⁰⁸ « It has been done at a time of universal literacy and enforced orthographic conformity through the school system. »

²⁰⁹ « Their goal has been to give the nation a language, which should be the unique expression of its national individuality. »

naît ensuite une troisième phase de la planification qui est un compromis. Pour Haugen, les deux codes linguistiques du standard peuvent fusionner dans une langue nouvelle comme nationale, pour représenter le meilleur des deux anciens standards (Haugen, 1959 : 9)²¹⁰.

De notre point de vue, à cette époque, Haugen se focalise davantage sur la structure formelle de la langue, ayant pour but de créer un standard et de planifier la forme de la langue. Cette intervention sur la langue même est nommée par Kloss, la « planification du corpus » (*corpus planning*) (1969 : 81). Il est évident que Haugen ne prend pas en compte la question du pouvoir central qui est *a posteriori* derrière la planification, et qu'il a par ailleurs ignoré les rapports entre langues et sociétés, selon Calvet, en raison de l'ignorance du phénomène du « plurilinguisme », d'« une conception libérale américaine de la planification » (Calvet, 2002 : 14).

3.2.1.2 Modélisations de Kloss et de Haugen

Kloss intègre l'aspect social dans son modèle qui distingue le *language planning* du *status planning*. Pour lui, au lieu de s'intéresser seulement à la forme linguistique, il est également intéressant de parler d'une planification statutaire par rapport à la langue concernée (Kloss, 1969 : 81)²¹¹. Haugen, en 1983, reprend l'idée de Kloss sur la distinction entre planification du corpus et celle du statut, tout en l'intégrant dans son nouveau modèle à quatre stades²¹² : pour lui, il faut d'abord sélectionner une norme pour la langue concernée ; ensuite, il est question de codifier cette norme ; dans un troisième temps, il faut implanter les fonctions qui y devraient correspondre dans la société et finalement, élaborer ces fonctions pour un meilleur ancrage sociétal. Les stades 1 et 3, étant en dehors de la langue même, émanent du sociétal, tandis que les stades 2 et 4 sont produits du fait purement linguistique. L'auteur élabore un inventaire illustrant son modèle. Calvet le reprend et traduit en français :

Tableau 3-3 : Modèle de Haugen en 1983, traduction de Calvet (1996 : 18)

	forme (planification linguistique)	fonction (culture de la langue)
société (planification du statut)	1. choix (processus décisionnel) identification du problème	3. application (processus éducationnel) a) correction

²¹⁰ « By this time the Norwegians have lived through two phases of the procedure, whereby one standard language has been created and another reborn. They are now hopefully but gingerly entering a third phase in which the claim is made that the two rivals can be fused into a new, national language embodying the best of both. »

²¹¹ « There exists, however, another dimension of planning here one busies oneself not with the structure and form of language but with its standing alongside other languages or vis-à-vis a national government. Those concerned with this type of language planning take the corpus of the language for granted, at least for the time being. They are primarily interested in the status of the language whether it is satisfactory as it is or whether it should be lowered or raised. Here we can speak of language status planning. »

²¹² cf. Haugen, 1983 : 270-275.

	choix d'une norme	b) évaluation
langue (planification du corpus)	2. codification (standardisation) a) transcription graphique b) syntaxe c) lexicque	4. modernisation (développement fonctionnel) a) modernisation de la terminologie b) développement stylistique

En ce qui concerne soit la sélection soit le choix d'une norme, Haugen indique que ce processus n'est nécessaire que si des problèmes linguistiques sont identifiés. L'auteur signale que très souvent, ces problèmes linguistiques remettent en question la présence de plusieurs normes concurrentes. Aussi faut-il choisir une norme pour la langue, en général avec l'intervention d'un acteur social crucial : les décideurs d'État. Ce stade de la sélection d'une norme linguistique fait donc intervenir des « agences gouvernementales officielles » (Haugen, 1983 : 271). Le stade deux s'interroge sur la forme de la norme choisie, à l'égard de l'orthographe, de la syntaxe et du lexique. Les derniers deux stades portent sur le niveau fonctionnel de la norme. Le stade trois prête de l'importance à l'implantation sociétale de la norme codifiée, à visée éducationnelle, portant sur « les procédures de correction » et « l'évaluation » et le stade quatre met l'accent sur une « implantation continue » (*ibid.* : 275) dans le but de mieux satisfaire les attentes fonctionnelles de la société : élaborer une terminologie adaptée au besoin de recherches scientifiques et de diverses disciplines, développer des styles linguistiques adaptés à toutes les interactions et échanges des actants de la société.

Certes, le choix de la norme pour telle ou telle fonction relève des instances d'État. Mais le travail de la codification, du développement terminologique et stylistique incombe, prioritairement, aux techniciens scientifiques : les linguistes. Calvet écrit à ce sujet que ce sont les linguistes « qui peuvent indiquer ce qu'il est techniquement possible de faire et ce qui sera psychologiquement acceptable par les locuteurs » (Calvet, 1996 : 63).

Pourtant, Calvet critique le modèle de Haugen, car ce dernier ignore des conflits éventuels entre les locuteurs d'une langue et les décisions d'État envers la langue concernée, dans la mesure où, d'un côté, la langue appartient à celui qui la parle et de l'autre, la décision est celle de l'État. Nous sommes amenés à prendre en compte des configurations plurilingues où la présence des relations de dominance linguistique génère ces conflits entre les décisions de l'État et les comportements langagiers des locuteurs concernés.

3.2.2 Modélisations européennes

Nous constatons une continuité chez les modélisations européennes avec l'école nord-américaine sur la planification linguistique. La sociolinguistique dite « périphérique » (celle

développée à partir des études sur le catalan, l'occitan et les créoles) se positionne pour une sociolinguistique du conflit entre les langues. Aracil introduit le premier la modélisation de normalisation de la langue catalane face à la domination de l'espagnol. Calvet propose d'ailleurs une distinction entre une *action sur la langue* (la forme même de la langue en cause) et une *action sur les langues* (les rapports entre les langues).

3.2.2.1 Modélisation de la sociolinguistique « périphérique » au sujet de la normalisation/substitution linguistiques

En 1965, Aracil, sociolinguiste catalan qui avait étudié les conflits linguistiques entre la langue espagnole et la langue catalane, introduit la notion de *normalisation linguistique*, dans l'ouvrage *Conflit linguistique et normalisation linguistique dans l'Europe nouvelle*. Il définit la notion de *normativisation*, ce qui fait que cette dichotomie est assimilable à celle de *corpus planning/status planning* de Kloss.

Pour l'auteur, la *normalisation* consiste à « réorganiser les fonctions linguistiques de la société de façon à réadapter les fonctions sociales de la langue à des conditions 'externes' changeantes ». Si la normalisation d'une langue est entreprise, cela implique, selon lui, l'exécution de la « normativisation linguistique (grammaticale, lexicale, orthographique) » (Aracil, cité par Boyer, 1991b : 104). Aracil affirme que la normalisation ne doit jamais être purement linguistique et illustre la relation d'équilibre et de complémentarité entre ces deux aspects fonctionnels comme suit :

[La normalisation linguistique] doit envisager en même temps beaucoup de facteurs décidément « sociaux », voire essentiellement politiques. Ce qu'il faut en tout cas c'est assurer un équilibre dans le cercle fonctionnel – car il serait trop bizarre de s'attendre à ce qu'une langue vivante puisse accomplir la plétitude de ses fonctions sociales et culturelles tandis qu'elle n'est pas munie de l'intégrité des fonctions linguistiques indispensables, ou qu'elle en est privée coactivement. L'action est vouée à l'insuccès, à moins qu'elle avance simultanément sur un double front : linguistico-culturel (= développement des fonctions socio-culturelles de la langue) et socio-politique (= réorganisation des fonctions linguistiques de la société). [...] Bref, la normalisation est une véritable macrodécision qui, comme les macrodécisions économiques par exemple, vise à orienter le futur d'une communauté et suppose l'exercice d'un certain pouvoir. On comprend pourquoi la normalisation efficace exige, ou bien la pleine indépendance politique (= souveraineté), ou tout au moins un degré substantiel de self-government de la communauté linguistique intéressée (*ibid.* : 105).

Aracil distingue – nous citons Calvet : « les fonctions sociales de la langue et les fonctions linguistiques de la société » (Aracil, cité par Calvet, 1996 : 21). Pour Calvet, l'approche des sociolinguistes dites « périphériques » découle d'« une analyse de type cybernétique des situations linguistiques, qui considère le couple langues/société comme [...] un système fonctionnant sur le mode de l'autorégulation » (*ibid.*). Et selon Aracil, il faut voir si la déficience

dans l'un des deux ensembles va déboucher sur une déficience réciproque dans l'autre des deux ensembles, ou sur « une régulation, une autocorrection » (Aracil, cité par Calvet, 1996 : 21), ou bien une instance « compensatoire » par le ressenti de « culpabilité » des locuteurs par rapport à leur langue (Lafont, 1971 : 98). Le premier cas donne lieu à la substitution tandis que le second, à la normalisation.

Ninyoles reprend la théorie d'Aracil. Il dénonce l'idéologie d'une approche « libérale » par rapport à l'assimilation du bilinguisme du peuple catalan : c'est « une maladie culturelle, engendrée par les circonstances particulières qui ont affecté la communauté catalane du bilinguisme » (Ninyoles, 1976 : 152).

Il est à noter, cependant, que le cas du catalan n'est pas simplement le produit de l'autorégulation. La normalisation du catalan est davantage induite par des efforts militants concourus en Catalogne. Comme l'indique Calvet, « l'action militante débouche sur le même résultat en agissant sur la demande sociale pour justifier une offre linguistique » (Aracil, cité par Calvet, 1996 : 22). C'est là l'idée des interventions humaines au profit de la régulation des conflits linguistiques : si les locuteurs appartenant à une langue dominée (minoritaire) se mettent à lutter pour défendre leur droit à la langue, soit pour des raisons identitaires soit pour des raisons de la préservation patrimoniale, les conditions sont réunies pour une normalisation politique et juridique de la langue dominée (minoritaire). Cela va garantir *de facto* et *de jure* son statut légitime dans la société marquée par des conflits linguistiques et fait naître, selon Kremnitz, « un changement de pouvoir à l'intérieur de la société concernée » (Kremnitz, 1981 : 66). Revenons sur le cas de la Chine, le pays témoigne d'une vraie complexité des conflits linguistiques, si nous tenons compte de la cohabitation des 56 nationalités et de certaines subdivisions administratives du pays. Dans les provinces où les *Han* sont majoritaires, il existe un certain niveau de tension entre le *putonghua* et les dialectes locaux, ces derniers étant considérés comme campagnards. Dans le Guangdong, en particulier à Hongkong depuis ces dernières années en raison de tensions politiques avec Pékin, nous constatons une vraie tension linguistique entre la langue d'État, l'anglais (langue de prestige du milieu professionnel) et le cantonais (dialecte de prestige du *hanyu* tant en famille qu'en société). De plus, les Cantonais et les Hongkongais sont très militants pour préserver et valoriser, à la fois le statut et l'usage du cantonais et leur identité linguistique. Dans la Région Autonome du Tibet, par ailleurs, le conflit de langues *hanyu*/tibétain se présente de la manière moins violente. La promotion systématique du *putonghua* et la place hégémonique du *hanyu* dans l'éducation basique et supérieure de cette région ont pour conséquent la sinisation des Tibétains et la perte volontaire ou involontaire de leurs identités linguistiques. Or, la revendication de la normalisation de la langue tibétaine est peu visible. Nous analyserons ce point dans le chapitre 7.

Ces interventions pour la normalisation de la langue dominée (minoritaire) ont largement trait aux représentations sociales qu'ont les usagers de leur langue, à l'idéologie et à l'imaginaire communautaire²¹³ que vivent l'ensemble des membres de la société concernée – notion clé abordée et étudiée par Boyer, à plusieurs reprises, en 1991, 1997 et 2003.

3.2.2.2 Modélisation de Louis-Jean Calvet au sujet de l'action sur la langue et de l'action sur les langues

Selon Calvet, s'il existe un rapport intime entre la planification et la politique linguistique, la présence de la politique linguistique ne signifie pas nécessairement son passage à la phase de la planification. « Si la notion de planification linguistique implique donc celle de politique linguistique, la réciproque n'est pas vraie » (Calvet, 1987 : 155). Il existe divers exemples en ce qui concerne les politiques linguistiques non-appliquées. Aussi est-il pertinent pour l'auteur de faire une distinction entre « fonction pratique » et « fonction symbolique » :

Lorsqu'un État nouvellement indépendant décide de prendre comme langue nationale une langue locale, cette décision sera considérée comme pratique pour autant qu'elle sera suivie d'une planification qui introduira cette langue à l'école, dans l'administration, etc., jusqu'à ce que la langue coloniale soit remplacée par elle dans tous les domaines de la vie nationale. Mais la même décision sera considérée comme symbolique, soit si elle n'est jamais appliquée, soit si elle ne peut pas l'être dans un premier temps (Calvet, 1987 :156).

Prenons un exemple de la fin de la dynastie des *Qing*, En 1911, le gouvernement des *Qing* a promu une politique linguistique sous l'appellation d'*Acte d'approche de l'unification de la langue nationale*²¹⁴ qui avait pour objectif de « définir la phonétique du pékinois comme la phonétique nationale du *hanyu* », de « construire la grammaire et le vocabulaire en s'appuyant sur le dialecte du mandarin » et de « faire promouvoir par le ministère de l'éducation la langue nationale dans les institutions scolaires afin de former les enseignants et les élèves » (Chen, 1999 : 15-16). Malheureusement, cette politique n'a pas eu le temps de passer à la phase de la planification en raison de la chute de la dynastie des *Qing* l'année suivante.

Par ailleurs, durant la Révolution culturelle (1966-1976), il y a eu une politique qui visait une simplification amplifiée des caractères chinois. Celle-ci n'a pas passé à la phase de la planification non plus, en raison de la réduction schématique des structures des idéogrammes.

Revenons sur les acceptions notionnelles sur la politique et la planification linguistique. Calvet propose de faire une distinction entre l'*action sur la langue* et l'*action sur les langues*,

²¹³ Ici, les deux termes ne feront pas l'objet de cette sous-section d'étude. Nous reviendrons sur leur définition – celle de l'imaginaire communautaire de la/des langues au 3.3.3.3 et celle de l'idéologie (socio)linguistique au 3.3.3.4.

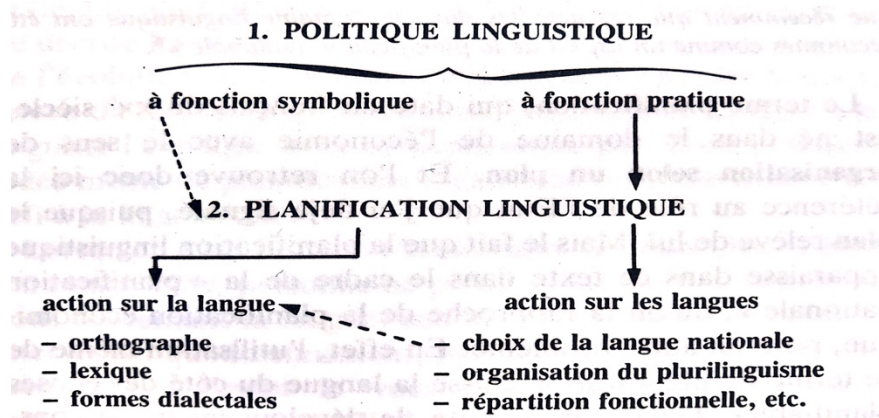
²¹⁴ 统一国语办法案

par extension de la modélisation de Kloss.

L'*action sur la langue* vise l'« équipement des langues » : la forme de la langue, et a pour but de promouvoir la langue nationale (Calvet, 1996 : 44). Cette intervention délibérée sur la langue se caractérise par trois champs. Le premier concerne le champ graphique qui essaie de reconnaître une norme orthographique à la langue, ou bien de modifier une norme orthographique qui existe déjà, ou encore de changer totalement l'alphabet en question (par exemple le passage de l'alphabet latin à l'alphabet cyrillique, ou à l'alphabet syllabaire, ou encore celui des idéogrammes en faveur de l'alphabet latin que connaît la Chine du début 20^{ème} siècle). Le deuxième concerne le champ lexical qui traite de la création des nouveaux mots, de la néologie ou de l'emprunt de manière à rendre la langue véhiculaire, ainsi que de la création des terminologies pour répondre aux besoins intellectuels, scientifiques et techniques ou pour lutter contre l'emprunt à une langue qui n'est pas endogène pour une finalité identitaire. Le dernier champ met l'accent sur l'importance du choix d'une forme dialectale quand l'objectif de l'intervention est de promouvoir celle-ci au statut de langue nationale. Ce processus confirme l'opposition entre standardisation et dialectisation. Le choix d'un standard dépend en général de la localisation géographique du pouvoir central, exemple de la Chine, de la France, etc. En l'occurrence, le rôle du parler standard est assumé par celui de la capitale. Sinon une nouvelle variété peut être élaborée en tant que norme de langue nationale qui fusionne deux ou plusieurs variétés dialectales existantes.

L'*action sur les langues* aborde les interventions sur les « rapports entre les langues » dans le cadre des situations plurilingues. Calvet formule ainsi qu'il s'agit de « choisir une langue nationale parmi plusieurs langues en présence, d'aménager un plurilinguisme régional, de décider des langues d'enseignement, de communication médiatique, etc. ». Mais qu'il s'agisse soit de l'action sur la langue même, soit de l'action sur la gestion des rapports des langues, « ces deux types d'actions peuvent s'enchaîner les unes dans les autres, une intervention sur les langues pouvant mener à la promotion d'une langue nationale sur laquelle la politique aura ensuite une action normalisatrice » (Calvet, 1987 : 157). Voici sa modélisation illustrant la relation de l'action sur la langue et les langues :

Figure 3-2 : Schéma des rapports politique linguistique/planification linguistique (Calvet, 1987 : 157)



C'est à partir de cette distinction de l'*action sur la langue* et *sur les langues* qu'il souhaite mettre en avant trois choses par rapport à la planification linguistique : « la langue change » ; « les rapports entre les langues [peuvent] changer » et l'homme « [peut] *in vitro* changer la langue et les rapports entre les langues » (Calvet, 1987 : 157). Ce point de vue pourrait cependant s'opposer aux sentiments linguistiques des locuteurs et aux avis des linguistes, car pour ceux-ci, l'évolution soit de la forme de la langue (par exemple le phénomène de la néologie spontanée), soit des rapports des langues (par exemple la véhicularité/vernacularité de telle variété/langue), est le produit de « la pratique sociale, en réponse à des besoins sociaux » (Calvet, 1996 : 49) – les humains agissent sur la/les langue(s) pour comprendre et être compris. Au lieu de prescrire la norme et le soi-disant bon usage, les linguistes ne font rien d'autre que « de décrire les usages et les règles » (Calvet, 1987 : 159). Cela montre un conflit éventuel entre le pouvoir et la pratique des locuteurs ainsi que la description linguistique. Mais n'est-ce pas, pour ainsi dire, l'enjeu de cette sous-section consacrée à la politique et à la planification linguistique, de traiter d'une « intervention dirigiste » (*ibid.*), une intervention *in vitro* sur la langue/les langues ? L'auteur le résume ainsi :

Les instruments de la planification linguistique apparaissent donc comme la tentative d'adaptation et d'utilisation *in vitro* de phénomènes qui se sont toujours manifestés *in vivo*. Et la politique linguistique est alors confrontée tout à la fois aux problèmes de la cohérence entre les objectifs que se donne le pouvoir et les solutions intuitives que le peuple a souvent mises en place, et au problème d'un certain contrôle démocratique, afin de ne pas laisser les décideurs faire n'importe quoi (Calvet, 1996 : 51-52).

3.2.2.3 Les moyens/instruments de la planification linguistique

De l'*in vivo* à l'*in vitro*, nous parlons des interventions délibérées pour planifier la langue. Rappelons la définition attribuée à la planification linguistique qui est pour Calvet la mise en œuvre des moyens, des instruments afin d'appliquer telle ou telle politique linguistique. Nous

allons voir à présent les instruments nécessaires pour mener à terme une planification linguistique. Selon l'auteur, il faut prendre en compte trois aspects à l'égard des instruments/moyens de la planification : « l'équipement des langues, l'environnement linguistique et les lois linguistiques » (Calvet, 1996 : 44-59). Nous avons abordé « l'équipement des langues » qui est l'action sur la langue dans la modélisation de Calvet. Il faut parler des deux autres : l'environnement linguistique et les lois linguistiques.

a) L'environnement linguistique

Facile à saisir au sens propre du terme, Calvet définit l'environnement linguistique comme « [la] présence ou [l'] absence des langues, sous leur forme orale ou écrite, dans la vie quotidienne ». Aussi les pratiques indiquant les noms de rues, les panneaux routiers, les plaques minéralogiques des voitures, les affiches publicitaires, les émissions de radio ou de télévision, sont-ils des lieux privilégiés d'intervention pour la promotion des langues (Calvet, 1996 : 52-53).

Cette présence ou absence des langues dans l'environnement linguistique est conditionnée par la valeur sociolinguistique de la langue concernée et peut également prévoir l'avenir de celle-ci. Aussi la planification linguistique peut-elle intervenir sur cet environnement pour influencer la valeur de la langue en question.

b) Les lois linguistiques

Le point d'orgue de la gestion *in vitro* des langues de l'État se situe dans les lois linguistiques, car la nature de coercition de la loi va permettre *de facto* et *de jure* aux locuteurs de s'approprier la nouvelle norme et de la véhiculer ensuite. Calvet précise qu'« il n'existe pas de planification linguistique sans un volet juridique » (*ibid.* : 55).

Plusieurs façons de classification des lois linguistiques sont possibles. En fonction du contenu des lois, Calvet en distingue trois : les lois relatives à la « forme de la langue » (graphie, lexique), les lois relatives à l'« usage » que les hommes reconnaissent à telle ou telle langue parmi plusieurs qui sont en présence (normalisation de la langue nationale, langue de l'administration, langue à des fonctions grégaires) et finalement les lois à finalité de la « défense des langues » (protection pour une diversité sociolinguistique ou bien revendication d'une promotion de telle ou telle langue) (Calvet, 1996 : 56). Pour les lois qui normalisent l'usage de telle ou telle langue, rappelons la Constitution chinoise de 1982, la *Loi sur la langue et l'écriture communes nationales* et la *Loi sur l'Autonomie des Régions ethniques de la République Populaire de Chine* de 1984 (cf. chapitre 2, 2.3 et 2.4).

En fonction du champ d'application géographique, il s'agit des instances de législation au-delà des frontières des États-nations, par exemple l'ONU qui stipule les langues de travail ou

qui protège les droits des personnes des minorités ethniques²¹⁵. Il y a des instances de législation nationale qui stipulent l'usage des lois applicables pour l'ensemble des membres du pays. Prenons l'exemple chinois : en ce qui concerne les langues des minorités ethniques, il y a le Comité d'État des Affaires Ethniques ; alors qu'en ce qui concerne le *hanyu* standard contemporain, le Comité d'État pour le travail linguistique. Au niveau des législations régionales se trouvent des commissions locales pour le travail linguistique qui sont en général attachées au bureau de l'éducation dans les gouvernements locaux, ou seulement des commissions locales visant la promotion du *putonghua* au sein des régions autonomes qu'habitent les grandes communautés minoritaires.

Une dernière classification est faite en fonction du « niveau d'intervention juridique ». Il peut y avoir la constitution, la loi, les décrets et les résolutions qui sont davantage efficaces par rapport à leur exécution. Mais des recommandations qui ont moins de pouvoir impératif existent également. En Chine, la Constitution de 1982, la *Loi sur la langue et l'écriture communes nationales* et la *Loi sur l'Autonomie des Régions ethniques de la République Populaire de Chine* de 1984 normalisent seulement le statut de la langue officielle et celui des langues minoritaires et garantissent l'usage de telle ou telle langue en fonction des situations communicationnelles. Ce sont en revanche les décrets, les résolutions, les directives, les réglementations et les recommandations qui stipulent in extenso à la fois l'orthographe, la grammaire, la phonétique et la promotion d'une langue. À titre d'exemple, nous signalons, la *Résolution portant sur l'impression et la publication de la Liste générale normalisée des caractères chinois*, les *Directives du Conseil des Affaires d'État à propos de la généralisation du putonghua* et la recommandation intitulée *Avis sur la mise en œuvre du projet sur la transmission et le développement de l'excellence de la culture traditionnelle chinoise* qui vise la valorisation des langues minoritaires en tant que patrimoine culturel immatériel.

Calvet signale par ailleurs que le baptême de la langue se manifeste dans les lois linguistiques et a « pour fonction de revaloriser symboliquement ces formes linguistiques et d'insister sur leur dimension identitaire » (Calvet, 1996 : 58-59). En plus, les lois linguistiques ont pour effet de nommer les fonctions des langues, à savoir pour telle langue un statut de langue officielle, pour telle langue celui de langue nationale, ou celui de langue administrative.

²¹⁵ Cf. Nations Unies, 1992.

Lien d'accès : <http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/Minorities.aspx>.

3.2.3 Le principe de personnalité vs le principe de territorialité et l'idéologie du politico-linguistiquement correcte

Pour Boyer, la planification des langues en contact/conflit dans les sociétés plurilingues ne touche pas seulement la dimension « collective » mais aussi la dimension « individuelle » (Boyer, 1991b : 112), car il ne s'agit pas seulement de l'État vis-à-vis de la gestion du plurilinguisme mais c'est surtout affaire des locuteurs qui font usage de leur propre langue. Selon Mackey, ce sont d'abord les théoriciens politiques de l'Empire austro-hongrois qui ont œuvré à trouver des solutions pour les sociétés multilingues à la fin du 19^{ème} siècle, en se basant sur deux principes : « le principe de personnalité » et « le principe de territorialité » (Mackey, 1976 : 82).

3.2.3.1 Le principe de personnalité

Ce sont les droits linguistiques qui attendent d'être définis dans le cadre de la notion de principe de personnalité. Mackey affirme que le *principe de personnalité* comporte ainsi « les droits linguistiques qui garantissent à l'individu des services dans sa langue, indépendamment de l'endroit où il se trouve » (Mackey, 1976 : 82) et ces droits font engager réciproquement le gouvernement en ce qui concerne l'usage et la pratique de telle langue au sein de sa gestion étatique. Souvent, la politique linguistique qui fait engager un pays à fournir les services linguistiques aux citoyens se délimite à l'intérieur de ses frontières. Mais au-delà de ces frontières, dans la dimension internationale, se situe également ce principe de personnalité qui permet aux locuteurs d'utiliser à tel moment, à tel endroit, leur propre langue. Voyons l'article n° 4 du document Déclaration sur les droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques :

Les personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques (ci-après dénommées personnes appartenant à des minorités) ont le droit de jouir de leur propre culture, de professer et de pratiquer leur propre religion et d'utiliser leur propre langue, en privé et en public, librement et sans ingérence ni discrimination quelconque (Nations Unies, 1992²¹⁶).

Les régions autonomes chinoises en sont l'exemple de l'exécution du principe de personnalité. Ceci se traduit par la Constitution de 1982 et la Loi sur l'autonomie régionale de 1984. La Constitution de 1982 stipule que « toutes les ethnies ont le droit d'utiliser et de développer leur propre langue et leur propre écriture » (Digithèque de matériaux juridiques et

²¹⁶ Lien d'accès : <https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/Minorities.aspx>.

politiques et Maury, 2003²¹⁷). De plus, elle stipule, dans l'article n° 121, la fonction de langue administrative de la minorité ethnique concernée : « le pouvoir central des régions autonomes doit avoir recours à une ou plusieurs langues et écritures véhiculaires en tant que langues d'administration dans la région autonome lorsque les instances du gouvernement local exécutent les fonctions publiques » (*ibid.*²¹⁸). Elle stipule aussi le droit de recourir à la langue maternelle des minorités ethniques comme langue de procès et assure la disponibilité de la traduction pour ceux qui ne maîtrisent pas la langue véhiculaire devant le tribunal²¹⁹. Quant au document juridique *Loi sur l'autonomie régionale de la République Populaire de Chine*, le principe de personnalité se révèle davantage par le biais des textes juridiques de cette loi. Les enjeux portent essentiellement sur la liberté reconnue au gouvernement local de choisir la langue de scolarité, de décider des langues à enseigner comme matière et sur la liberté de choisir la langue de la minorité comme langue administrative pour exécuter des fonctions publiques et présenter des documents juridiques. De plus, considérant la complexe situation plurilingue engendrée par la composition complexe de minorités ethniques diverses, le gouvernement central encourage les cadres nationaux à apprendre les langues et les écritures véhiculaires dans chaque région autonome²²⁰.

3.2.3.2 Le principe de territorialité

Le *principe de territorialité* complète celui de personnalité, car « selon ce principe, le droit pour l'individu de bénéficier des services dans sa propre langue se limite à certaines régions définies » (Mackey, 1976 : 83). Boyer nomme cette délimitation régionale la « spacialisation » : « qui peut revêtir des dimensions très variables, depuis la collectivité locale de base : la commune à la province ou la région en passant par le canton [...] » (Boyer, 1991b : 112). Dans les sociétés multilingues, selon Mackey, « des accommodements linguistiques selon le principe de territorialité ont connu une stabilité remarquable » (Mackey, 1976 : 84). Cela implique que la langue d'un groupe dont la population est dominante va inévitablement devenir la langue principale de ce territoire délimité et donne lieu au fait que les locuteurs d'une langue autre que la langue dominante vont s'efforcer à apprendre cette dernière. Le même l'auteur affirme : « l'application du principe signifie plutôt que la minorité linguistique se conforme à l'usage de la langue de la région – presque toujours majoritaire » (*ibid.*). Par exemple la délimitation des frontières de la Chine régit comme sa langue officielle le *hanyu* car la

²¹⁷ Lien d'accès : <https://mjp.univ-perp.fr/constit/cn1982.htm>.

²¹⁸ *Idem.*

²¹⁹ Cf. Article n° 134, *idem.*

²²⁰ Cf. Leclerc, 2003a.

population des *Han* représente 91,51% de la population totale du pays²²¹. Alors qu'en RAT, la population dominante des Tibétains fait que la langue véhiculaire et la langue administrative ou encore la langue de scolarité doit prioritairement prendre en compte la langue tibétaine, suivie par le *hanyu*. Mais l'application du principe de territorialité révèle malgré tout des contraintes : Mackey nous a donné l'exemple de l'instauration des écoles de langue française pour satisfaire les enfants des fonctionnaires francophones dans le canton alémanique de Berne. Nous connaissons également l'exemple de l'instauration des collèges ou lycées pour les enfants tibétains qui étudient dans le *Neidi* où la seule langue véhiculaire est le *hanyu*.

Nous pouvons ainsi constater que le principe de personnalité et celui de territorialité peuvent s'enchaîner l'un et l'autre dans un territoire géographiquement déterminé. Prenons l'exemple de l'instauration des collèges et des lycées dans le *Neidi* : d'une part la situation linguistique du *Neidi* est fortement marquée par le principe de territorialité et tout le monde doit y apprendre à parler le *putonghua* et savoir écrire les caractères chinois afin de communiquer dans la vie soit familiale soit professionnelle ; d'autre part, cette même situation linguistique est aussi marquée par le principe de personnalité compte tenu du terrain multilingue et multinational et qu'elle est assurée par l'imposition juridique que « l'État crée des instituts des minorités nationales et organise des classes pour les minorités nationales dans des écoles supérieures de l'État où l'on accueille spécialement les étudiants des minorités nationales [...] » parce que « chaque ethnie a la liberté d'utiliser et de développer sa propre langue et écriture » (Leclerc, 2003a²²²).

3.2.3.3 Discours politico-linguistiquement correct

Les textes juridiques stipulant les fonctions des langues découlent des lois relatives à l'usage des langues, pour Calvet, et les textes sur les minorités ethniques comportent des arguments de défense en leur faveur. Nous souhaitons poser une question : de quoi parlons-nous un discours linguistico-politiquement correct ? Calvet le désigne comme « une suite de principes à prétention universelle sur lesquels se fonde une sorte d'éthique de la profession du linguiste » (Calvet, 2002 : 91). L'auteur élabore une liste non exhaustive d'exemples des discours politico-linguistiquement corrects :

« Toutes les langues sont égales », « toutes les langues [...] peuvent exprimer de la même façon tout le savoir humain », « toutes les langues doivent être écrites », « les locuteurs ont droit à un enseignement dans leur langue première », « les langues minoritaires ont droit à une reconnaissance officielle », « les langues, éléments du patrimoine ou espèces menacées,

²²¹ Cf. Chapitre 1, figure 1-1.

²²² Article N° 65.

Lien d'accès : <http://www.axl.cefano.ulaval.ca/asielchineloi-1984.htm>.

doivent être protégées », « perdre sa langue c'est perdre ses racines, sa culture » (*ibid.* : 92-93).

Parmi toutes les affirmations politico-linguistiquement correctes, celle qui prétend que « toutes les langues sont égales » en représente le soubassement des autres. De cette affirmation fondamentale naît la bonne raison pour laquelle « toutes les langues doivent être écrites », « les langues minoritaires ont droit à une reconnaissance officielle », les locuteurs de langues minoritaires ont également droit à « un enseignement dans leur langue première », qui peut ainsi devenir la langue de scolarité.

Il est à noter que des affirmations comme « toutes les langues doivent être écrites » ou « toutes les langues sont égales » sont difficilement applicables lorsqu'il s'agit de prendre en compte le grand nombre de langues présentes dans certains pays. En d'autres termes, bien qu'aux yeux des linguistes, de telles affirmations soient vraies, elles ne reflètent pas la réalité et s'avèrent pour Calvet même encore « creuses », (Calvet, 2002 : 102). Car les situations linguistiques dans le monde entier nous révèlent de grandes inégalités pour plusieurs raisons :

Elles sont d'abord inégales du point de vue statistique : certaines sont très parlées, d'autres le sont peu [...]. Elles sont inégales du point de vue social : certaines sont dominées, reléguées à des fonctions grégaires, ne sont pas écrites ou ne sont pas utilisées dans l'enseignement tandis que d'autres dominent et assurent des fonctions de type officiel, littéraire, culturel, international ou véhiculaire. Elles sont enfin inégales du point de vue des représentations dont elles sont l'objet. Certaines sont considérées comme prestigieuses, d'autres non, certaines sont revendiquées par leurs locuteurs comme langues identitaires, d'autres sont abandonnées par ces mêmes locuteurs qui ne les transmettent plus et préfèrent voir leurs enfants en acquérir une autre. Et la mondialisation, qui multiplie les réseaux de communication, accroît ces inégalités entre les langues, renforce la langue hyper centrale l'anglais, et les langues supercentrales au détriment des langues périphériques (*ibid.* : 103).

Il nous semble impossible de rendre réalisables tous ces objectifs, sans compter avec d'énormes dépenses budgétaires pour planifier toutes les langues : le travail d'élaboration des alphabets convenables à la situation linguistique concernée de la part des linguistes, le travail de conceptions des manuels en langues minoritaires, l'instauration de nouvelles institutions spécifiques pour la gestion des langues, la mise en place des dispositions permettant d'introduire des langues minoritaires/locales dans le système éducatif, etc.

Pour Calvet, la raison de la transmission d'une langue ou sa substitution par une autre, ou bien la raison de la promotion/protection d'une langue donnée se résume, sans doute, d'une part, à celle de leurs locuteurs, car ce sont leurs « représentations linguistiques » ainsi que leurs « besoins linguistiques » qui sont mis en jeu ; de l'autre, à l'« utilité sociale » de cette langue et de « toutes les fonctions sociales » qu'elle assume en faveur du développement social (Calvet, 2002 : 106-107).

De ce point de vue, la politique linguistique pour lui, « assume l'inégalité des langues »,

car en fonction des besoins des locuteurs pour une langue et des rapports entre plusieurs langues qui sont en présence, « elle fait des choix, propose des hiérarchisations » (*ibid.* : 109). C'est cela qui, pour lui, paralyse les affirmations politico-linguistiquement correctes : « toutes les langues sont égales ». Il évalue l'idéologie du politico-linguistiquement correct de cette façon :

L'idéologie PLC, en sacralisant les langues, en les réifiant, fait donc obstacle à une réelle démarche de politique linguistique, parce qu'elle tend à culpabiliser un certain nombre de choix qui deviennent dès lors des tabous, qu'elle tend à interdire par exemple le droit de dire non à l'introduction de telle ou telle langue minoritaire à l'école, ou le droit de considérer qu'il est inutile de donner une écriture à telle ou telle autre langue (Calvet, 2002 : 101).

Néanmoins, il rajoute que l'État peut toujours intervenir sur « les représentations dont [les langues] font l'objet ». Pour atténuer l'insécurité linguistique²²³ des locuteurs dans leurs propres langues ou bien faire valoriser le ressenti d'une « loyauté linguistique » (*ibid.* : 110), des actes qui mobilisent l'environnement linguistique peuvent être sollicités, par le biais des médias, des affiches, des inscriptions – à la fois points d'orgue de l'environnement linguistique et moyens de la planification linguistique, comme nous venons de le voir.

3.2.4 Aménagement linguistique et modélisation québécoise

Pour l'école québécoise, la notion d'*aménagement linguistique* est ancrée dans le champ de la linguistique. Dans les années 1960, l'Office québécois de la langue française utilisait le terme de planification linguistique qui était le calque du terme *language planning* chez les Américains. Peu après, dans les années 1970, ce calque est rejeté car il révèle des connotations d'un certain « autoritarisme » (Rousseau, 2005 : 95) qui s'oppose aux droits des minorités linguistiques et qui s'éloigne d'une « écologie des langues » (Calvet, 1999).

C'est ainsi qu'en 1972, le linguiste québécois Jean-Claude Corbeil introduit la définition d'*aménagement linguistique*. Ce baptême est conçu comme acceptable pour désigner toutes les activités et préoccupations de l'Office. La définition actuelle est mise à jour comme suit :

L'expression est aujourd'hui d'emploi universel pour désigner l'ensemble des mesures sociales qui influencent l'emploi de la langue par les locuteurs d'une même communauté linguistique, que ces mesures soient prises par un gouvernement ou qu'elles proviennent de l'initiative d'un organisme privé [...] (Corbeil, 2007 : 173).

Contrairement aux modèles européen et nord-américain dans lesquels la planification découle du pouvoir suprême de l'État, les lois linguistiques ne constituent plus un moyen pour la planification des langues mais « qu'un segment de la politique linguistique » (*ibid.*). Et force

²²³ Nous proposerons une définition de l'*insécurité linguistique* plus loin, dans le 3.3.3.1.

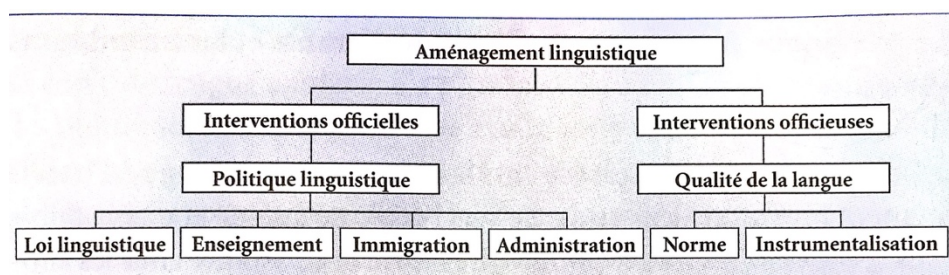
est de prendre en compte les facteurs de l'immigration (la cohabitation de membres d'origines linguistiques diverses que vit la société québécoise), celui de l'enseignement (phénomène de la fréquentation de l'école anglophone pour les francophones et les allophones ; restriction pour des enfants dont les profils ne correspondent pas aux conditions d'accès à l'école anglaise pour stopper l'anglicisation), celui de la profession (augmentation du recrutement des francophones pour des postes de cadres et de haute direction et l'effort de faire du français la langue usuelle dans les entreprises) dans le cadre du traitement de la question de l'aménagement linguistique québécois (Maurais, 1986). L'auteur ajoute également deux autres points forts de la politique linguistique québécoise : le facteur du commerce et des affaires (de par l'affichage pour préserver l'image d'une société de la langue française) et le facteur de l'administration (« leviers économiques et exemples d'un fonctionnement normal et efficace en langue française » (Corbeil, 2007 : 243).

Une autre distinction relative à la planification québécoise est faite en ce qui concerne « la détermination de la norme linguistique » qui part de la description linguistique et de la pratique sociale des usagers du français. Corbeil l'affirme ainsi :

[Elle] échappe à l'autorité d'un gouvernement, elle jaillit plutôt de l'ensemble des locuteurs d'une même langue. L'explicitation et la description techniques de cette norme reviennent aux sociologues, aux linguistes et à tous ceux et celles qui produisent des ouvrages de référence, grammaires, dictionnaires, lexiques, traités de prononciation, etc. (*ibid.*).

Nous empruntons le schéma de l'aménagement linguistique d'après Corbeil :

Figure 3-3 : Schéma de l'aménagement linguistique, selon Corbeil (2007 : 173)



Jean-Michel Éloy fait une distinction entre *politique linguistique* et *aménagement linguistique* : elle « n'est pas de pure forme, et [...] elle comporte de réels enjeux scientifiques » (1997 : 7). Pour lui, le concept d'aménagement linguistique n'est pas en mesure de faire réfléchir à ce que « les personnels politiques définissent comme leur politique linguistique » et qu'il pourrait induire « un risque d'appréhension technocratique des faits » (*ibid.*). Les préoccupations des acteurs politiques : l'idéologie et la politique des États-nations modernes, seraient absentes des interventions du type « aménagémentiste » qui ne permettent pas de

couvrir toutes les réalités dont l'analyse est loin d'être « un processus décisionnel » (*ibid.* : 20).

Pour de Robillard, l'aménagement linguistique regroupe l'ensemble des opérations d'intervention linguistique délibérée tant sur le corpus que sur le statut. Il comporte quatre niveaux essentiels :

a) l'évaluation de la situation qui met en place l'identification des premiers problèmes ; b) la politique qui est composée de la formulation d'objectifs et pour ce faire, de celle d'une stratégie adéquate, ; c) la planification qui désigne la nécessité de programmer dans le temps et de prévoir, de gérer les ressources à la disposition ; d) les actions qui mettent en exergue les actes concrets portant sur l'intervention sur la langue ou sur la situation linguistique (de Robillard, 1997a : 39).

3.2.5 Vers une glottopolitique

Guespin introduit le concept de *glottopolitique* dans son intervention « Matériaux pour une glottopolitique » lors d'un symposium international ayant eu lieu en 1984. Pour lui, il est temps de dénoncer la crise de la linguistique structurale qui ne se focalise que sur « l'aspect sémiotique de l'activité de langage » et « l'aspect sémantique de cette même activité » et de mettre en évidence donc « l'action sociale sur le langage, de sa réalité et de la possibilité d'agir sur elle » (Guespin, 1985 : 15). Il souhaite tenir compte préférentiellement de la linguistique interactionnelle. Au lieu de mettre en place le terme de politique de la langue, Guespin préfère l'usage de celui de *glottopolitique* et rejette l'idée de traiter de langue, parole, discours comme des notions distinctes :

Dire politique de la langue, ce serait encourager la conception unilatérale, d'une langue hors de son écosphère, hors des pratiques langagières. Glottopolitique, [...] neutralise les oppositions langue/parole/discours ; or c'est sur tous ces points que toute société agit, qu'elle le sache ou non ; elle ne se contente jamais de dire quelle langue il faut parler, enseigner ou proscrire, mais aussi qui peut utiliser quel niveau de langue, ou quelle langue, et pour verbaliser quoi. [...] ce n'est pas la langue qui est en cause, mais bien le langage, l'interaction verbale (Guespin, 1985 : 21).

Dans l'article « Pour la glottopolitique » de Guespin et Marcellesi, publié en 1987, les auteurs définissent cette notion ainsi :

« les diverses approches qu'une société a de l'action sur le langage, qu'elle en soit 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 à examen : glottopolitique est nécessaire pour englober tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique » (Guespin et Marcellesi, 1987 : 5).

Or, valoriser le néologisme de glottopolitique ne suppose pas, pour eux, l'abrogation du terme de politique linguistique ou de celui de planification linguistique, car toutes les décisions

relevant d'une politique linguistique – si elles ne sont pas de nature symbolique, vont induire la glottopolitique. La glottopolitique est toujours prête à s'actualiser depuis de petites interventions jusqu'aux actes dont l'ampleur est importante. Reprenons l'énoncé de Guespin :

c'est un continuum qui va d'actes minuscules, généralement considérés comme anodins (reprise d'une "faute" au titre d'une norme) à des interventions considérables (droits à telle catégorie de prendre la parole, sous forme écrite (cahiers de doléances, par exemple) ou orale (intervention à un Comité d'entreprise, à un Conseil de gestion, prestation télévisée, etc.), concernant à la limite la langue elle-même (auquel cas la glottopolitique englobe la politique de la langue) : promotion, interdiction, réanimation d'une langue, changement de statut d'une langue... (Guespin, 1985 : 21).

Guespin formule deux pôles concernant les pratiques glottopolitiques : le libéralisme et le dirigisme. Le premier fait référence à la politique qui néglige l'existence du problème langagier et le laisse faire par des « autorégulations » (*ibid.* : 22). Cette attitude de laisser faire induit des problèmes importants. Dans un premier temps, il est sans doute question de « l'étouffement des langues minorées » par la mise en place d'une langue véhiculaire qui représente préférentiellement l'idéologie dont elle découle. Cela donne lieu, inévitablement à l'insécurité linguistique, dévalorisation ou encore stigmatisation des locuteurs de la langue minorée pour arriver à la fin à une inhibition totale. Dans un second temps, le libéralisme glottopolitique conduisant à des différences langagières va favoriser, renforcer la différenciation sociale, ethnique et culturelle. Le libéralisme glottopolitique, pour Guespin, « est un moyen de pourrissement des problèmes langagiers, donc l'attitude la plus sûre pour favoriser une classe dominante en phase conservatrice » (Guespin, 1985 : 22).

C'est cependant le dirigisme glottopolitique qui fera davantage l'objet d'étude. Cet interventionnisme glottopolitique peut prendre des formes très variées, à travers la langue, la parole et les discours. Ce type des interventions glottopolitiques s'applique, selon l'auteur, aux sociétés « en phase d'ascension ». Or, la majorité des cas se trouve entre les deux car « aucune société ne peut nier entièrement le problème langagier, aucune ne peut dicter tous les comportements langagiers » (*ibid.* : 23).

Blanchet parle également des « actions glottopolitiques autogestionnaires » pour qui il s'agit principalement des actions des agents (Blanchet, 2013 :97). Ce type d'interventions glottopolitiques tend à se présenter dans des langues minoritaires, des langues régionales, des dominées.

Qu'il soit question de l'aménagement linguistique, ou de la politique et de la planification linguistiques, ou bien de la normalisation linguistique, nous parlons des *interventions glottopolitiques* qui découlent soit d'individus, soit de groupes et/ou d'associations linguistiques qui sont militants, soit encore de partis politiques. Pour Boyer, « elles ont souvent

une forte teneur revendicative et polémique, s'appuyant sur une idéologie identitaire et une option politique de type régionaliste ou nationaliste » (Boyer, 1997 : 29). Elles sont concrétisées, mises en avant par la mise en évidence d'un « dispositif » et des « dispositions » (Boyer, 1991b : 115). Les dispositifs institutionnels peuvent s'identifier au niveau d'État à l'intérieur des frontières géographiques d'un pays, ou au niveau de la région autonome (le cas de la Catalogne, de la Région autonome du Tibet, etc.), ou au niveau qui englobe les deux (le cas de la Belgique), ou au niveau international (le cas de la francophonie), ou encore les institutions « paraétatiques et/ou d'ordre associatif » en œuvre pour élaborer les politiques linguistiques :

Par dispositif institutionnel il faut entendre non seulement les institutions proprement dites (Académies, Comités, Commissions, Conseils, etc.) chargés plus ou moins solennellement de la codification, de la promotion, de la régulation en matière sociolinguistique, mais également de pratiques législatives et réglementaires de divers ordres (lois, chartes, décrets, arrêtés, circulaires...) (*ibid.*).

Parcourir les acceptions notionnelles du point 3.2 nous permet de mieux comprendre l'organisation différente des pays en ce qui concerne la politique linguistique et de la planification linguistique. Pour l'aspect sociolinguistique du cas chinois, nous avons retenu la paire notionnelle politique/planification linguistique, prenant en compte la nature autoritaire du pays. La promotion ou la valorisation de telle ou telle langue est transmise verticalement, émanant d'un pouvoir absolu auquel les citoyens participent rarement. Dans la situation où le pays promeut le *putonghua* et le *hanyu* dans presque tous les aspects de la vie sociale des citoyens, les langues des minorités ethniques sont largement marginalisées dans leurs fonctions sociales. Néanmoins, nous avons également retenu la notion de *glottopolitique* qui s'étend depuis les efforts anodins de l'individu jusqu'aux actes de l'ensemble de la société, parce que dans la mesure où la langue tibétaine se marginalise et voit ses fonctions sociales confisquées, ce sont des Tibétains militants qui sont dévoués à leur identité tibétaine et qui n'épargnent pas leurs efforts pour faire naître dans leur communauté tibétaine la conscience de leur langue et leur culture. Ils s'efforcent au travers de leur engagement individuel de valoriser la langue et la culture tibétaine à partir d'actions individuelles, bénévoles et associatives. Nous aborderons ce sujet dans le chapitre 7.

Nous allons à présent aborder la notion de représentation sociale dans les études et les recherches en sociolinguistique du contact et/ou du conflit de langues.

3.3 Représentations sociales et représentations sociolinguistique

La représentation est une notion clé mobilisée autant par les recherches en sociologie, en psychanalyse, en psychologie sociale, que par les recherches en sociolinguistique ou en

didactique des langues. Par rapport à ce caractère interdisciplinaire des représentations, Rouquette et Rateau écrivent :

Les représentations [...] ne constituent pas un phénomène parmi d'autres, ni même un ordre de phénomènes plus significatifs que d'autres, mais une catégorie fondamentale de la sociabilité. Elles n'ouvrent pas un chapitre particulier dans le registre des manifestations, elles sont une clé qui donne accès à la compréhension de l'ensemble des manifestations (1998 : 14).

Le recours à des représentations est une chose normale et grâce à leur forte propriété d'associativité, nous pouvons inscrire *in extenso* notre étude dans le cadre d'un traitement des langues en contact ou encore en conflit.

L'apparition première du terme de représentation date des travaux relevant de la sociologie. Durkheim la sollicite pour la première fois en 1898, dans le cadre de ses études sur la *représentation collective* (Durkheim, 1898 : 273). Ensuite Moscovici introduit le terme en 1961 dans la psychologie sociale, dans son ouvrage *La psychanalyse, son image et son public* ; pour lui, il s'agit avant tout d'une « représentation sociale » (cf. Moscovici, 2004). Dès lors, c'est à partir de la notion de représentation sociale, par la suite, que celle de représentation (socio)linguistique se développe et se soumet à l'épreuve dans le champ qui nous concerne : la dynamique diglossique des langues en contact/conflit.

Dans un premier temps, nous nous efforcerons d'éclairer l'origine de la notion de représentation sociale et des acceptions notionnelles chez plusieurs auteurs ; dans un deuxième temps, nous chercherons à voir l'organisation interne d'une représentation sociale – nous incluons ici la question de la théorie du noyau central et de la périphérie – et les fonctions qu'assume chaque élément constitutif d'une représentation sociale ; ensuite, nous tournerons notre regard vers la notion de représentation (socio)linguistique, cette partie ayant pour objectif de montrer, par la suite, comment elle s'articule avec les travaux menés sur la structuration et la dynamique de la représentation en psychologie sociale ; enfin, nous nous intéresserons à quelques notions intimement associées à celle de représentation, qui sont fréquemment mobilisées en sociolinguistique.

3.3.1 La représentation sociale

La représentation sociale peut être saisie dans le sens littéral comme l'interaction du social avec la représentation. Cet indice social peut relever du « contexte concret », du « bagage culturel », des « valeurs et idéologies » liés aux groupes différents (Jodelet, 2003a : 366).

Nous aborderons tout d'abord l'histoire de la notion de représentation sociale et différentes acceptions notionnelles chez des auteurs en psychologie sociale, ensuite nous passerons au

processus par lequel se construit une représentation sociale, en vue d'un traitement prochain de la question de son organisation interne, dans la partie 3.3.2.

3.3.1.1 La définition de la représentation sociale

La notion de représentation sociale s'élabore sur la base des travaux du sociologue français Durkheim. Pour lui, la portée de la représentation s'étend à une classe de formes mentales (par exemple, dans les domaines suivants : science, religions, mythes, espace, temps, etc.), d'opinions et de savoirs homogènes. Il distingue celles-ci des représentations individuelles : les représentations collectives prennent en charge moins le raisonnement de chaque individu composant la société que « la manière dont cet être spécial qu'est la société pense les choses de son expérience propre » (Durkheim, 2013 : 621).

L'adjectif *collectif* indique que les représentations doivent être consensuelles pour leurs auteurs au sein d'une société en question. Il est à constater que Durkheim ne fait pas une différenciation entre les membres intergroupes et les membres intragroupes au sein d'une même société. Cela montre donc que les représentations collectives ont pour objectif d'organiser les membres de la société et de les préparer à raisonner et à se comporter de façon homogène et que celles-ci sont donc stables.

Moscovici élabore la notion de représentation sociale en l'inscrivant dans le domaine de la psychanalyse et de la psychologie sociale. S'opposant à l'idée de Durkheim sur le fonctionnement homogène et stable de la modélisation représentationnelle, il accuse cette modélisation comme étant applicable seulement aux sociétés primitives et ne correspondant pas à la réalité de la société contemporaine. Rouquette et Rateau rendent la différence entre la *représentation collective* et la *représentation sociale* plus éclairante :

Les représentations peuvent être dites *collectives* en tant qu'elles sont consensuelles entre les groupes d'une société à un moment donné ; *sociales* en tant qu'elles se révèlent différenciatrices de ces mêmes groupes selon les positions qu'ils occupent ; indifféremment collectives ou sociales [...] lorsqu'il s'agit d'un consensus intragroupe (Rouquette et Rateau, 1998 : 15).

La notion de représentation sociale se situe à l'interface du psychologique et du social, comme le précise Moscovici en considérant la représentation comme « une organisation psychologique [...] particulière à notre société » (Moscovici, 2004 : 43). Jodelet, pour sa part, met l'accent sur « les sujets sociaux » dans leur appréhension de ce qui se passe dans la vie quotidienne, de l'ensemble des composantes de l'environnement : « les données de notre environnement, les informations qui y circulent, les personnes de notre entourage proche ou lointain », où se situent ces sujets sociaux. Une représentation est ainsi « le processus par lequel

s'établit [notre] relation au monde et aux choses (Jodelet, 2003a : 366-368).

Selon Moscovici, une représentation sociale se construit selon deux processus essentiels : « objectivation » et « ancrage » :

[La phase de l'objectivation essaie de] rendre réel un schéma conceptuel, [de] doubler une image d'une contrepartie matérielle [...] pour réduire l'écart entre la masse de mots qui circulent et les objets qui les accompagnent. [...] Cette démarche est d'autant plus indispensable que le langage [...] suppose une série de conventions qui fixent son adéquation au réel » (Moscovici, 2004 : 107-108).

L'ancrage, lui, désigne l'insertion d'une science dans la hiérarchie des valeurs et parmi les opérations accomplies par la société. En d'autres termes, par le processus d'ancrage, la société change l'objet social en un instrument dont elle peut disposer, et cet objet est placé sur une échelle de préférence dans les rapports sociaux existants » (*ibid.* : 170-171).

Pour Jodelet, le premier terme désigne l'intervention du « social dans la représentation », alors que le second illustre « l'enracinement de la représentation dans le social » (Jodelet, 2003a : 373, 377). Par ailleurs, nous devons également à Jodelet l'énumération des cinq caractères fondamentaux de la représentation :

Elle est toujours représentation d'un objet ; elle a un caractère imageant et la propriété de rendre interchangeable le sensible et l'idée, le percept et le concept ; elle a un caractère symbolique et signifiant ; elle a un caractère constructif ; elle a un caractère autonome et créatif (*ibid.* : 371).

L'idée que le caractère autonome et créatif caractérisent une représentation correspond à l'idée de dynamique représentationnelle chez les structuralistes des représentations sociales (Flament, Moliner, Guimelli, Rouquette, Rateau). Windisch partage l'avis de Jodelet sur la vivacité de la représentation sociale :

Les représentations sociales n'ont pas le caractère statique ; elles sont fondamentalement mobiles, dynamiques ; elles vivent, et s'attirent, se repoussent et donnent naissance à de nouvelles représentations. Si nous parlons des différentes façons de connaître la réalité sociale, la psychologie définit les représentations sociales comme des modes de reconstruction sociale de la réalité (Windisch, 2003 : 194).

Nous retrouverons la notion de la dynamique représentationnelle en 3.3.2.3. Laisant de côté cette dynamique représentationnelle, nous tournons notre regard vers les fonctions représentationnelles et le processus par lequel se construit une représentation (sociale).

3.3.1.2 La théorie du noyau central et de la périphérie

En 1976, Abric consacre sa thèse à l'élaboration d'une théorie de la centralité. Il est le premier à mettre en exergue et à articuler deux sous-ensembles d'une représentation sociale (cf.

Abric, 1976). L'auteur confirme que les éléments constitutifs d'une représentation sociale sont structurés d'une manière hiérarchisée. Non seulement ils sont hiérarchisés, mais par ailleurs, toute représentation est « organisée autour d'un noyau central, constitué d'un ou plusieurs éléments qui donnent à la représentation sa signification » (Abric, 2001 : 19).

En ce qui concerne la centralité, il pose que le noyau central constitue l'élément fondamental de toute représentation et qu'il assume un rôle à la fois générateur et organisateur (Abric, 1994 : 74). En d'autres termes, la centralité est ce par quoi une représentation se procure un sens et tisse des liens en rassemblant d'autres éléments constitutifs de la représentation.

Ensuite, l'auteur élabore quatre fonctions fondamentales des représentations, tout au long de leur interaction avec les rapports sociaux concernés : la fonction de *savoir*, la fonction *identitaire*, la fonction d'*orientation* et la fonction *justificative*.

Les fonctions de *savoir* « permettent aux acteurs sociaux d'acquérir des connaissances et de les intégrer dans un cadre assimilable et compréhensible pour eux, en cohérence avec leur fonctionnement cognitif et les valeurs auxquelles ils adhèrent. [...] elles définissent le cadre de référence commun qui permet l'échange social [...] ; les fonctions *identitaires* permettent « élaboration d'une identité sociale et personnelles gratifiante, c'est-à-dire compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés » ; les fonctions d'*orientations* permettent à la centralité de « [guider] les comportements et les pratiques », car « le système de prédécodage de la réalité que constitue la représentation sociale en fait [...] un guide pour l'action » ; les fonctions *justificatrices* permettent « *a posteriori* de justifier les prises de position et les comportements » (Abric, 2001 : 15-17).

Un noyau se caractérise par une propriété de « stabilité », résistant au changement – si nous ne prenons pas en compte le processus de la transformation éventuelle d'une représentation (Abric, 1994 : 74). Si celui-ci est confronté à une contradiction, le sens de la représentation va par la suite complètement changer.

Rappelons ici que pour Abric, le noyau central ne s'impose pas dans sa dimension quantitative, mais dans sa dimension qualitative. Ce positionnement est rejeté par Guimelli dans ses travaux sur les schèmes de base, pour qui, le calcul de la « valence²²⁴ » des items de la représentation constitue une variable importante au sujet de l'étude du noyau central. Si un élément du noyau central peut déterminer le sens des autres éléments, cela implique que sa valence est plus élevée que celles des éléments situés à la périphérie (Guimelli, 1994 : 171-198).

À partir de la notion de noyau central, celle de périphérie se développe. Avant d'expliquer cette dernière notion, nous devons nous rendre compte que le fait d'être baptisée la *périphérie* n'implique pas que son importance et sa valeur sont moins considérables que celles du *noyau*.

²²⁴ Rouquette et Râteau donne la définition notionnelle du terme de valence. Il s'agit, pour ces auteurs, d'une « propriété quantitative d'un cognème définie par le rapport du nombre d'opérateurs qu'il active sur le nombre total d'activations possibles [...]. Lorsque nous ne précisons pas, il s'agit toujours de la valence globale, calculée sur l'ensemble des schèmes » (Rouquette et Râteau, 1998 : 131). Abric l'assimile schématiquement au sens de « valeur » (Abric, 1994 : 75)

Le système de périphérie n'est pas un élément secondaire ni marginal, mais en revanche, comme le souligne Abric, « essentiel du contenu de la représentation, sa partie la plus accessible, mais aussi la plus vivante et la plus concrète » (Abric, 2001 : 25) :

Ils comprennent des informations retenues, sélectionnées et interprétées, des jugements formulés à propos de l'objet et de son environnement, des stéréotypes et des croyances. Ces éléments sont hiérarchisés, c'est-à-dire qu'ils peuvent être plus ou moins proches des éléments centraux (*ibid.*).

Concernant la définition de la notion de *périphérie*, Flament considère les éléments périphériques comme « des schèmes » qui sont organisés autour du noyau central (Flament, 2003 : 229). Pour lui, il s'agit d'un rôle « normal » des schèmes périphériques, un rôle de « décryptage d'une situation normale » (*ibid.* : 230). Abric met en lumière trois intérêts d'étude relative aux éléments périphériques. Le premier leur « [autorise] des modulations individualistes de la représentation », ce qui permet à chacun de se positionner selon leur gré sans contester la signification, soit la centralité de la représentation. Ensuite, ils sont considérés comme « prescripteurs des comportements mis en œuvre à l'égard de l'objet ». En l'occurrence, ils entérinent ce qu'il est normal de faire ou de dire dans une situation spécifique ; dans un dernier temps, pour leur troisième intérêt, les éléments périphériques « [interviennent] dans les processus de défense ou de transformation de la représentation » – si le sens de la représentation ne transforme pas. C'est-à-dire que dans la mesure où une représentation est stable, tous les éléments étrangers seraient gérés, grâce au rôle défensif des éléments périphériques de manière à les faire réintégrer dans le sens initial de la représentation (Abric, 1994 : 75-76). Nous empruntons l'inventaire d'Abric sur la centralité et la périphérie, conçu en 1994, pour synthétiser avec une meilleure visibilité :

Tableau 3-4 : Caractéristiques du système central et du système de périphérie d'une représentation sociale (Abric, 1994 : 75-76)

système central	système périphérique
lié à la mémoire collective et à l'histoire du groupe	permet l'intégration des expériences et histoires individuelles
consensuel définit l'homogénéité du groupe	supporte l'hétérogénéité du groupe
stable cohérent rigide	souple supporte des contradictions
résiste au changement	évolutif
peu sensible au contexte immédiat	sensible au contexte immédiat
fonctions : génère la signification de la représentation détermine son organisation	fonction : permet l'adaptation à la réalité concrète permet la différenciation du contenu protège le système central

Pour terminer ce point, nous voulons citer Petitjean qui conclut sur la dichotomie de *stabilité* et de *dynamique* dans sa définition de la représentation linguistique. Pour elle, les représentations linguistiques sont des « systèmes de connaissances [...] simultanément stables et évolutifs : une connaissance, pour qu'elle soit partagée, doit présenter un minimum de stabilité, mais disposer aussi d'une certaine dynamique lui permettant de s'adapter aux évolutions de l'environnement et des objets le composant » (Petitjean, 2010 : 295). Cette dichotomie répond parfaitement à la modélisation de la centralité et de la périphérie chez Abric, Flament et les autres chercheurs en psychologie sociale, en ce qui concerne la notion de représentation sociale. Maintenant, nous nous tournons vers une perspective cognitive pour cerner l'organisation interne d'une représentation sociale.

3.3.1.3 Cognition/cognème et les relations qu'entretiennent les cognèmes entre eux

Flament, dans sa définition de représentation sociale, écrit qu'elle est « un ensemble de cognitions relatives à un objet, partagées par les membres d'une population homogène par rapport à cet objet » (Flament, 2001 : 37).

Par ailleurs, il développe la notion de *similitude*. Comme le rappellent Rouquette et Rateau, « il s'agit d'un ensemble de cognèmes organisé par de multiples relations qui toutes peuvent se dégrader en une relation symétrique traduisant l'idée vague d'aller ensemble (Rouquette et Rateau, 1998 : 130). Nous pouvons également nous interroger sur la nature du terme de *cognème* et sur le rapport qu'il entretient avec le terme de *cognition*. Codol nous donne la réponse. Pour lui, « le cognème serait donc la plus petite unité, l'unité la plus simple de toute construction théorique dans le domaine de la cognition » (Codol, 1969 : 64).

Rappelons-nous du terme de noyau central – preuve de sens que porte une représentation. Moliner élabore quatre propriétés destinées aux cognitions centrales : « leur valeur symbolique, l'associativité, la saillance et la connexité » (1994 : 206-209). Aux yeux de cet auteur, la valeur symbolique et le pouvoir associatif sont d'ordre qualitatif, tandis que la saillance et la connexité, résultant des deux propriétés qualitatives, sont d'ordre quantitatif. Nous les éclairons ci-dessus.

Il s'agit, dans un premier temps, de la propriété *symbolique*. Dans le processus de la formation représentationnelle, il y a des cognitions matrices qui constituent la base de toutes les croyances vis-à-vis de l'objet.

Ensuite, les cognitions centrales montrent un fort pouvoir d'*associativité*. Pour l'auteur, de par la propriété symbolique des cognitions matrices se sont élaborés des segments énonciatifs centraux, autour desquels en sont associés d'autres. Cela veut dire qu'à partir des

notions et grâce à leur capacité associative, rien ne pourra empêcher les individus de combiner divers éléments.

De plus, l'auteur s'aperçoit que certaines cognitions – sous forme de segments discursifs, bien sûr, révèlent une fréquence plus importante que d'autres dans ce qu'ont énoncé les sujets. Ce constat, défini comme la propriété de *saillance* par lui, résulte de la valeur symbolique des cognitions centrales. Par ailleurs, la saillance se mesure quantitativement.

Vu qu'une cognition centrale se caractérise par une forte performance d'associativité, il est raisonnable de penser qu'elle entretient un lien avec d'autres éléments de la représentation. Ce lien permet d'évaluer les relations de distance. Si la distance – évaluée statistiquement – entre deux items représentant deux cognitions centrales est plus ou moins proche, nous pouvons dire qu'il s'agit d'une *connexité*. C'est-à-dire que les deux items qui sont pensés de la même manière par les sujets, attestent une proximité par le calcul.

Nous allons maintenant aborder la notion de représentation (socio)linguistique, tout d'abord parce qu'elle est énormément sollicitée dans les travaux de psychologie sociale et de sociolinguistique ; ensuite parce que notre thèse a pour objectif, comme l'indique son titre, à procéder à une analyse des représentations sociolinguistiques des étudiants tibétains, dans le contexte des contacts ou encore des conflits latents entre le tibétain et le *hanyu*.

3.3.2 La représentation (socio)linguistique

Dans cette sous-section, nous allons d'abord aborder l'histoire de la notion de représentation (socio)linguistique, depuis Labov jusqu'à Boyer ; dans un deuxième moment, nous évoquerons la notion de cognition/cognème pour l'inscrire dans le champ discursif ; ensuite, tout en portant notre regard sur la dynamique de la représentation sociale, nous essayerons de l'associer à la question du contact/conflit de langues, dans une perspective sociolinguistique.

3.3.2.1 L'histoire de la notion de représentation (socio)linguistique

Pour Labov, les recherches dites « traditionnelles » en linguistique (l'école de Saussure, Chomsky) ne parviennent pas à décrire la diversification du langage qui n'est, sans aucun doute, qu'un fait ordinaire. Le sociolinguiste américain considère qu'il ne faut pas se contenter d'une sphère purement linguistique ni par ailleurs penser la diversification du langage, d'une manière arbitraire, comme conséquence d'« effets destructeurs et systématique du changement phonétique » d'une part et de « la rupture des communications entre groupes isolés » de l'autre. L'école linguistique classique défend l'idée – rejetée par Labov – d'une forme idéale du langage

dans lequel nous devrions œuvrer à effacer les éléments porteurs de l'« hétérogénéité » éventuelle :

[...] elle implique que la communauté linguistique homogène et immuable du modèle Chomsky-Martinet représente l'idéal vers lequel nous devrions tendre, et que le plus petit degré d'hétérogénéité réduit d'autant nos pouvoirs de communiquer » (Labov, 1976 : 370).

Labov, de son côté, comme précurseur de la sociolinguistique, prend en considération le changement linguistique, dans le cadre duquel il aborde la place de la variation sociale, le niveau d'abstraction et la fonction de la diversité (*ibid.* : 366-368).

C'est ainsi dans cette imbrication du changement linguistique que Labov parle des « réactions subjectives à la parole » et des « jugements sociaux inconscients » (conscients également pour nous). Pour lui, « les attitudes sociales envers la langue sont d'une extrême uniformité au sein d'une communauté linguistique » (*ibid.* : 338).

Passons à la notion de *représentation linguistique*. Concept emprunté à la psychologie sociale, la représentation linguistique peut être considérée aussi comme collectivement partagée, au sein d'une même communauté linguistique. Prenons la définition de la représentation proposée par Jodelet :

Les représentations expriment ceux (individus ou groupes) qui les forgent et donnent de l'objet qu'elles représentent une définition spécifique. Ces définitions partagées par les membres d'un même groupe construisent une vision consensuelle de la réalité pour ce groupe (Jodelet, 2003b : 52).

Aux yeux d'Abric, « la représentation est constituée d'un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné » (Abric, 2001 : 19). Cela explique que pour lui le discours/la langue est, par conséquent, l'outil par lequel nous construisons une représentation.

Le discours/la langue est également l'objet de la représentation (socio)linguistique, mais initialement l'objet de représentations mentales, selon l'énoncé de Bourdieu :

[...] ces critères (par exemple la langue, le dialecte ou l'accent) sont l'objet de *représentations mentales*, c'est-à-dire d'actes de perception et d'appréciation, de connaissance et de reconnaissance, où les agents investissent leurs intérêts et leurs présupposés, et de représentations objectales, dans des choses (emblèmes, drapeaux, insignes, etc.) ou des actes, stratégies intéressées de manipulation symbolique qui visent à déterminer la représentation (mentale) que les autres peuvent se faire de ces propriétés et de leurs porteurs (Bourdieu, 1982 : 135-136).

C'est ainsi que pour Boyer, cet *objet* et cette *réalité* font référence, en ce qui concerne la sociolinguistique, « donc à la langue, à ses usages et aux usagers de la communauté linguistique » (Boyer, 2017 : 62).

Petitjean confirme cette double désignation de la langue – à la fois agent de diffusion et objet d'étude –, dans le cadre du traitement de la notion de représentation linguistique :

c'est une représentation d'un objet social spécifique, la langue, mais également une représentation dans la langue. [...] Une [représentation linguistique] peut donc être définie comme un ensemble de connaissances non scientifiques, socialement élaborées et partagées, fondamentalement interactives et de nature discursive, disposant d'un degré plus ou moins élevé de jugement et de figement, permettant au(x) locuteur(s) d'élaborer une construction commune de la réalité linguistique et de gérer leurs activités langagières au sein de cette interprétation commune de la réalité (Petitjean, 2010 : 294).

Nous devons voir l'ancrage du terme de représentation sociale dans une perspective du contact/conflit de langues. Dans l'ouvrage *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Bourdieu combine, pour la première fois, l'indice social de la représentation avec le champ des langues, quant au traitement du débat autour de la notion d'*ethnie*/d'*ethnicité* et de l'identité régionale, au sujet de la langue occitane pour les militants régionalistes. Pour l'auteur, il s'agit d'une part, de « la lutte des représentations », c'est à dire de la dynamique de la représentation, y compris des transformations éventuelles (cf. 3.3.2.3) ; d'autre part, de « manifestations sociales destinées à manipuler les images mentales » régissant la représentation sociale (Bourdieu, 1982 : 136).

3.3.2.2 Un regard rétrospectif sur la représentation sociale : cognème/cognition dans le champ discursif pour un ancrage (socio)linguistique

Comment les cognitions se définissent-elles ? Quelles sont, plus précisément, les caractéristiques des cognitions conditionnant une représentation sociale, dans le champ discursif ? Flament signale qu'il s'agit d'une propriété de « prescription et/ou de description » (Flament, 2001 : 38). Son aspect prescriptif implique un lien entre une cognition et des conduites appropriées qui suivent. La cognition est prescriptive en ce qui concerne les manières dont les actions devront être menées, c'est-à-dire ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire dans telle ou telle situation. Son aspect descriptif fait référence aux sujets qui ont recours à des discours descriptifs. Prenons l'exemple d'un énoncé d'un des lycéens dans une enquête sur la représentation de la langue française, menée par Maurer, auprès d'un groupe de lycéens de terminale à Antananarivo, Madagascar : « Ça fait très romantique » (Maurer, 2013 : 65).

En évoquant l'origine de la notion de cognème chez Codol (cf. 3.3.1.3), Rouquette et Rateau le redéfinissent comme l'unité minimale verbale – unités qui sont repérables « par des étiquettes verbales (Rouquette et Rateau, 1998 : 128), sous forme de « termes isolés ou de

syntagmes, jusqu'aux items de nos questionnaires » (Rouquette, 1994 : 154) – de la composition du contenu d'une représentation sociale. Maurer reprend cette idée des deux auteurs pour mettre en évidence cette notion charnière, à partir de laquelle sera évalué l'indice des distances, de l'adhésion et du consensus dans le cadre de l'étude de la représentation sociale de la langue ciblée, avec la mise en usage de la Méthode d'Analyse Combinée.

Dans un premier temps, il propose d'étudier la distance qu'entretient un cognème avec les autres. Le postulat prétend que si ces distances sont plus proches, cela implique que les similitudes que le cognème entretient avec les autres sont plus fortes et « plus forte est la densité de la zone de la représentation où s'est opérée cette concentration » (Maurer, 2013 : 46), c'est-à-dire que ceux-ci sont traités d'une manière plus ou moins identique par le groupe. Sauf que ce n'est pas réalisable théoriquement car nous savons que la périphérie a également la capacité d'assembler autour d'elle un ensemble de cognèmes. Il faut voir parallèlement les dimensions de consensus et d'adhésion.

L'aspect adhésif prend en compte la représentation sociale dans sa globalité, car il est la marque de la signification. Pour Maurer, une représentation sociale est avant tout une « élaboration porteuse du sens qui interprète la réalité et assigne des significations spécifiques à des choses » (*ibid.* : 47). Cet aspect aborde la situation de rejet et d'adhésion de différents cognèmes composant la représentation lorsque les sujets sont interrogés. Petitjean l'observe également : « l'adhésion peut être partielle, nulle ou totale » (2010 : 294).

Le dernier indice met en évidence le degré de consensus, révélateur de la position du groupe en articulant les cognitions individuelles avec l'ambiance sociale. Cet indice permet d'éclairer « la manière dont est obtenu le score moyen mesurant l'adhésion » (Maurer, 2013 : 50). Une adhésion maximale peut être vue comme se procurant des notes les plus élevées pour l'un des items proposés ; parallèlement, à son opposé, se retrouve un rejet maximal qui procure également la note la plus élevée pour l'item correspondant. Telles notes manifestent le degré de consensus.

La dimension du consensus développée par cet auteur représente une double homogénéité : dans un premier temps, par le consensus maximum entre les membres de la société, et dans un second temps par le fait que leur représentation s'organise autour du même noyau central dans sa globalité. Néanmoins, il ne s'agit pas d'une homogénéité vis-à-vis des opinions même s'il y a un imaginaire communautaire qui habite l'ensemble des sujets du groupe.

3.3.2.3 Retour sur la dynamique des représentations sociales : pour une perspective diglossique des langues en contact/conflit

Nous devons rappeler la propriété dynamique des éléments périphériques, comme le fait remarquer Flament pour la fonction protectrice. Cet auteur dénonce – lorsque le noyau central est remis en cause, que les schèmes normaux directement liés au noyau se transforment en « schèmes étrangers » qui sont définis par les procédures suivantes : « le rappel du normal, la désignation de l'élément étranger, l'affirmation d'une contradiction entre ces deux termes, la proposition d'une rationalisation permettant de supporter (pour un temps) la contradiction (Flament, 2003 : 232).

Si les éléments étrangers – soumis à une rationalisation – n'arrivent pas finalement à s'intégrer dans la représentation initiale, une transformation est ainsi prête à être mise en place. Rouquette et Rateau administrent trois types de transformations d'une représentation sociale.

Il s'agit d'abord de la *transformation résistante*, car en conformité avec la prescription du système central ; ce dernier est au début en mesure de supporter les pratiques nouvelles, par le biais de « mécanismes cognitifs de rationalisation » (Rouquette et Rateau, 1998 : 116). Ce processus de rationalisation évolue, qualitativement et quantitativement, pour engendrer, par la suite, la diversification régulière de pratiques nouvelles. Ainsi est-il atteint le système central de la représentation initiale. D'où la formation d'une nouvelle représentation.

Dans le cas de la *transformation progressive*, les nouvelles pratiques ne contredisent pas directement ce que prescrit le noyau central et le recours aux mécanismes cognitifs de rationalisation mentionnés ci-dessus est limité. Pour les deux auteurs, il est ainsi question d'« une réorganisation de la représentation [...], par intégration au noyau d'éléments jusque-là périphériques qui vont permettre de gérer désormais globalement la cognition de ces pratiques nouvelles » (*ibid.*).

Le dernier type porte sur la *transformation brutale*. Il s'agit de l'impossibilité d'opérer une rationalisation dès le début. Le fossé conflictuel entre les pratiques nouvelles et la représentation initiale est d'autant plus inconciliable. Rouquette et Rateau précisent que ce fossé conflictuel se situe entre « la nécessité de l'action (les pratiques) » et « ce qui ne permet pas ou ne permet plus de la comprendre (la représentation) » (*ibid.*). Nous approuvons leur positionnement en ce qui concerne le contact entre cultures ou sous-cultures de développement inégal, sur cette modélisation de transformation brutale.

Ces trois types de transformation de la représentation sociale ne sont que des esquisses préliminaires pour nous. Ils sont à la fois éclairants et nous poussent à traiter la question sociolinguistique des contacts/conflits de langues dans une communauté déterminée. C'est par

une analyse exhaustive à travers les activités épilinguistiques – nous définirons ce concept plus loin – et les pratiques linguistiques que nous pourrions éclairer les transformations des représentations en fonction des situations diglossiques concernées, et en utilisant les méthodes diverses : entretiens, questionnaires, observation directe, etc. Rouquette et Rateau nous rappellent les trois conditions régissant la transformation représentationnelle : « récurrence et donc visibilité des pratiques nouvelles, relation à la valeur symbolique ou matérielle, et spécificité des incidences perçues » (Rouquette et Rateau, 1998 : 117).

3.3.3 Les notions associées

Le paradigme représentationnel se caractérise par une complexité fortement associée à l'existence de nombreuses notions voisines. Il nous appartient d'explicitier certaines d'entre elles – quelques-unes seulement dans le cadre de ce travail – indispensables à notre recherche : attitude, stéréotype, imaginaire communautaire, idéologie linguistique et identité sociolinguistique.

3.3.3.1 Attitude

En psychologie sociale, la notion d'*attitude* s'opère comme un articulateur entre une représentation et un comportement qui y correspond. Selon Petitjean, « elle constitue un élément charnière et dynamique entre la représentation et la pratique » (2010 : 295).

Le concept d'attitude présente des similitudes avec ceux de représentation, d'opinion, de stéréotype et de comportement. Pour certains chercheurs, il n'y a pas de frontière entre ces notions. Ainsi, par exemple, l'école de Moscovici définit « opinion/attitude/stéréotype » comme un modèle de « stimuli-réflexe », c'est-à-dire une instance cognitive qui anticipe les actions à venir (Moscovici, 2004 : 44). Doise approuve l'idée de Moscovici que l'*opinion*, ou bien l'*attitude*, ou encore le *stéréotype*, impliquent « une position spécifique que l'individu occupe sur une dimension ou plusieurs dimensions pertinentes par l'évaluation d'une entité sociale donnée (Doise, 2003 : 242).

D'autres chercheurs, en revanche, essaient de faire une distinction. Certes, il est question d'une superposition, soit de la psychologie, soit de la sociolinguistique. Elle résulte, néanmoins, d'une étude corrélative à l'égard du « paradigme représentationnel » pour Boyer (2003 :14), car l'*attitude* peut être considérée, selon Rouquette et Rateau, comme « une forme spécifique d'occurrence, d'une représentation sociale ou d'une combinaison de représentations » (Rouquette et Rateau, 1998 : 24). Tandis que l'*opinion*, toujours selon les deux chercheurs en psychologie sociale : « [dépend] d'une instance qui se situe plus en amont, une instance

organisatrice [...] qui règle l'articulation de l'individuel et du collectif et génère le passage du point de vue général sur un thème ou une famille de thèmes à son application au cas particulier » (*ibid.* : 22).

Pour Moliner, les cognitions, en tant qu'éléments centraux du complexe de la représentation sociale, assument d'un côté « une activité descriptive (interprétation et compréhension) » ; de l'autre celle d'« une activité évaluative (jugement) ». La composante descriptive sert à appréhender et interpréter la nature des choses pour en donner une définition, alors que la composante évaluative sert à en donner des jugements, soit positifs soit négatifs (Moliner, 1996 : 80).

Quant à la définition d'une perspective sociolinguistique, il s'agit donc de l'évaluation à l'égard d'une langue/variété (des langues) et de la propension à se comporter linguistiquement. Boyer la définit d'une manière davantage exhaustive :

[L'*attitude linguistique*] étudie les sentiments des usagers à l'égard de tel ou tel fait linguistique, normé ou non, qu'elle tente d'apprécier les systèmes d'évaluation inscrits dans la langue elle-même et/ou à l'œuvre dans les discours, qu'elle analyse les images réciproques de langues en contact et leur incidence sur l'évolution de ce contact (1991a : 43).

Selon cet auteur (1991, 2003, 2017), le statut de la langue/variété en question – « l'économie sociolinguistique d'une langue » pour lui (1991b : 29), va influencer énormément la prise d'attitude envers celle-ci. Le déséquilibre statutaire entre la langue dominante et la langue dominée va certainement conduire à une différenciation attitudinale. De plus, s'il existe une situation nécessitant la mise en pratique d'un code linguistique particulier, cette nécessité va également susciter des différences relatives à l'attitude des locuteurs par rapport à une langue/variété. Enfin, en ce qui nous concerne, la situation diglossique des langues – d'un côté, la langue dominante qui est la langue officielle standard (ou une langue nationale seulement) et de l'autre côté, la langue dominée qui peut être une langue nationale pas encore officialisée, ou bien une langue minoritaire comme le tibétain, soumis à la dominance de cette première statutairement – révèle une opposition entre le *marché dominant* et le *marché franc*²²⁵, où les usagers de la langue dominée éprouvent une insécurité linguistique, car la norme du marché officiel s'avère la seule légitime. Ici, l'insécurité linguistique est, par excellence, une attitude

²²⁵ La définition de la notion du *marché dominant* et de celle du *marché franc* est consacrée par Bourdieu, en 1982. Selon cet auteur, « les discours ne reçoivent leur valeur (et leur sens) que dans la relation à un marché, caractérisé par une loi de formation des prix particulière : la valeur du discours dépend du rapport de forces qui s'établit concrètement entre les compétences linguistiques des locuteurs entendues à la fois comme capacité de production et capacité d'appropriation et d'appréciation ou, en d'autres termes, de la capacité qu'ont les différents agents engagés dans l'échange d'imposer les critères d'appréciation les plus favorables à leurs produits ». Pour lui, il ne s'agit pas simplement de la capacité d'un point de vue « linguistique », mais aussi « toute la structure sociale [qui] est présente dans chaque interaction (et par là dans le discours) » (Bourdieu, 1982 : 60-61). Le marché dominant, ou bien officiel, fonctionne tout en imposant « un système de sanctions et de censures spécifiques » (*ibid.* : 14), tandis que le marché franc s'émancipe plus ou moins « des conventions et des convenances caractéristiques des marchés dominant, tout en prônant des lois de formation des prix qui leur sont propres » (Bourdieu, 1983 : 103).

linguistique. L'apparition du concept d'*insécurité linguistique* date de 1966, introduit par Labov dans ses enquêtes sur la stratification sociale des variables linguistiques à New York. Bourdieu développe cette notion ainsi :

« [elle met en exergue] 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 bien] « le désarroi qui leur fait 'perdre tous leurs moyens', les rendant incapables de 'trouver leurs mots', comme s'ils étaient soudain dépossédés de leur propre langue » (Bourdieu, 1982 : 38).

Selon Francard, l'*insécurité linguistique* est aperçue comme « la manifestation d'une quête de légitimité linguistique, vécue par un groupe social dominé, qui a une perception aiguësée tout à la fois des formes linguistiques qui attestent sa minorisation et des formes linguistiques à acquérir pour progresser dans la hiérarchie sociale » (Francard, 1997 : 171-172). En revanche, l'état de *sécurité linguistique* est caractérisé par les locuteurs qui estiment se procurer les pratiques linguistiques légitimes, « soit parce qu'ils sont effectivement les détenteurs de la légitimité, soit parce qu'ils n'ont pas conscience de la distance qui les sépare de cette légitimité » (*ibid.*).

Par ailleurs, les usagers de la langue dominée – soumis à la norme prescrite par le marché officiel, peuvent concevoir une « aliénation ethnique » pour Lafont (1973 : 33), ou bien pour Ninyoles (1969) « une haine de soi-même (*auto-odi*) » précisée par Kremnitz : « [...] le locuteur impliqué dans le conflit en nie l'existence et essaye de s'approcher de la langue dominante, des modèles de comportements culturels et sociaux qu'elle véhicule, et d'abandonner ses propres valeurs et son identité sociale » (Kremnitz, 1981 : 67). En général, cette attitude s'accompagne parallèlement d'un sentiment d'« idéalisation » de la langue dominée pour « créer un certain équilibre par l'inversion du rapport de force » (Ninyoles, 1976 : 159).

D'autres attitudes peuvent se dégager : la « culpabilité » et la « désaliénation occitane » qui résultent de la revendication des droits linguistiques et de l'identité occitane pour Lafont (1971 : 99). L'auteur cite bien le discours d'une affiche de 1968 : « Ome d'oc, as dreit a la paraula, parla » (« Homme d'oc, tu as droit à la parole, parle. », traduction même de Lafont) (*ibid.*). La plupart des cas montrent que les usagers de la langue dominée manifestent un paradoxe sentimental relatif à leur propre langue : ils sont à la fois fiers d'être ses usagers mais ne mettent pour autant en pratique que la langue dominante pour diverses raisons. Comme Gardy et Lafont le font remarquer, « tout ce qui se rapporte à la langue dominée est à la fois dévalorisé et surévalué » (1981 : 76) ; « dénigrement et idéalisation du vernaculaire [...] montrent la double face des préjugés dominants » (Ninyoles, 1976 : 158).

Une loyauté linguistique s'opère dans l'attitude envers la langue dominée. Cela a été et c'est encore le cas du catalan où les militants catalans se lancent dans la lutte de résistance contre l'espagnol – langue des autorités de Madrid et du pouvoir. Nous témoignons également de la même situation concernant la langue cantonaise (rappelons qu'elle est une variété au sein du *hanyu*) dans le Guangdong de la Chine (surtout à Hongkong) dont la cause de la défense de langue est étroitement liée aux revendications politiques et identitaires. Ainsi pouvons-nous désigner l'*attitude linguistique* comme une instance régulatrice de rapports entre la représentation (socio)linguistique et l'opinion et le comportement verbal ou non, tout en modulant et en orientant les actes de lutte pour changer le statut de la langue dominée.

3.3.3.2 Stéréotype

Ce terme représente un centre d'intérêt pour les recherches en sciences sociales. Selon Amossy et Pierrot, c'est en 1922, dans l'ouvrage *Opinion publique*, que le concept d'*images* est introduit par Lippmann. Cette définition se conserve à l'esprit des populations « qui médiatisent [leur] rapport au réel » (Amossy et Pierrot, 2011 : 29). Ces *images* sont pour Lippmann – nous continuons de reprendre Amossy et Pierrot – « indispensables à la vie en société », sans quoi les individus n'arrivent pas à « comprendre le réel [ou] catégoriser [ou] agir sur lui ». Elles mettent en avant les « [...] représentations toutes faites, des schèmes culturels préexistants, à l'aide desquels chacun filtre la réalité ambiante » (*ibid.*). Ces « schèmes » activés, par lesquels nous pouvons assurer l'appréhension, la catégorisation et les actes appropriées, convergent avec l'idée de Boyer, pour qui, il s'agit d'« une structure sociocognitive particulière, issue d'une accentuation du processus de simplification, de schématisation et donc de réduction propre à toute représentation collective, conduisant au figement » (2003 : 43). De ce fait, il porte un caractère représentationnel « mal tourné » ou « trop bien tourné » (*ibid.* : 15).

Les fonctions qu'assume le stéréotype s'ouvrent à deux grandes opérations : celle de la construction identitaire et celle de la catégorisation. Pour Amossy, c'est à partir de l'opération de catégorisation qu'une généralisation ou encore une schématisation deviennent possibles. De plus, grâce à l'opération de construction identitaire, la mise en relation et la référence à un autrui pourra s'assurer.

Il faut distinguer le *stéréotype* du *stéréotypage*, ce premier est le contenu schématisé tandis que ce dernier est le processus permettant l'appréhension du réel. Pour Amossy et Pierrot, le processus de *stéréotypage* se caractérise par deux étapes : le *figement* et la *normativité*. L'attribut *figé* peut s'interpréter tout comme son appellation même ; tandis que l'attribut de *normativité* porte sur la conformité à la norme ou à l'usage habituel : son évaluation est soit

positive ou à l'inverse elle est donc admise soit par l'ensemble de la communauté soit par tel groupe à son sein et également incontestable à l'égard de ce qui est évalué. Il est à remarquer que pour l'auteur, la créativité individuelle et la réflexion personnelle sont entièrement exclues de ces deux étapes. Cela atteste le fait que les stéréotypes sont issus du préconstruit (Amossy et Pierrot, 2011 : 36).

Labov, lorsqu'il aborde le cadre social du changement linguistique, définit le *stéréotype* comme « des formes socialement marquées, notoirement étiquetées, ce qui entraîne certains changements linguistiques [comme] « la stigmatisation sociale des formes linguistiques (le stéréotypage) » (Labov, 1974 : 419-420). Il observe que quand le processus de stéréotypage est activé et que le stéréotype intervient, « les rapports des stéréotypes à la réalité » sont sans doute « variés » et « les valeurs sociales » qui sont véhiculées par le stéréotype deviennent « changeantes » (*ibid.* : 421).

Boyer dénonce la similitude entre la réalité du stéréotype et trois autres types de figements représentationnels : la « sémiotisation verbo-culturelle » qui « fixe un énoncé affecté d'une reconnaissance maximale (très présent dans la communication social) et chargé d'une plus-value culturelle de par son origine historique et la symbolique dont il est porteur » ; l'« emblématisation » qui « peut affecter lieux, acteurs, événements, objets, voire énoncés [...] dont la force symbolique fait l'objet d'un consensus communautaire qui se traduit par des célébrations fréquentes et intenses durant une période plus ou moins importante, selon le domaine de l'emblématisation (arts, sports, activité économique) ; la « mythification » qui fait référence aux « lieux, acteurs, événements et même énoncés [...] et événements, liés [...] à une geste exceptionnelle (et de préférence tragique), unanimement reconnue par la communauté, et traités par cette communauté au travers, en particulier, de 'commémorations', comme objets d'un culte profane » (Boyer, 2003 : 15-16). En ce qui concerne la sociolinguistique du contact/conflit de langues, cet auteur a approuvé l'idée de Bourdieu sur la dimension « polémique » et « agressive » (Bourdieu, 1982 : 135) vis-à-vis des attitudes et des stéréotypes sur les langues.

3.3.3.3 Imaginaire communautaire de la/des langue(s), identité linguistique

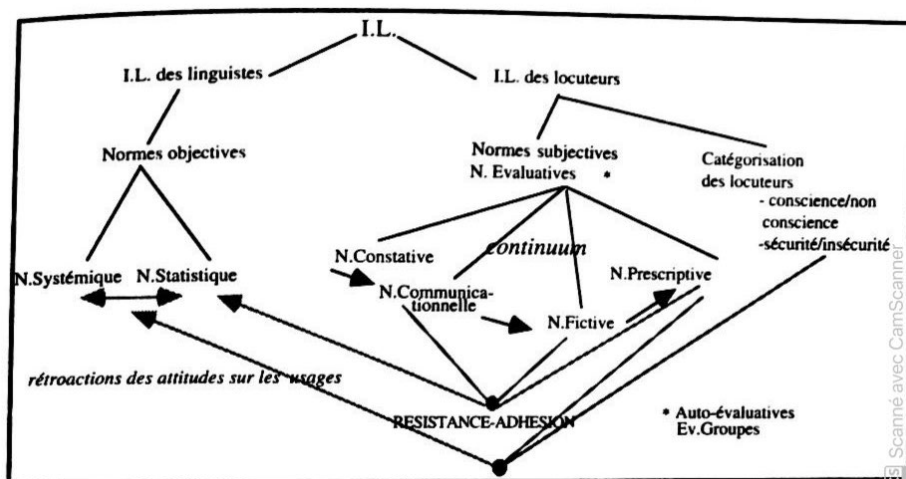
Dans la modélisation du paradigme représentationnel, Boyer confirme que « les représentations partagées (plus ou moins stéréotypées) qu'elles participent ou non à une construction idéologique, sont les constituants fondamentaux de l'imaginaire communautaire ». Aussi désigne-t-il la notion d'« imaginaire communautaire de la/des langues » comme des représentations qui « coiffent » les idéologies, les stéréotypes, les attitudes et les opinions sur

la/les langues (Boyer, 2003 : 18).

Houdebine a créé le concept d'*imaginaire linguistique* en 1978, inspirée par les travaux de Rey en 1972 sur les normes. D'après l'auteure, il y a une interaction qui s'établit entre les *normes objectives* et les *normes subjectives*. Les *normes objectives* qui sont inhérentes au système même de la langue sont à la fois *systemiques* et *statistiques*. Par *systemiques* elle entend les normes « dégagées à l'aide d'une étude clinique des productions d'un ou deux idiolectes » et par *statistiques* la « [m]ise au jour de la langue comme co-occurrence d'usage [...] par des analyses d'enquêtes menées sur des groupes de locuteurs ; [le] repérage des comportements convergents, divergents, et périphériques ; [l']analyse des variétés co-occurentes ; [les] contrôles des normes systemiques (dans le cas des langues non encore décrites) (Houdebine-Gravaud, 2002 : 20). Alors que ce sont les *normes subjectives* qui correspondent au signifiant de l'*imaginaire linguistique* qui traite du « rapport du sujet à la langue, la sienne et celle de la communauté qui l'intègre comme sujet parlant-sujet social ou dans laquelle il désire être intégré, par laquelle il désire être identifié par et dans sa parole ; rapport énonçable en termes d'images, participant des représentations sociales et subjectives, autrement dit d'une part des idéologies (versant social) et d'autre part des imaginaires (versant plus subjectif) » (Houdebine-Gravaud, 2002 : 10). Dans les *normes subjectives*, Houdebine distingue les normes évaluatives, prescriptives, fictives (1978) et communicationnelles (1983). Les *normes évaluatives* sont à la fois « auto-évaluatives et évaluatives des usages environnants (communauté linguistique communicationnelle) » ; les *normes prescriptives* portent sur « une langue idéale, ou un idéal puriste avec étayage de discours antérieurs par exemple tradition grammaticale, prescriptions scolaires, etc. » ; les *normes fictives* se construisent sur des jugements d'ordre esthétique, historique-idéologique ou affectif « non étayé[s] par un discours antérieur de type académique ou grammatical traditionnel » ; les *normes communicationnelles* sont celles qui correspondent à une adaptation à la réalité des usages contemporains (*ibid.* : 20).

Néanmoins, Canut a fait une extension du concept en modulant des choses dans la modélisation de Houdebine. Pour elle, les *normes subjectives* sont des « normes évaluatives des systèmes linguistiques et des pratiques langagières dégagées par la description des attitudes des locuteurs et plus directement de leurs discours épilinguistiques » (Canut, 1996 : 351). Voilà sa modélisation de la notion d'imaginaire linguistique en extension de celle de Houdebine :

Figure 3-4 : Concept de l'*imaginaire linguistique* à partir de Houdebine (Canut, 1996 : 41)



En tant que conclusion, par *imaginaire linguistique* Canut entend 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 » (Canut, 1996 : 350).

La notion d'*imaginaire linguistique* s'applique dans la sociolinguistique des langues en contact/conflit. Les travaux de Labov établissent, dans un premier temps, une imbrication de l'*imaginaire* communautaire de la/des langue(s) dans une perspective du contact/conflit des langues, dans son traitement du changement linguistique par rapport au terme de prestige. Ce terme est abordé comme variable sociale importante, au sujet du changement linguistique et de l'insécurité linguistique. Ce point de vue de *prestige* de langues et de « conflit de valeurs » sert aux sociolinguistes dites « périphériques » inspirés par Lafont, comme une notion-clé, en ce qui concerne les études des rapports de domination dans les langues. Labov avance son point de vue par rapport à cela :

Tout groupe de locuteurs d'une langue X qui se considère comme une unité sociale fermée tend à exprimer sa solidarité interne en favorisant les innovations linguistiques qui le distinguent de tous ceux qui n'appartiennent pas au groupe.

Toutes choses égales par ailleurs, si deux locuteurs A et B d'une langue X communiquent en cette langue, et si A considère que le statut de B est plus prestigieux de X parlée par A tendra à s'identifier à celle que parle B (Labov, 1974 : 419).

Comme nous l'avons vu *supra*, les attitudes et les stéréotypes, d'après Labov, sont des « réactions subjectives », formes fortement marquées de la variable sociale qui donnent naissance à la « stigmatisation » éventuelle (*ibid.* : 420). Cette stigmatisation, verbale ou non, va influencer énormément les pratiques (méta)linguistiques et les activités épilinguistiques dont

les locuteurs se font de leur propre langue et également de la langue dominante appartenant à un autre groupe de la société. Pour Boyer, la violence représentationnelle peut engager la domination d'une langue qui porterait atteinte à « l'identité, en particulier culturelle et linguistique » de la langue dominée concernée (Boyer, 1991a : 43) : telles que « idéalisation, stigmatisation, foloklorisation » sur les langues dominées d'un côté (Boyer, 1997 : 20), et fétichisation pour une uniformisation absolue du bon usage de la langue, de l'autre (cf. Bourdieu et Boltanski, 1975). Pour Boyer, celles-ci sont toutes des manifestations symptomales, à la fois liées à l'imaginaire communautaire et engendrées par la mise en œuvre d'une idéologie sociolinguistique.

Le concept d'*identité linguistique* peut se définir tout simplement par le fait que les pratiques langagières du locuteur révèlent son appartenance à un groupe social donnée. Mufwene signale que la question de l'identité linguistique est fréquemment abordée dans des contextes multi-ethniques et plurilingues où « l'usage natif d'une langue donnée permet à ceux qui l'entendent et la reconnaissent d'inférer l'affiliation ethnique du locuteur » (1997 : 161).

Lapierre met en lumière le concept de l'*identité collective* pour qui l'apparition de traitement de ce concept n'était que possible à partir de 1968. Il explique ainsi :

« Non seulement ce qui fait l'unité d'un groupe, sa différence par rapport à d'autres groupes, un ensemble singulier de caractères propres qui signifie, symbolise cette unité et cette différence, mais aussi la permanence de ce groupe dans le temps, à travers l'histoire, malgré tous les changements qui l'ont affecté. L'identité collective renvoie à une mémoire par laquelle le groupe présent se reconnaît un passé commun, le remémore, le commémore, l'interprète et le réinterprète. » (Lapierre, 1984 : 196).

Blanchet parle plus de l'*identité ethno-socioculturelle* que de l'identité linguistique. L'auteur signale que l'identité ethno-socioculturelle relève de la « conscience collective », du « sentiment d'appartenance ». Et qu'ils sont « tant au niveau de la communauté qui se caractérise ainsi que de l'individu qui s'y intègre » (Blanchet, 2000 : 115).

Importante et centrale dans la construction de cette identité, la langue est seulement l'un des paramètres en jeu. Pour lui, afin de construire l'identité ethno-socioculturelle des locuteurs d'une communauté, la langue doit être mise en avant premièrement parce que grâce à elle est établie « la socialisation de l'individu », « l'élaboration de son rapport à lui-même et à l'univers », « l'organisation du groupe » (*ibid.* : 116). Toujours selon cet auteur, « [l]e fait d'employer une certaine variété linguistique construit un lien identitaire pour un groupe, et toute variété linguistique est un indicateur de constitution d'un groupe ou d'un sous-groupe différent » (*ibid.*). Or, cela n'implique pas que « la langue » est le seul marqueur identitaire en jeu dans la construction de l'identité ethno-socioculturelle. En dehors du critère linguistique, il y a aussi les critères religieux, professionnels et institutionnels définis par le métier d'un

locuteur et le milieu social où il se situe. Ce qui fait que les locuteurs portent plus d'une identité et qu'ils choisissent une des variétés dans leurs répertoires linguistiques en fonction des circonstances et de la manière dont ils veulent être perçus.

Au cours de cette construction de l'identité ethno-socioculturelle, la langue n'a pas un caractère figé mais dynamique : « elle se construit et s'adapte continuellement à l'environnement, dont elle porte ainsi les traces. Un même locuteur parle différemment à des interlocuteurs différents, produisant des variations selon tout un ensemble de conditions contextuelles » (*ibid.*).

3.3.3.4 Idéologie (socio)linguistique

Le concept de représentation est fortement lié à celui d'idéologie qui est, d'après Rouquette et Rateau, « l'instance de raison des représentations » en raison du fait qu'elle peut « rendre raison d'une pluralité de représentations sociales portant sur différents objets en apparence éloignés » (Rouquette et Rateau, 1998 : 24).

Pour Boyer, l'idéologie est considérée ainsi :

une construction socio-cognitive spécifique à teneur coercitive, susceptible de légitimer des discours performatifs et donc des actions dans la perspective de la conquête, de l'exercice, du maintien d'un pouvoir au sein de la communauté concernée ou face à une autre/d'autres communauté(s) (Boyer, 2003 : 17).

Dans son ouvrage *Introduction à la sociolinguistique* (2017), il précise que cet ensemble de constructions est « en nombre limité » et qu'il est « articulé et mobilisé à des fins plus ou moins ouvertement politiques (au sens large du terme) de contrôle des esprits et d'orientation des comportements » (Boyer, 2017 : 64). En d'autres termes, l'ensemble de représentations conditionnant l'idéologie – pour faire une distinction avec d'autres ensembles de représentations –, concerne celles qui ont le pouvoir d'orienter et de manipuler les pensées des populations, et des comportements qui vont y correspondre, pour le compte des autorités.

Cela nous conduit à voir en quoi consiste une idéologie diglossique, dans une perspective sociolinguistique, chez Boyer. Il prend le cas exemplaire de l'*unilinguisme* pour mettre en lumière trois types de représentations qui y concourent :

a) une représentation hiérarchique des langues historiques, selon laquelle seules certaines langues [...] seraient dotées d'un « génie » et auraient plus que d'autres le droit d'être utilisées sans limitation d'espace ni de domaine et auraient donc vocation à « l'universalité ».

b) une représentation politico-administrative de la langue, qui, [...] confond langue « nationale » et langue « officielle », ne tolère qu'un autre statut (d'une classe politico-

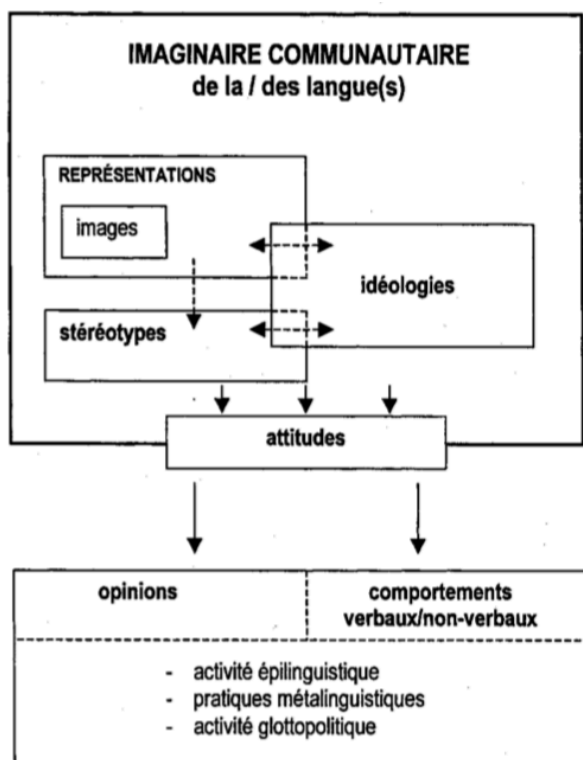
administrative inférieure), celui de langue « régionale » (voire « locale »), et qui a obtenu un supplément de légitimation avec l'énoncé introduit dans la Constitution [...].

c) une représentation élitiste (et fantasmée) de la langue, [...] d'où l'obsession puriste d'un « bon usage » (de nature profondément scripturale) qui vise à exclure la variation et l'hétérogénéité [...] sous diverses désignations stigmatisantes : « charabia », « petit nègre »... ou à les juguler par rejet à la périphérie. La langue est ainsi posée comme idéalement immuable, inaltérable, indépendante pour ainsi dire de la communauté d'usagers, et dont l'intégrité est sans cesse menacée de l'intérieur par ces usagers[...] et aussi de l'extérieur (par les emprunts [...]) (Boyer, 2017 : 64-65).

Nous constatons que les éléments constitutifs d'une idéologie diglossique s'élaborent dans le temps, dans l'histoire. Ninyoles la définit comme « l'ensemble des croyances tendant à consolider la superposition entre les deux langues en conflit (1976 : 155).

Toutes ces composantes de l'idéologie sociolinguistique qui habitent les locuteurs d'un groupe donné dans une communauté multigroupale, vont influencer inconsciemment les attitudes linguistiques, les pratiques (méta)linguistiques des locuteurs au sein de leur groupe à l'égard de leur propre langue et également de celle de l'autre. Cela pourrait nous servir de source d'inspiration pour voir l'organisation de l'idéologie sociolinguistique chez les étudiants tibétains sur leur propre langue et celle des Han, et ensuite les pratiques langagières qui y correspondraient ou non. Nous empruntons la modélisation du paradigme représentationnel de Boyer pour une meilleure lisibilité :

Figure 3-5 : Paradigme représentationnel de Boyer (2003 : 45)



3.4 Conclusion

Dans le grand essor de la globalisation, le bilinguisme en tant que phénomène linguistique est bien la règle et non l'exception. Ce concept est considéré comme la compétence chez l'individu de mettre en œuvre plus de deux idiomes dans un espace socialement et géographiquement déterminé.

Le fondement théorique de cette thèse se base essentiellement sur une configuration du conflit diglossique dont la définition s'est élaborée à partir de celle de bilinguisme social. Ferguson et Fishman ont contribué à définir la notion de diglossie, marquant une rupture avec celle de bilinguisme individuel très sollicité en psycholinguistique. Cette notion nous permet de marquer une inégalité par rapport à la distribution des fonctions dans les communications des locuteurs au sein d'une même communauté et à une répartition du prestige social. Ferguson a indiqué que ce phénomène concernait deux variétés au sein d'une même langue. Il a établi ainsi la typologie diglossique qui opposait la variété H (haute) à la variété L (basse), dont le prestige social était inférieur à la première. Fishman a mis en évidence une extension définitoire du terme de diglossie sociale tout en faisant un lien avec la notion de bilinguisme individuel. Cela faisant, il a élargi l'objet de la notion de diglossie à deux idiomes – proches ou éloignés par rapport à la distance linguistique entre eux – en présence dans un même espace social déterminé. C'est à partir des travaux de cette école nord-américaine, et en rupture par rapport à eux, que, ensuite, l'école suisse et l'école catalano-occitane ont pu se développer. Nous remarquons que l'école catalano-occitane n'a pas renversé le fondement de l'école nord-américaine à partir duquel celle-ci a essayé de révéler la nature dynamique de la diglossie. Cette nature dynamique se caractérise par la présence du conflit lorsque deux langues – désignées comme langue dominante et langue dominée – sont mises en contact. Et ce conflit linguistique est en forte relation avec des tensions sociales, et des paramètres historiques ne doivent pas être laissés de côté sans les creuser. Les représentants en sont Aracil, Ninyoles, Lafont, Gardy et Boyer. Pour l'école catalane, il était question d'un conflit linguistique manifesté dû à la persécution du régime franquiste. Les militants ont lutté pour la normativisation (uniformisation de la graphie, grammaire) et puis ont revendiqué une normalisation de leur langue catalane (dès lors langue officielle en Catalogne). L'école catalane découle d'une sociolinguistique appliquée parce que faisant partie du mouvement social de l'autonomie de la Catalogne. Rappelons les principales notions conçues par les chercheurs catalans : substitution et normalisation. Le terme de substitution désigne l'acculturation de la population dominée à la population dominante dans la société induisant la disparition de la langue dominée et l'emprise totale de la langue dominante ; tandis que le terme de normalisation fait référence à une émancipation linguistique

grâce au réveil et à la revendication identitaire de la population d'origine de la langue dominée.

A la différence de l'école catalane où le conflit linguistique était induit par une répression étatique, le conflit linguistique de l'école occitane s'avère plus ou moins idéologique parce qu'étant en relation avec le système de représentations par l'entremise duquel il s'est construit. Pendant très longtemps, le conflit des langues franco-occitan nous montre une acculturation envers la langue dominante – le français. Cette acculturation est en réalité le produit de la substitution – volontaire ou non – par la langue occitane dont la distance linguistique est assez importante avec le français standard qui, pendant des siècles d'évolution est devenu le seul légitime, langue officielle de la France et qui condamne, de ce fait, l'occitan – un représentant par excellence des patois, à un état de dévaluation sociale et à un vernaculaire dont l'usage se limite à la vie au quotidien.

Les Occitans se lèvent pour revendiquer leur identité « patoisante » et leur régionalisme. La marginalisation à la périphérie de l'échelle sociale dont ils ont souffert les pousse à éprouver une méfiance ou encore un rejet du français qui, d'après eux, ne parviendrait pas à représenter leur occitanisme identitaire. A ainsi vu le jour l'école occitane publique qui s'attaque à établir un ordre occitan à la périphérie du français. Cette tentative de la revendication tend vers le renouveau de l'occitan. Or, le conflit des langues va persister pendant longtemps, parce que la France fait partie des États-nations qui n'entérinent pas la légitimité des langues des minorités ethniques. Comme le montre la Constitution française : « la langue de la République est le français » (Conseil Constitutionnel, 1992²²⁶) qui pousse tous les idiomes autres que le français à un statut de « langues régionales » (Conseil de l'Europe, 1992²²⁷).

Le fait de l'omniprésence du plurilinguisme, le constat enregistré des conflits de langues par les (socio)linguistes, ainsi que les ressentis du désarroi linguistique poussent les linguistes à réfléchir sur des interventions glottopolitiques, visant une gestion des langues par l'entremise de la régulation juridique.

Calvet considère la planification linguistique comme la conséquence de la mise en évidence de la politique linguistique. De Robillard intègre ces deux éléments comme deux phases consécutives au cours de l'aménagement linguistique, alors que c'est le terme de planification linguistique qui a été d'abord l'objet d'étude des linguistes nord-américains, dans une optique de linguistique appliquée (Haugen et Kloss, en particulier). Calvet a créé, à partir des contributions des linguistes nord-américains, sa modélisation d'« action sur la/les langue(s) ». L'action sur la langue aborde *a priori*, l'écriture, le lexique, le dialecte de prestige,

²²⁶ Lien d'accès : <https://www.conseil-constitutionnel.fr/les-revisions-constitutionnelles/loi-constitutionnelle-n-92-554-du-25-juin-1992>.

²²⁷ Lien d'accès : <https://rm.coe.int/168007c07e>.

autrement dit la forme de la langue, alors que l'action sur les langues traite des relations qu'entretiennent les langues entre elles et de leur rapport à la société, telles que la nomination de la langue nationale, l'organisation du plurilinguisme et la répartition fonctionnelle. Or, cet auteur dénonce la modélisation nord-américaine qui néglige une réalité des conflits – éventuels ou manifestes – auxquels s'est confrontée considérablement la sociolinguistique dite « périphérique » dont l'école catalano-occitane s'est appliquée à revendiquer une normativisation et ensuite une normalisation linguistique.

Ensuite, nous sommes passé à l'application des lois linguistiques dont la nature coercitive permet une gestion linguistique *in vitro* la plus efficace. En ce qui concerne le traitement du problème juridique dans le cadre de l'intervention *in vitro* des langues, non seulement ce que fait l'État et les linguistes s'impose, les locuteurs par rapport à leur usage des langues ne sont pas non plus à négliger. C'est ainsi que Mackey a introduit le principe de territorialité et celui de personnalité, au service des sociétés multilingues. Le principe de territorialité signifie la conformité de la volonté des locuteurs à ce que fournit l'État comme langue administrative, scolaire, etc. Le principe de personnalité veut dire la disponibilité de plus d'une langue fournie dans les services administratifs par le gouvernement et la volonté des locuteurs sans contraintes de parler une langue au choix. Il est intéressant à noter que le principe de personnalité correspond à l'attente d'une idéologie dite politico-linguistiquement correcte en fonction de laquelle, « toutes les langues sont égales ». Ce qui fait un réel obstacle au profit de la mise en œuvre d'une réelle politique linguistique, si nous considérons l'énorme budget à dépenser pour une telle cause.

Évoquons ce qui se passe au Québec, la cause de la gestion des langues est complètement différente. Le linguiste québécois Jean-Claude Corbeil a défini le terme d'aménagement linguistique comme l'ensemble des mesures sociales prises par rapport à l'usage de la langue par soit un gouvernement soit un organisme privé.

Certes, plusieurs acceptions pour les notions de politique linguistique/planification linguistique ont été présentées. Il convient, en ce qui nous concerne pour notre étude, d'emprunter également le terme de glottopolitique qui a été proposé par Guespin et Marcellesi qui ont fait intégrer depuis les actes les plus anodins jusqu'aux actes les plus considérables vis-à-vis des actions qu'a une société sur les faits langagiers.

A partir de l'intervention *in vitro* des langues, il est temps de voir l'articulation entre les rapports qu'entretiennent les locuteurs, leurs représentations de ces rapports et des langues qui les concernent. C'est ainsi que dans la troisième sous-section, nous avons vivement sollicité la notion de représentation sociale en psychologie sociale – pour notre recherche en sociolinguistique. Il nous incombe également de voir l'importance de la notion de la centralité

et la périphérie d'Abrie, dans l'optique d'illustrer mieux la structuration interne d'une représentation sociale. Le noyau central détermine le sens d'une représentation, tandis que les éléments périphériques pourraient se composer de « jugements formulés à propos de l'objet et de son environnement » et de « stéréotypes et des croyances » selon Abrie (2001 : 25) ; par ailleurs, Flament les a baptisées des « schèmes ». Le noyau central et la périphérie concourent, tous les deux, ensemble, à donner le caractère à la fois stable et dynamique d'une représentation sociale.

Le traitement de la notion de représentation sociale et de ses organisations internes engage un traitement corrélatif de la question des concepts associatifs : l'attitude, le stéréotype, l'idéologie linguistique, l'imaginaire communautaire de la/des langue(s) et l'identité linguistique.

L'attitude sociolinguistique est abordée dans une perspective de conflit de langues. Elle est vivement associée aux ressentis des locuteurs envers les langues. L'insécurité linguistique (et l'hypercorrection comme sa conséquence) chez les locuteurs qui estiment ne pas posséder le bon usage du standard pour Labov, l'aliénation ou bien l'autodénigrement au détriment de la langue dominée pour Lafont et Ninyoles, idéalisation et folklorisation de la langue dominée observées chez les militants occitans, et à ne pas négliger, surtout, la grande loyauté indéfectible dont font preuve les militants catalans, confrontés à la domination de l'espagnol et à celle du gouvernement franquiste.

La notion de stéréotype est conçue par Boyer comme une représentation trop bien ou trop mal tournée, celle qui s'est figée. Toujours chez le même auteur, la notion d'imaginaire communautaire de la/des langues est définie comme des représentations coiffant les idéologies, les stéréotypes, les attitudes et les opinions sur la/les langues. L'idéologie sociolinguistique, étant un type spécial de la représentation, s'engage pour servir à contrôler des esprits. En ce qui concerne les situations diglossiques, Boyer a indiqué que la diglossie réelle quant à la pratique des langues venait en aval d'une idéologie diglossique.

Ce concept est entré par la suite en interaction avec l'opinion et le comportement verbal ou non-verbal à trois entrées : l'« activité épilinguistique » dont des évaluations en sont l'objet, administre en général l'« activité discursive [...] de nature normative » qui peut être « ordinaire, scolaire ou médiatique » ; les « pratiques métalinguistiques » – collectives comme individuelles – qui font référence à « la production plus ou moins massive, [...] confidentielle de dictionnaires, lexiques, glossaires, grammaires, de traités sur la langue, de consignes orthographiques » et en fin les interventions glottopolitiques (Boyer, 2003 : 44) dont la définition a été l'objet de la sous-section 3.2.5.

A partir de ces réflexions théoriques, nous souhaitons aborder maintenant la méthodologie

de notre enquête.

Chapitre 4 : Cadre méthodologique

Traditionnellement, les études en sociolinguistiques et en didactique des langues et cultures étrangères optent pour une utilisation conjointe du questionnaire et de l'entretien comme outils méthodologiques d'enquête. De manière générale, les questionnaires utilisent des grilles permettant une première exploration des représentations sociolinguistiques. Les entretiens, dans un second temps, servent à approfondir et vérifier les premiers résultats obtenus à partir des questionnaires. Parfois l'ordre qui organise la conduite des questionnaires et des entretiens est inversé, les entretiens pouvant se servir des fins exploratoires avant d'obtenir des résultats permettant l'élaboration des questionnaires qui sont mieux adaptés à l'objet de la recherche. Il s'agit donc, en général, de la combinaison d'une méthode quantitative et une méthode qualitative. Néanmoins, ce que nous privilégions, c'est d'une part, le maintien de l'entretien qui est à la fois la méthode qualitative et l'objet d'une analyse du discours sociolinguistique ; de l'autre, la mise en œuvre d'une méthode plus ou moins originale (quantitative et qualitative), dans la première exploration des représentations sociolinguistiques chez les étudiants tibétains bilingues dans le *Neidi*.

C'est pour cette raison que nous avons choisi la combinaison de la Méthode d'Analyse Combinée (dite MAC) et celle d'entretiens semi-directifs. Dans notre mémoire de Master 2, nous avons déjà eu recours à la MAC avec pour objectif d'éclairer les représentations sociales qu'ont les étudiants chinois vivant en France sur le français et le chinois. Notre familiarisation avec la méthode et les défauts et les limites apparues dans sa pratique nous permettent de l'appliquer plus efficacement dans la thèse.

Parlons de l'organisation du chapitre 4 : dans un premier temps, nous présenterons les deux méthodes utilisées et nous justifierons les raisons de ce choix ; dans un second temps, nous présenterons toutes les modalités de l'enquête, depuis la réorientation du terrain de recherche aux modalités de l'enquête en profondeur. Les analyses des données obtenues avec la méthode dite MAC ainsi que les analyses du discours réalisées à partir de l'entretien semi-directif nous ont inspirée pour effectuer également, dans une optique contrastive, une analyse succincte du film tibétain *Tharlo, un berger tibétain* et du journal scolaire bilingue à la disposition de l'École Secondaire tibétaine de Pékin, dans le but de confirmer, en partie, nos résultats obtenus par l'enquête, grâce à l'analyse comparative.

4.1 Enquête à l'aide de la MAC (Méthode d'Analyse Combinée de Bruno Maurer)

La Méthode d'Analyse Combinée (la MAC) est un outil qui permet de mettre en lumière l'organisation des représentations sociales. Bruno Maurer, créateur de l'outil, explique qu'il permet non seulement la description des représentations sociales, mais aussi de procéder à une comparaison entre elles « avec [une certaine] garantie de fidélité ». Comme il sert à éclairer l'organisation interne des représentations sociales, celui-ci rendra explicite « leurs évolutions et transformations, qu'elles soient minimales ou complètes » (Maurer, 2013 : 49).

Cet outil met en avant trois dimensions d'une représentation sociale chez un groupe défini : l'importance de différents composants d'une représentation sociale qu'accordent tous les membres du groupe soumis à l'enquête ; le degré d'acceptation qu'expriment ces derniers ; le fait qu'ils exécutent des rapprochements entre certains composants de la représentation sociale en question. C'est à dire, si nous utilisons les termes scientifiques dans le cadre de la Méthode d'Analyse Combinée, il s'agit d'une « étude de l'adhésion », d'une « étude du consensus » et d'une « étude des distances », en ce qui concerne l'organisation d'une représentation sociale d'une langue donnée (*ibid.* : 53-54). Ici, les « composants » qui constituent une représentation sociale sont désignés par les « cognèmes », notion créée par Codol et puis développée par Flament dans des études en psychologie sociale, comme nous l'avons présenté dans le chapitre 3, la partie 3.3.1.3.

Dans l'étude de l'adhésion, nous désignons par « valeur » l'estimation numérique des cognèmes à laquelle procède chaque membre du groupe soumis à l'enquête, par « score » la moyenne de l'ensemble des valuations menées par ce dernier. Ensuite, par un calcul de moyenne des scores recueillis, l'adhésion à chaque cognème est donc évaluée, entre des scores théoriques maximums de -2 (cas théorique où tous les membres du groupe soumis à l'enquête ont noté -2 un cognème) et +2 (cas théorique où tous les membres du groupe soumis à l'enquête ont noté +2 un cognème). En calculant la moyenne des scores, nous pouvons avoir accès au degré d'adhésion ou de rejet à l'égard d'un cognème composant une représentation sociale.

L'étude du consensus peut ainsi nous informer sur les positionnements de l'ensemble du groupe soumis à l'enquête quant au score moyen obtenu par un cognème, c'est à dire que la dimension du consensus constitue un indicateur qui permet de mesurer à quel point l'ensemble du groupe est en accord, ou au contraire, leur dissensus autour d'un cognème en question sur une valeur donnée.

L'étude des distances met en avant une relation de proximité ou d'éloignement entre deux cognèmes d'une représentation sociale. A partir de l'étude de certaines distances qu'entretiennent les différents cognèmes l'un par rapport à l'autre, nous arriverons à isoler une polarisation d'un bloc de cognèmes, ce que signifie que les membres du groupe soumis à l'enquête semblent lui accorder plus ou moins, la même importance. Certaines distances entre des cognèmes sont prises en compte parce que toutes les distances calculées ne sont pas importantes dans la phase d'analyse, postérieurement, et ce aussi pour des fins de significativité graphique. D'ailleurs, le ou les cognèmes qui associent de fortes relations à de nombreux autres, sera/seront probablement celui qui organisera et donnera du sens à la représentation sociale d'une langue.

La combinaison de ces trois dimensions permettra donc de saisir la centralité et la périphérie de la représentation sociale d'une langue. Néanmoins, la méthode MAC comme outil adapté à l'étude comparée des images des langues, voit ses avantages contraints par quelques faiblesses. D'un côté, elle parvient à éclairer quelques dimensions des représentations sociales, par exemple l'organisation interne d'une représentation sociale et les rapports qu'entretiennent les différents cognèmes ; de l'autre, elle est contrainte par les items²²⁸ des cognèmes proposés composant la représentation sociale, inapte à répondre à des thématiques approfondies que l'entretien semi-directif réussit mieux à exploiter. Nous choisissons donc de recourir à la Méthode d'Analyse Combinée, à titre auxiliaire, avec d'autres méthodes, telles que « analyses de discours, déclaration de pratiques, sondages, pour aider à peindre l'arrière-plan sur lequel les éléments recueillis dans ces contextes vont alors venir faire sens » (Maurer, 2013 : 96).

4.2 Enquête par entretien semi-directif

Nous avons adopté l'entretien comme la démarche qualitative, la démarche clé de cette thèse. L'entretien est, selon Blanchet et Gotman qui empruntent le concept d'*habitus* de Bourdieu, comme une « improvisation réglée » (Bourdieu, cité par Blanchet et Gotman, 2010 : 18). Il est d'abord une « improvisation, parce que chaque entretien est une situation singulière susceptible de produire des effets de connaissance particuliers » ; il s'ensuit que cette improvisation est « réglée », parce que pour produire ces « effets de connaissance », l'entretien

²²⁸ Les « items » dans le cadre de la pratique de la méthode d'analyse combinée pour des études sociolinguistiques sont de courts syntagmes ou de simples phrases énoncés par les membres du groupe enquêté d'abord, utilisés ensuite par le chercheur en vue d'élaborer la grille des discours épilinguistiques sur les représentations sociolinguistiques pour une langue. Les items sont numérotés dans la grille et sont associés chacun à une case dans laquelle les membres du groupe enquêté sont invités à noter certaines notes que nous expliquerons plus tard dans les formalités du déroulement de l'enquête par la méthode d'analyse combinée.

« demande un certain nombre d’ajustements qui constituent [...] la technique de l’entretien » (*ibid.*).

L’entretien est au carrefour des démarches d’enquêtes auquel ont recours les sciences humaines et sociales. Il est, avant tout, « un matériau d’ordre linguistique » dans un champ d’analyse du discours sociolinguistique selon Maurer (1999a : 115) ou « un type d’interaction verbale » (Bres, 1999a : 61). Et l’analyse du discours sociolinguistique qui traite des pratiques et des représentations (socio)linguistiques, a, « plus que tout autre science sociale, affaire à du matériau verbal, à de la matière discursive » (*ibid.*).

Défini comme « interaction verbale », l’entretien demande la participation de deux acteurs sociaux qui est d’abord l’enquêteur qui assume le rôle de lancer et d’ajuster, le cas échéant, le déroulé de l’entretien à bon escient ; de l’autre côté, l’enquêté qui représente le canal de la production des discours qui deviendra notre corpus à analyser, ultérieurement.

Pour plus de clarté, nous présentons les cinq traits qui ont défini la notion de l’entretien, selon Bres :

sa plus grande formalité ; son caractère finalisé ; l’organisation des participants en deux parties [...] ; intervieweur(s)/interviewé(s) ; l’asymétrie des rôles : l’intervieweur est à l’initiative de l’interaction : il l’a sollicitée et, dans l’entretien, il lui revient essentiellement de poser des questions, l’interviewé a une mission dialogale réactive : il a accepté la proposition d’interview et sa tâche discursive est (en principe) de répondre aux questions qui lui sont posées ; la présence d’un tiers absent, d’une autre scène, signalés par le maghétophone ou la caméra qui feront que les paroles de l’interview ne s’envoleront pas (Bres, 1999a : 63).

Trois types d’entretiens sont à la disposition des chercheurs : directif, non directif, interactif. Dans ce travail, l’interview interactive, est nommée également « entretien semi-directif ». Il s’agit toujours de l’interaction verbale dans laquelle « l’authenticité de la parole » de l’interviewé se dégage et l’intervieweur non seulement « participe activement à la production de la parole : il réagit aux propos du locuteur, construit la forme de ses questions ainsi que leur ordre en interaction avec eux », mais aussi a pour objectif de « faire parler » et il « subordonne sa parole à la parole de l’autre et à l’écoute minutieuse qu’il en fait » (*ibid.* : 68).

En somme, il s’agit d’un ensemble des questions ouvertes auxquelles l’enquêté pourrait répondre – ou encore dériver, pendant un temps limité, sous la présence absente d’un tiers – sur ce qu’il souhaite aborder dans un entretien ; l’enquêteur se contente de le suivre dans ses discours mais intervient quand il faut réorienter l’enquêté vers la question centrale si ce dernier a tendance à dériver trop dans le développement sur une question donnée.

Nous avons choisi une approche plurielle qui permet d’intégrer aussi bien l’approche par entretien compréhensif que celle par entretien d’ethnosociologie. Bref, il s’agit d’un « caractère hybride » de la méthode d’enquête mise en œuvre pour réaliser des entretiens (Kaufmann, 2016 :

11). Par ailleurs, « L'ethnologie, aujourd'hui, est en quelque sorte duale : elle est un savoir sur l'Autre, sur tous les autres et un discours sur elle-même, sur le cheminement et la manière de construire ce même savoir » (Copans, 2011 : 10).

Par le contrat d'entretien semi-directif, la mise en œuvre du récit de vie dans toutes les dimensions de l'enquête permet une étude « en profondeur et « analytique » de l'objet d'étude, selon Bertaux (2016 : 27). L'objet d'étude pour nous ce sont les Tibétains. Différents des Tibétains vivant en Inde ou en outre-mer, ce sont les Tibétains de Chine, ceux qui sont passés par la période de reconnaissance des nationalités dans les années 1950. Ensuite l'objet d'étude est chaque trajectoire de la vie d'individus tibétains, à travers l'étude desquels la particularité de chaque cas tend vers la généralisation d'une génération d'immigration scolaire dans le *Neidi*, les raisons de leur choix et leurs contraintes. Par ailleurs, à partir de l'étude de ces cas particuliers, une image sera esquissée sur la pratique de la politique linguistique d'État, de la politique d'éducation, en cohérence et/ou en contradiction avec ce que nous avons abordé dans les deux premiers chapitres.

Comme l'écrivait Bertaux, le récit de vie, dès sa simple mention, fait aussitôt émerger l'idée que « toute l'histoire de la vie de l'enquête soit mise en avant », commençant par exemple par « les origines sociales » (*ibid.* : 38). Pour lui, le récit « décrirait non seulement la vie intérieure du sujet et ses actions, mais aussi les contextes relationnels et socio-historiques qu'il/elle a traversés » (*ibid.*).

Or, le récit de vie voit aussi ses limites dans la mesure où le témoignage de l'enquête peut relever de certaines « coloration rétrospectives ». Dans ce cas-là, le travail du chercheur consiste à bien déceler la surinterprétation des souvenirs dans le témoignage de l'enquête et à « isoler un noyau dur commun aux expériences, celui qui correspond à leur dimension sociale [...] ». Par ailleurs, « ce noyau est à chercher du côté des faits, des pratiques, des rapports socio-structurels et des règles et normes organisant les activités d'un monde social » (Bertaux, 2016 : 40).

Les méthodes qualitatives sont diverses dans différents domaines scientifiques. Une méthode employée ne signifie pas qu'elle exclut d'autres méthodes appartenant à des écoles voisines scientifiques. Permettant non seulement de décrire ou de mesurer un objet d'étude, celles-ci servent autant pour le comprendre, d'une manière compréhensive en profondeur, dans toutes ses dimensions. Néanmoins, Kaufmann a signalé qu'il faut « crois[er] et confront[er] » les résultats obtenus à partir d'une méthode choisie avec « ce qui est obtenu par d'autres méthodes, notamment statistiques » (Kaufmann, 2016 : 30).

4.3 Méthodologie d'enquête et accès au terrain

Le but de l'enquête de terrain n'est [...] pas de vérifier une ou des hypothèses posées *a priori*, mais d'abord de *décrire* un phénomène, ensuite de chercher à en *comprendre* le fonctionnement interne - tension et dynamiques comprises - ; et d'élaborer un *modèle* de ce fonctionnement sous la forme d'un corps d'hypothèses plausibles (Bertaux, 2016 : 25).

Dans cette section, nous expliquerons d'abord pourquoi et comment nous avons été contrainte de réorienter notre terrain de recherche ; dans un deuxième temps, nous aborderons la mise en place de la Méthode d'Analyse Combinée ; ensuite nous présenterons les modalités choisies pour notre enquête principale par entretien semi-directif (la délimitation du corpus, l'engagement entre enquêteur et enquêté, l'élaboration du canevas d'entretien, la technique de relance du chercheur dans l'entretien semi-directif, la transcription, la traduction) ; dans un dernier temps, nous mettrons en lumière la manière d'analyser le corpus recueilli, à travers l'analyse longitudinale et l'analyse transversale.

4.3.1 Réorientation du terrain de recherche

Au cours de l'enquête menée sur le terrain, nous avons eu des difficultés à réaliser l'enquête initialement envisagée. L'idée initiale était d'enquêter sur les représentations sociolinguistiques et les pratiques langagières au sein de l'école tibétaine secondaire du premier cycle de la ville de Jinan. Or, il faut savoir que ce sujet, pour les responsables des établissements scolaires pour les minorités ethniques, est malheureusement très sensible. Nous avons eu deux contacts directs, avec des personnes chargées des missions éducatives au sein du Bureau municipal de l'éducation. Nous avons fait deux exposés afin de leur expliquer en quoi consiste notre sujet de recherche, ce que nous envisagions de faire à l'intérieur de l'établissement : entretiens avec les enseignants d'abord, ensuite entretiens avec environ 30 élèves tibétains, observation des cours de tibétain et des cours de *hanyu*, observation de la récréation et des cours d'éducation physique, etc. Nous leur avons parlé aussi de la méthodologie que nous souhaitions à mettre en œuvre et enfin, présenté en détail les cent questions à poser aux élèves et aux enseignants.

Ils trouvaient, dans un premier temps, que nos questions composant le canevas des entretiens étaient trop nombreuses. Par ailleurs, il leur a semblé impossible d'y interviewer individuellement les élèves, sans expliquer la raison. En plus, il s'avérait également difficile, de la part de l'établissement, d'avoir quelqu'un qui nous surveillerait tout le temps, si pour chaque élève l'entretien devait durer environ 40 minutes. D'ailleurs, ce n'était pas non plus faisable d'observer les cours en classe et l'ambiance de l'établissement, pour des raisons de

confidentialité par rapport à la situation des minorités ethniques. Enfin, le statut de doctorante française n'inspirait pas confiance non plus.

Sous réserve que la réponse du directeur soit favorable à la menée des entretiens, le personnel du Bureau municipal de l'éducation nous a demandé de faire parvenir une lettre d'explication de notre travail et les photocopies de notre pièce d'identité. D'ailleurs, dans la lettre d'explication adressée au directeur de l'école, nous avons dû donner des détails sur notre ancien et actuel parcours scolaire et professionnel et notre engagement politique, surtout celui des membres de la famille. L'objectif de tout cela était de montrer au responsable de cet établissement scolaire pour les minorités ethniques que nous n'avions et nous n'aurons aucune mauvaise intention envers l'État, surtout l'intention de mener des activités dissidentes.

L'attente des réponses a été longue, ce qui ne pouvait que provoquer l'inquiétude chez nous. Nous avons contacté alors une autre personne qui travaillait dans la direction de l'Université de la Province du Shandong, il s'agit de la secrétaire principale du Président de cette université. Elle nous a dit que l'université recrutait, chaque année, beaucoup d'étudiants tibétains et nous a conseillé à titre personnel de mener ce type d'enquête au sujet des minorités ethniques sans intervention de l'administration universitaire. Elle a proposé également de remplacer quelques termes qui seraient considérés comme sensibles dans notre fiche des questions à poser aux étudiants tibétains.

Nous avons ensuite contacté, toujours à titre personnel, une amie qui était maître des conférences dans cette université, en exprimant le souhait de mener une enquête par entretiens semi-directifs auprès des étudiants tibétains. Après discussion avec elle sur les types de questions à poser, elle s'est tournée vers les étudiants tibétains de sa classe inscrits en journalisme. Et ces étudiants en journalisme nous ont aidée à rentrer en contact avec dix garçons et dix filles tibétains, inscrits dans la même université mais dans différentes spécialités, en sciences humaines et sociales comme en sciences exactes.

Les entretiens ont été assurés et menés avec succès, dans les brasseries et les cafés universitaires. Au cours de ces entretiens, nous avons reçu la réponse négative du directeur de l'école tibétaine, un mois plus tard. La réponse défavorable de sa part ne nous a pas surprise. Et nous avons pu apprécier les avantages de ce refus : par rapport aux jeunes élèves âgés entre 13 et 16 ans, les étudiants universitaires ont une maturité plus grande ; de plus, les universités sont davantage ouvertes et accueillent les étudiants venus des quatre coins du monde.

Avec la réorientation de notre terrain de recherche, notre échantillon d'enquête a également évolué. En ce qui concerne l'enquête par entretiens semi-directifs, l'idée était de réunir un nombre équilibré de garçons et de filles ayant accepté d'être enquêtés. Nous avons donc constitué un échantillon de vingt étudiants tibétains, âgés entre 19 et 24 ans, inscrits dans

tous types de spécialités au sein de l'Université de la province du Shandong. En ce qui concerne l'enquête par la Méthode d'Analyse Combinée, nous avons visé les Tibétains inscrits dans huit universités du Shandong, comme nous le préciserons ci-après.

4.3.2 Mener une enquête à l'aide de la MAC

Parlons d'abord de la composition de la grille des discours épilinguistiques sur les représentations sociolinguistiques en rapport avec la langue chinoise et la langue tibétaine chez les étudiants universitaires tibétains. Ce processus de composition de la grille a subi plusieurs modifications, depuis la première version de 2016.

En décembre 2016, lorsque nous avons assisté à un cours de la langue tibétaine, nous avons fait distribuer une pré-grille aux étudiants dans l'amphithéâtre pour qu'ils remplissent des syntagmes ou des phrases comportant leurs représentations concernant le *hanyu* et le tibétain. Néanmoins, dans le but de contraindre au minimum les formes linguistiques obtenues et de mieux faire réfléchir les étudiants sur davantage de possibilités de réponses - souvent, les suggestions éventuelles ouvrent l'esprit -, nous avons proposé des structures syntaxiques à partir desquelles les enquêtés devaient formuler leurs idées :

Tableau 4-1 : Exemple de la fiche de la pré-enquête

Le <i>hanyu</i> /la langue tibétaine me fait penser à
Le <i>hanyu</i> /la langue tibétaine me rappelle
Le <i>hanyu</i> /la langue tibétaine est une langue qui
Le <i>hanyu</i> /la langue tibétaine est égale à
Le <i>hanyu</i> /la langue tibétaine est
Le <i>hanyu</i> /la langue tibétaine sert à
Le <i>hanyu</i> /la langue tibétaine représente pour moi.

Parmi les étudiants qui ont contribué au recueil des discours épilinguistiques sur les représentations sociales pour la langue chinoise et la langue tibétaine, les garçons et les filles ont été équilibrés au niveau du nombre. Les fiches de la pré-grille ont été ramassées après le cours. Nous les avons ensuite transcrites pour constituer la première version de la grille. Rappelons que l'essentiel de l'application de la Méthode d'Analyse Combinée est, avant tout de recueillir un nombre de rendus de discours épilinguistiques selon « un multiple de 5 » (Maurer, 2013 : 51). Avec 10 propositions d'items, nous obtiendrons 5 groupes de 2 cognèmes, avec 15, 5 groupes de 3 cognèmes ; avec 20, 5 groupes de 4 cognèmes. Nous avons alors décidé d'avoir 5 groupes de 3 cognèmes, composant ainsi 15 propositions d'items, en vue d'une meilleure lisibilité.

La première version de la grille montrait quelques faiblesses. Dans un premier temps, nous avons recueilli trop d'items pour chaque langue associée à 30 items. Il y a eu de nombreux items qui exprimaient globalement les mêmes idées sous des formulations différentes : « la langue tibétaine me permet d'exprimer ma fierté et ma fidélité à mon identité », « la langue tibétaine est irremplaçable », « la langue tibétaine est ancrée dans mon sang/peau ». Nous avons enfin réduit le nombre d'items jusqu'à 15 pour chaque langue, soucieuse de la visibilité du futur graphe.

Une des autres faiblesses est que pour cette première version de la grille, nous avons conservé plusieurs items de nature descriptive, par exemple celui de « la langue chinoise est une langue de communication », ou bien celui de « la langue tibétaine est la langue deux pour les Tibétains ». Certes, le premier item provient de la représentation qu'ont les étudiants tibétains ; il est cependant trop banal pour s'intégrer dans une grille de nature qualitative. En effet, un nombre d'items limité à 15 nous a obligée de choisir les exemples les plus typiques dans la mesure du possible. D'ailleurs, au lieu d'être une représentation sociale, l'item « la langue tibétaine est la langue deux chez les Tibétains » apparaît comme un concept flou à intégrer dans la grille.

La dernière faiblesse de cette grille réside dans le fait qu'aucun item n'était associé à la suggestion d'une menace sur la langue maternelle. L'ensemble des items sur la langue maternelle a montré une homogénéité liée à la fierté d'appartenance et à l'absence de menace sur la langue. Cela peut paraître étonnant. En fait, il s'agissait d'une illustration du discours politiquement correct qui est assez fréquent en Chine. Pour enquêter auprès du public venant d'un pays autoritaire, il faut penser au phénomène de l'autocensure omniprésente dans les propos liés à l'éducation, l'art, et même à toutes les sciences humaines et sociales. Avoir un discours lisse et positif est ancré dans le sang de chaque personne vivant dans une telle société. Critiquer et parler d'une manière négative de la patrie et du gouvernement est mal vu et donc inacceptable. Dans ce cas-là, la distribution des fiches pour les faire parler de leurs représentations sociales des langues n'est pas forcément une bonne idée. Certes, pour notre étude c'est nécessaire de leur faire remplir la fiche mais nous sommes conscientes que c'est à la fois insuffisant et peu objectif. Avant de lancer la pré-enquête, en tant qu'enquêtrice, nous avons été consciente de la contradiction entre ce qui sera écrit dans la fiche de la pré-enquête et ce qu'ils vivent réellement. Cela nous a obligée d'intervenir ultérieurement afin de compléter la grille. En effet, afin d'équilibrer les discours épilinguistiques de notre public, nous nous sommes servie des « questions-pièges » de nos entretiens semi-directifs pour traquer des propos assez « négatifs » quant aux représentations sociales des deux langues. Ça n'a pas été très difficile de remarquer des avis négatifs sur la langue chinoise, mais cela a été assez difficile de

trouver des opinions négatives sur la langue tibétaine car chacun d'entre eux a montré un sentiment de fierté, plus ou moins fort envers sa langue maternelle. Cela pourrait être induit par l'identité d'enquêtrice en tant qu'élément intrus de leur groupe ethnique – ils devaient se comporter de manière exemplaire, comme cela doit être le cas pour un membre de la minorité ethnique afin de se défendre et de se protéger, face à l'intrus extérieur à la communauté : nous, en l'occurrence. Ou encore, l'enquêteur montrait un souci de parler ou d'écrire « correctement » dans un contexte politique assez sensible concernant les prises de parole des minorités ethniques. La parole que nous récoltons provient des interactions verbales régies par beaucoup de variables contextuelles, comme celle dont parle Bres lorsqu'il aborde « la dialectique du même et de l'autre » (Bres, 1999a : 69). L'enquêteur n'a pas une mais plusieurs identités, que ce soit d'ordre sexuel, social, ethnique, de classe, d'âge. Confronté à l'enquêteur et à l'entretien, celui-ci pourrait mettre en avant inconsciemment l'une d'entre elles dans ses énoncés en fonction de la personne à qui il s'adresse. Et en plus, l'enquêteur véhicule une image de soi définie par Lafont comme « un rôle d'intercesseur de la norme » (1990 : 25) dont le concept est développé par Barbéris de la manière suivante :

L'enquêteur apporte avec lui (1) l'image d'un étranger, externe à la communauté de parole où il s'introduit, ignorant de ses savoirs partagés, de ses valeurs ; (2) d'un représentant du discours légitime (ce qu'il est bon de dire et de penser) ; (3) d'un représentant de la langue légitime (comment il est bon de parler). [...] Dans une situation diglossique, sa présence déclenche l'emploi de la langue dominante (Barbéris, 1999 : 132).

Au fur et à mesure de la finalisation du travail de la transcription de tous les entretiens, nous avons élaboré la dernière version de la grille regroupant les items relatifs aux représentations sociales de la langue chinoise et de la langue tibétaine chez les étudiants universitaires tibétains, en novembre 2018.

Les grilles en deux parties sont détaillées ci-après.

Pour le *hanyu* :

Tableau 4-2 : Grille des discours épilinguistiques sur les représentations sociolinguistiques pour le *hanyu* chez les étudiants universitaires tibétains

1. Le <i>hanyu</i> est une langue qui me donne un sentiment de supériorité quand je la parle.	
2. Le <i>hanyu</i> est une langue qui assimile les autres langues de minorités ethniques.	
3. Le <i>hanyu</i> est une langue dont les locuteurs me font penser à des utilitaristes.	
4. Le <i>hanyu</i> est une langue dont les locuteurs sont des rusés.	
5. Le <i>hanyu</i> est une langue dont les locuteurs sont des égoïstes.	
6. Le <i>hanyu</i> est notre deuxième langue maternelle.	
7. Le <i>hanyu</i> me permet d'avoir un esprit plus large.	
8. Le <i>hanyu</i> est une langue pour la vie au quotidien.	
9. Le <i>hanyu</i> est une langue qui permet l'insertion dans la société des <i>Han</i> .	
10. La maîtrise du <i>hanyu</i> est favorable à ma vie professionnelle dans le futur.	

11. Le <i>hanyu</i> est une langue étrangère.	
12. Le <i>hanyu</i> me fait penser à mon parcours scolaire antérieur dans le <i>Neidi</i> .	
13. La maîtrise du <i>hanyu</i> nous permet de présenter aux <i>Han</i> la culture enrichissante des Tibétains.	
14. Le <i>hanyu</i> me fait penser au <i>wenyan wen</i> et la littérature classique chinoise.	
15. Le <i>hanyu</i> est le pont de fraternité qui lie les <i>Han</i> avec les autres minorités ethniques.	

Pour la langue tibétaine :

Tableau 4-3 : Grille des discours épilinguistiques sur les représentations sociolinguistiques pour la langue tibétaine chez les étudiants universitaires tibétains

1. Le tibétain me fait penser à Thonmi Sambhota.	
2. Le tibétain est un patois en Chine.	
3. Le tibétain est une langue menacée.	
4. Le tibétain est une langue qui sert à apprendre et à comprendre le bouddhisme tibétain.	
5. Le tibétain permet l'expression des sentiments et des émotions.	
6. Le tibétain est une langue qui n'est pas utile dans ma vie professionnelle.	
7. Le tibétain est une langue pour la vie au quotidien.	
8. Le tibétain me procure un sentiment de fierté ethnique.	
9. Le tibétain évoque en moi l'idée que les performances académiques sont médiocres chez les élèves/étudiants tibétains.	
10. Le tibétain est une langue mal maîtrisée par les élèves/étudiants tibétains.	
11. Le tibétain est une langue dont les locuteurs ont un caractère généreux.	
12. Le tibétain est une langue qui me fait penser aux dix grands et mineurs savoirs tibétains (le dix <i>ming</i>).	
13. Le tibétain est une langue qui me donne envie de retourner un jour en RAT pour contribuer au développement de cette région.	
14. Le tibétain fait penser à des souvenirs d'enfance.	
15. Le tibétain est le synonyme de nos racines.	

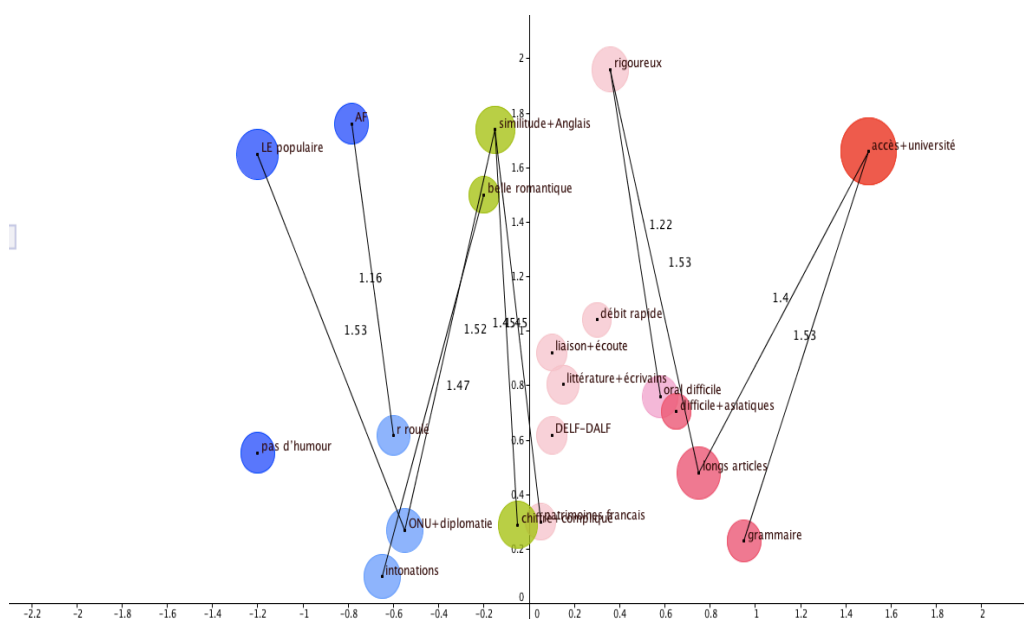
Une fois les deux grilles constituées, nous les avons ensuite distribuées dans plusieurs universités au sein de la province du Shandong. Les enquêtés anonymes ont été invités d'abord à indiquer quel était leur sexe avant de donner leur notation aux 15 items présents dans chaque grille. La consigne exigeait que 2 points soient donnés aux 3 items que les enquêtés approuvent le plus ; -2 points aux 3 items qu'ils rejettent le plus ; 1 point aux 3 items avec lesquels les enquêtés sont relativement d'accord ; -1 point aux 3 items avec lesquels ils ne sont pas vraiment d'accord ; et enfin 0 point aux 3 items pour lesquels qui laissent les enquêtés indifférents.

Nous avons procédé au total aux deux relances avant d'obtenir définitivement un nombre de quarante-sept questionnaires remplis dans huit universités de la province du Shandong (25 hommes et 22 femmes) sur environ deux cents copies renvoyées par courriel. Nous avons constaté que malheureusement l'essentiel de la méthode reste incompréhensible pour nos enquêtés malgré notre effort d'explication des consignes à plusieurs reprises.

Les universités qui ont participé dans la clandestinité à cette enquête sont : Université de la province du Shandong, Université océanique de Chine, Université Jiaotong de la province du Shandong, Université chinoise du pétrole, Université de la ville de Jinan, Université de la ville de Liaocheng, Université des sciences et technologies de la province du Shandong ainsi que Université Agricole de la province du Shandong.

Ensuite, nous avons saisi manuellement la notation de la grille pour la langue chinoise dans une feuille de calcul Excel, la même saisie étant effectuée pour la grille concernant la langue tibétaine. Ensuite, nous les avons déposées dans l’outil accompagnant la Méthode d’Analyse Combinée disponible sur Linguiste.iutbeziers.fr – conçu par le mathématicien Desrousseaux et l’informaticien Nicolas Serra – qui nous permet l’analyse sur trois axes d’une représentation sociale d’une langue donnée, à travers le graphe²²⁹ selon le modèle- ci-dessous, à titre illustratif :

Figure 4-1 : Représentation sociale qu’ont les étudiants chinois vivant en France sur la langue française (à partir du mémoire du Master 2 de chercheuse, réalisé le 6 mai 2015)



Sur ce graphe, l’adhésion se distribue sur l’axe des abscisses. A partir du point zéro, sur la partie droite, se trouvent les éléments les plus importants dans une langue pour le groupe enquêté. Ce sont donc des éléments qui caractérisent le mieux la langue.

Ensuite, le consensus se manifeste par la taille du cercle. Plus le cercle est grand, plus l’ensemble du groupe enquêté a tendance à donner la même note pour obtenir le score moyen d’adhésion.

²²⁹ Cf. les figures 5-1 et 5-4.

Dans un dernier temps, le graphe permet de donner toutes les distances calculées pour toutes les paires d'items. Toutes les distances ne sont pas à retenir, considérant l'esthétique et la lisibilité du graphe. Or, il nous incombe de déterminer une valeur numérique au-delà de laquelle les distances ne seront plus prises en compte. Ce choix de seuil de la valeur numérique se fait arbitrairement. En ce sens-là, toutes les distances inférieures à ce nombre seront mises en jeu, indiquant des relations des proximités.

Ayant ce graphe sous les yeux, l'hypothèse sur la centralité d'une représentation sociale d'une langue sera posée. Pour confirmer sa légitimité, il faut déterminer des « zones différenciées » (Maurer, 2013 : 57), tout en s'appuyant sur l'indice de l'adhésion et celui du consensus. Après le traitement automatisé des statistiques de l'outil sur le linguiste.iutbeziers.fr, nous obtiendrons, en dehors d'un graphe sur la représentation sociale d'une langue cible, un schéma de la structure en couronnes. Nous traiterons dans la partie analytique les résultats relatifs à la représentation sociale de la langue chinoise auprès des étudiants universitaires tibétains, et de celle de la langue tibétaine auprès du même groupe d'enquêtés.

4.3.3 Mener une enquête par entretien semi-directif

Nous avons mené l'enquête sous forme d'entretiens semi-directifs dans les brasseries/restaurants du campus avec un stylo d'enregistrement sonore qui nous a permis de transférer les enregistrements dans l'ordinateur, quel que soit le format.

La durée de chaque entretien est en moyenne d'une heure, selon le caractère et l'envie de parler de nos enquêtés. De notre côté, nous avons essayé au maximum de dynamiser l'ambiance lors de la conversation. Pour ceux qui se sentaient vraiment mal à l'aise à l'oral, nous avons terminé l'entretien en 30 minutes, pour ceux qui éprouvaient une forte envie d'être écoutés, la durée de l'entretien a atteint 1 heure 30 minutes (mais cela ne concerne que deux cas). Bres précise d'ailleurs qu'« un entretien interactif d'1h30 est, au-delà de l'intérêt, une tension et une fatigue qui se mesurent au fait qu'il n'est guère possible d'en réaliser plus de trois par jour » (Bres, 1999a : 69).

4.3.3.1 La taille du corpus

« La détermination du nombre d'entretiens nécessaires à une enquête particulière (la taille du corpus) dépend, en premier lieu, du thème de l'enquête (faiblement ou fortement multidimensionnel) et de la diversité des attitudes supposées par rapport au thème, du type d'enquête (exploratoire, principale ou complémentaire), du type d'analyse projeté (recensement de thèmes ou analyse de contenu plus exhaustive), et enfin des moyens dont on dispose (en temps et en argent). Ainsi, les effectifs interrogés varient, par exemple, selon les périodes et la masse de derniers publics consacrés à la recherche. D'autre part, comme à partir

d'un certain nombre d'entretiens les informations recueillies apparaissent redondantes et semblent n'apporter plus rien de nouveau, on est tenté de ne point aller au-delà. Encore faut-il avoir recherché un maximum de diversification. Et ce n'est qu'après avoir jugé ce point de « saturation » atteint que l'on peut effectivement considérer la campagne d'entretiens comme close » (Blanchet et Gotman, 2010 : 50)

Nous avons effectué 20 entretiens avec respectivement 10 garçons et 10 filles qui sont inscrits dans différentes spécialités, en sciences humaines et sociales comme en sciences exactes afin d'avoir une diversité maximale quant à la composition du corpus. Comme l'ont signalé Blanchet et Gotman, « dans l'enquête par entretien, on bâtit le plus souvent un corpus diversifié, qui repose sur la sélection de composantes non strictement représentatives mais caractéristiques de la population » (*ibid.*).

Au terme de la réalisation des transcriptions, nous nous sommes interrogée sur la pertinence à mettre en place davantage d'entretiens pour enrichir le corpus. Mais la crainte d'être noyée dans un corpus immense dans la phase des analyses nous a convaincue de nous arrêter à 20 entretiens semi-directifs. Par ailleurs, le corpus étant assez représentatif et caractéristique du groupe enquêté, rien d'original a été apporté à l'enquête, au bout de vingt entretiens.

En plus, dans la composition de l'échantillon, afin de réduire la subjectivité de l'enquête et de diversifier le public visé, nous avons enquêté auprès de quelques Tibétains dont les représentations sociolinguistiques ne correspondaient pas à ce que nous avions cru au départ. Comme l'a résumé Becker, dans la diversification du choix de l'échantillon, il faut maximiser les chances d'apparition « d'au moins quelques cas capables de perturber notre système et de nous pousser à remettre en question ce que nous croyons savoir » (cité par Blanchet et Gotman, 2010 : 51).

4.3.3.2 Engagement de l'enquêteur et des enquêtés

Lorsque nous parlons de la relation enquêteur-enquêtés dans l'interaction, il s'agit de l'engagement bilatéral durant la menée de l'entretien. « Être engagé dans une interaction signifie que l'on y maintient une certaine attention intellectuelle et affective » (Traverso, 2011 : 16). La manifestation la plus remarquable de l'engagement réside, pour Traverso, dans « le système de régulation » (*ibid.* : 17) :

Le locuteur interroge du regard son interlocuteur (signaux phatiques, qui se réalisent aussi sur le plan prosodique, et par de courtes verbalisations de type « hein »), et ce dernier manifeste son engagement en orientant sur le locuteur son attention visuelle, en effectuant des hochements de tête et en émettant différentes productions verbo-vocales (signaux régulateurs).

Pour nous, l'empathie est la qualité la plus importante de l'enquêteur grâce à laquelle la représentation négative de l'enquêteur en tant qu'intrus sera effacée dans l'imaginaire de l'enquêté et la confiance mutuelle sera établie, ce qui déclenchera autant que possible les tours de paroles spontanés chez l'interviewé.

D'ailleurs, l'enquêteur doit avoir une curiosité, être toujours actif durant la menée de l'enquête. Ce jeu d'échanges de tours de paroles entre l'enquêté et l'enquêteur exige pour ce dernier d'être flexible, dans son rythme approprié, adapté à différentes situations d'interactions avec ses enquêtés.

« [Écoute] attentive, [concentration] montrant l'importance accordée à l'entretien, [extrême] intérêt pour les opinions exprimées, y compris les plus anodines ou étranges, [sympathie] manifeste pour la personne interrogée », tel a été le savoir-faire important chez l'enquêteur, dans le but de pouvoir découvrir le monde propre à la personne interviewée, « avec son système de valeurs, ses catégories opératoires, ses particularités étonnantes, ses grandeurs et ses faiblesses » (Kaufmann, 2016 : 50).

En plus, étudier les représentations sociolinguistiques d'une langue chez les membres d'un groupe donné, c'est exiger d'un chercheur de bien s'inscrire dans la société où il est lui-même un acteur social. Il observe un phénomène social tout en y étant partie prenante. Il s'y engage. Comme l'a signalé Matthey :

Les chercheurs ne sont pas en dehors des idéologies de leur temps, il ne peuvent qu'être conscients de cette réalité qui leur confère un statut d'acteurs sociaux, vecteurs d'influence sociale, et non de simples observateurs de faits sociaux, sociolinguistiques en l'occurrence (Matthey, 2007 : 161-162).

4.3.3.3 Canevas d'entretien

Que nous l'appelions le canevas d'entretien, la grille des questions, le guide d'entretien, il s'agit d'un simple cadre composé de « l'ensemble organisé des thèmes que l'on souhaite explorer » (Blanchet et Gotman, 2010 : 58) et pour « faire parler les informateurs autour du sujet » (Kaufmann, 2016 : 43). Il est « un premier travail de traduction des hypothèses de recherche en indicateurs concrets et de reformulation des questions de recherche (pour soi) en question d'enquête (pour les enquêtés) » (Blanchet et Gotman, 2010 : 59).

Notre canevas d'entretien peut se diviser en deux grandes parties de questions. L'objectif de la première partie est de mieux saisir le répertoire linguistique de l'enquêté, de collecter les informations sur la transmission familiale des langues, sur le degré de bilinguisme et sur la répartition des usages au niveau social de nos enquêtés, au moyen de récits de vie. Des questions du type « racontez votre parcours antérieur ... », « décrivez la situation de la pratique des langues parlées de votre mère/père/grands-parents en famille/avec les commerçants/avec les

personnels de la fonction publique d'État²³⁰ » sont de nature d'une enquête ethnosociologique. A partir de ce que raconte l'enquêté, l'enquêteur permet de saisir le « monde social » que forment les étudiants tibétains dans le milieu universitaire de la province du Shandong de Chine et « les catégories de situation sociale » de ceux-ci (Bertaux, 2016 : 20-23)

« Le recours aux récits de vie [...] colle à la formation des trajectoires ; elle permet de saisir par quels mécanismes et processus des sujets en sont venus à se retrouver dans la situation étudiée ; de découvrir les caractéristiques profondes de cette situation, notamment les tensions qui la traversent et la caractérisent ; et comment les personnes qui s'y trouvent s'efforcent de gérer leur situation, voire d'en sortir » (*ibid.* : 23)

Les récits de vie au travers des questions *supra* posées à l'enquêté permettent également de saisir « les flux de trajectoires sociales », en ce qui concerne notre sujet de thèse qui aborde le phénomène d'immigration scolaire des élèves tibétains dans le *Neidi* pour des finalités académiques. De plus, les énoncés de nos enquêtés tibétains dans l'entretien peuvent nous conduire à traquer « les historiques de famille » (Bertaux, 2016 : 24).

A partir des questions « pourriez-vous décrire votre parcours scolaire antérieur ? », « qui a pris la décision pour vous d'aller étudier dans le *Neidi* ? » et « pour quelle raison êtes-vous venu enfin à Jinan » nous permet de faire apparaître, au moins chez un étudiant tibétain en 3^{ème} année de la licence, son choix d'aller faire ses études dans le *Neidi* et ses ruptures scolaires avec le *Neidi* et sa reprise de la poursuite des études dans le *Neidi*. C'est ce genre de récit de vie à travers duquel l'enquêté commence à raconter quelque chose qui est important pour nous car d'abord ces contenus peuvent « mettre en relief leur parcours en précisant les événements majeurs qui avaient eu sur lui de fortes répercussions » ; ensuite, ils peuvent expliquer « les raisons de tel ou tel changement de profession, de résidence, ou de situation familiale » (Bertaux, 2016 : 29). En plus, il convient de remarquer un fait particulier qui peut refléter un phénomène sur l'attrait du système scolaire et universitaire du *Neidi* pour les parents et les enfants tibétains du RAT. Grâce au récit de vie, nous voyons « comment fonctionne un monde social ou une situation sociale » et « quelles sont ses tensions internes, ses dynamiques de transformations » dans lesquelles vivent les enquêtés (*ibid.* : 27).

Voici la première partie du canevas d'entretien portant sur les usages, la fonction et le répertoire linguistique :

²³⁰ En Chine, la fonction publique d'État comprend la banque - assurance (il y a aussi des banques - assurances privées), l'hôpital, l'éducation, la police, le gouvernement de toutes les échelles, etc.

Tableau 4-4 : Usages, fonction et répertoire linguistique

1. Pourriez-vous décrire votre parcours scolaire antérieur ?
2. Qui a pris la décision de venir étudier dans le *Neidi* ?
3. Depuis quand vivez-vous à Jinan ? Pour quelle(s) raison(s) y êtes-vous venu ?
4. Que pensez-vous des matières enseignées à l'université ? Quelles sont vos représentations sur votre vie universitaire ? Et sur les matières ? Dites-moi quelle matière vous plaît le plus/le moins.
5. Quelle est votre spécialité à l'université ?
6. Quelles sont les langues parlées à la maison avec vos parents ?
7. Quelles sont les langues de votre mère/père/grands-parents ?
8. Quelles langues parlez-vous ?
 - **En famille**
 - Avec votre mère/père
 - Avec vos grands-parents
 - Avec vos frères/sœurs
 - Avec vos oncles, cousins, neveux
 - **Avec l'entourage proche**
 - Avec les amis
 - Avec les commerçants
 - les petits commerçants de votre quartier
 - les commerçants des grandes surfaces de ville
 - **En société**
 - Avec les personnes assurant une fonction publique d'État
 - Avec les enseignants
 - Dans les services de santé
 - Dans les cafés/restaurants
 - Durant les activités en dehors de la classe (ex. récréation)
9. Quelle langue parle-t-on dans votre ville de naissance ?
10. Quelle(s) langue(s) parle-t-on à Jinan d'après-vous ?
11. Quelle(s) langue(s) parlerez-vous à vos enfants dans le futur ?
12. Quelle(s) langue(s) étrangère(s) parlez-vous ? Quelles sont vos compétences en production écrite/production orale/compréhension orale/compréhension écrite ?
13. Décrivez vos compétences dans votre langue maternelle en production écrite/production orale/compréhension orale/compréhension écrite.
14. Décrivez vos compétences du *hanyu* en production écrite/production orale/compréhension orale/compréhension écrite.
15. Quelle langue utilisez-vous quand vous rédigez des lettres ou des documents personnels ?
16. Quelle(s) langue(s) utilisez-vous lors des examens ?
17. Quelle(s) langue(s) utilisez-vous quand vous écrivez avec votre téléphone portable ?
18. Quels journaux lisez-vous (papier et médias en ligne) ?
19. Quelles chaînes de radio écoutez-vous ?
20. Quelles sont les émissions télévisées ou à la radio qui vous plaisent le plus ?
21. Quels sont les vedettes (de sport/ de ciné/de télévision/de média/de feuilleton/de musique) que vous aimez ?
22. Est-ce qu'il vous arrive de mélanger les langues que vous parlez ? Si oui, dans quelles situations ?

La deuxième partie a pour objectif d'acquérir des informations sur les images qui sont véhiculées autour des langues, l'importance sociale, le prestige, mais aussi d'évaluer les politiques linguistiques et éducatives dans les ressentis des étudiants tibétains en milieu universitaire dans le *Neidi*.

Tableau 4-5 : Statut, images et attitudes linguistiques

1. Que pensez-vous de la situation du tibétain à Jinan ? au Shandong ? dans le *Neidi* ?
2. Reste-il quelque chose à faire, d'après-vous, pour la valorisation de la langue tibétaine ?
3. À quoi sert, d'après-vous, la langue tibétaine ? Et le *hanyu/putonghua* ?
4. Que représente pour vous la langue tibétaine ? Pourquoi ?
5. Que représente pour vous le *hanyu/putonghua* ? Pourquoi ?
6. Quelle langue est la plus belle, d'après-vous ?
7. Quelle est la langue la plus utile ?
8. Quel est le regard que porte votre entourage sur votre langue d'origine ?
9. Que pensez-vous de l'enseignement du tibétain durant votre parcours scolaire antérieur ?
10. Quelle est la situation du tibétain dans la province du Shandong ? La langue est-elle très présente ? Son usage est-il valorisé ?
11. Depuis votre arrivée dans le *Neidi*, est-ce que vous avez eu la formation à la langue tibétaine ? Que pensez-vous de l'enseignement de la langue tibétaine ? Est-elle suffisante d'après-vous ?
12. Évoquez un mot/une locution/une phrase qui combine le tibétain et le *hanyu*.
13. Dans la dimension de la vie professionnelle, qu'envisagez-vous de faire après vos études universitaires ? où et pourquoi ? (Master/doctorat ? ou trouver du travail ? de quel type ?)
14. Décrivez votre identité linguistique/ethnique et donnez votre auto-évaluation.
15. Que faites-vous lors des vacances d'été et d'hiver ?
16. Quelle est la composition ethnique de vos amis à l'université (du Xinjiang ? du *Han* ? du RAT ? Pourquoi ?)
17. Est-ce que votre famille vous manque ?
18. Que pensez-vous de l'attitude des autorités quant à votre langue maternelle ?
19. Que pensez-vous de la situation de votre langue maternelle ?
20. Quels sont les caractéristiques principales, d'après-vous, des *Han* ? Et ceux des Tibétains ?

Ce canevas d'entretien peut paraître long mais il comporte des questions importantes. Il met en avant toutes les dimensions scientifiques nécessaires, répondant ainsi aux attentes de notre problématique et de nos hypothèses de départ. Comme l'a souligné Kaufmann, « il faut construire une grille un peu comme on construit un objet scientifique, en travaillant à la cohérence, en renforçant ce qui est central, en contrôlant ce qui est périphérique, en éliminant sans faiblesse ce qui est superflu » (Kaufmann, 2016 : 45). Pour ce faire, l'enquêteur doit s'engager activement dans la production des questions pour provoquer l'engagement de son enquêté afin d'analyser ultérieurement un matériau verbal qui pourra refléter son objet d'étude dans toutes ses dimensions.

Blanchet et Gotman se positionnent sur la distinction du guide d'entretien du questionnaire : il est identique au questionnaire dans la mesure où ce premier « structure l'interrogation », mais il « ne dirige pas le discours » pourtant. Le guide d'entretien est « un système organisé de thèmes, que l'interviewer doit connaître sans avoir à le consulter, à le suivre ni à le formuler sous forme de questionnaire » (Blanchet et Gotman, 2010 : 62).

Notre réflexion de départ quant à la conception du canevas ne tient pas à accumuler plus tard d'importants corpus redondants, mais à bien cadrer le développement des énoncés éventuels sans qu'ils soient hors sujet de notre champ d'étude. L'accumulation d'un corpus important risque *a posteriori* de plonger le chercheur dans un immense travail de traitement et où il peut se perdre, et également de nuire à la qualité des entretiens. C'est pourquoi nous avons décidé de terminer l'enquête par entretien semi-directif à l'issue du vingtième entretien. Par ailleurs, pour que le chercheur s'organise face à un corpus verbal volumineux, Kaufmann pense qu'il est « préférable de hiérarchiser et de chercher à formuler de manière légèrement décalée les questions centrales. Quelques questions périphériques peuvent apporter des éléments intéressants, qui n'étaient pas prévus au départ [...], mais elles doivent être bien choisies et limitées » (Kaufmann, 2016 : 45).

Tout au long de la conduite des entretiens, nous n'avons pas suivi l'ordre des questions du canevas afin de nous adapter aux circonstances des entretiens. De plus, durant la conduite des dix premiers entretiens, lorsqu'avaient été mentionnées par les enquêtés une ou plusieurs thématiques qui n'étaient pas parties prenantes du canevas initial, nous avons décidé d'enrichir le canevas avec de nouvelles questions. Par exemple des questions sur le métier et le parcours scolaire antérieur des parents ou d'autres membres de famille des enquêtés ou la question sur le film tibétain *Tharlo : un berger tibétain* diffusé durant la même période que celle de notre enquête de terrain. Et lorsque les réponses sur une ou plusieurs thématiques ont été répétées sans apporter de l'originalité, nous avons décidé de contourner ces thématiques dans les entretiens suivants. Lorsque nous étions confrontée à des silences, nous devions reformuler, parfois à plusieurs reprises, afin d'encourager notre interviewé à parler, par exemple par un hochement de tête en tant que signe d'approbation, etc. Par ailleurs, le silence était engendré par l'autocensure de notre enquêté. Il s'agit du contexte de la surveillance de la prise des paroles. Si l'enquêté demeurait silencieux, nous passions à d'autres questions et après quelques tours de paroles nous reposions l'ancienne question qui avait gêné la prise de parole de l'enquêté mais cette fois-ci formulée d'une autre manière. Reformuler et relancer plusieurs fois une même question, avec un temps décalé entre différentes questions pour accéder aux ressentis les plus authentiques chez ces enquêtés : telle a été notre stratégie la plus importante. Car nous sommes convaincue que pour les enquêtés c'est moins évident – voir même impossible de commenter d'une manière négative une politique étatique ou sociale. Commenter d'une manière positive c'est quelque chose qui est profondément intériorisé quand il s'agit des questions sensibles. En l'occurrence, la question du type « que pensez-vous de la politique linguistique d'État vis-à-vis des langues de minorités ethniques ? » a été donc soumise à plusieurs relances.

4.3.3.4 Relance : notre technique d'intervention principale

Il convient néanmoins de définir ce que sont les relances, technique d'intervention dans un entretien en sciences sociales et humaines. Étant une technique très utile dans mon intervention dans le cadre d'un entretien semi-directif lors du silence de l'enquêté, celles-ci « prennent pour objet le dire antérieur de l'interviewé » (Blanchet et Gotman, 2010 : 79). Les deux auteurs distinguent six types de relances regroupées selon deux critères : « l'acte de langage accompli par l'interviewer et l'instance discursive visée » (*ibid.* : 80).

L'acte de langage accompli par l'enquêteur peut être « une réitération » caractérisée par le fait que l'enquêteur « reprend, en le répétant, un point de vue énoncé par l'interlocuteur » ; cela peut être « une déclaration » caractérisée par le fait que l'enquêteur « fait connaître à l'interlocuteur son point de vue sur le discours de l'interviewé » ; cela peut être « une interrogation » dans la mesure où l'enquêteur « pose une question à l'interviewé » ; l'instance discursive visée peut être également « le registre référentiel, défini par l'objet dont on parle » ; elle peut être « le registre modal, défini par la position de l'enquêté par rapport à cette référence » (*ibid.*).

Tableau 4-6 : Les types de relances de l'enquêteur selon Blanchet et Gotman

Registre	Type d'acte		
	Réitération	Déclaration	Interrogation
Référentiel	Écho	Complémentation	Interro. Référ.
Modal	Reflet	Interprétation	Interro. Mod.

Nous avons beaucoup utilisé ces relances dans les questions posées à l'enquêté, lorsque nous étions confrontée à des silences longs, soit parce que l'enquêté ne savait pas quoi dire, soit parce que la question risquait d'être sensible et gênante.

Prenons un extrait d'entretien au cours duquel nous avons posé la question à l'interviewé : « que représente la langue tibétaine pour vous ? » : une personne énonçait la proposition suivante : « ma vie, je pense qu'elle représente ma vie ». Ce type de réponse brève nous demande de pousser plus avant le questionnement. En s'appuyant sur les techniques de relance, nous avons tenté d'obtenir davantage d'informations de l'enquêté :

Tableau 4-7 : Types de relances en œuvre par l'enquêteur

Écho : « elle représente votre vie ? »
Reflète : « vous pensez qu'elle représente votre vie ? »
Complémentation : « d'accord, c'est une langue très importante. »
Interprétation : « vous pensez que c'est une langue très importante. »
Interrogation référentielle : « qu'est-ce que cela veut dire ? »
Interrogation modale : « qu'en pensez-vous ? »

A travers ces relances, l'enquêteur use de son pouvoir d'orienter le développement éventuel du discours supposé de l'enquêté. Nous avons obtenu d'avantage d'informations et même avons réussi à déceler des réponses dissimulées, c'est-à-dire en temps décalé, une nouvelle relance a permis de traquer des énoncés en contradiction avec les énoncés antérieurs de l'enquêté. Comme l'ont remarqué Blanchet et Gotman : « Les relances guident le discours, l'influencent dans son contenu et sont également susceptibles d'entraîner des modifications de l'opinion des enquêtés dans certaines conditions expérimentales » (Blanchet et Gotman, 2010 : 81).

Néanmoins, toutes les relances d'intervention ont leurs faiblesses qui risquent de perturber l'orientation du discours de l'enquêté pendant la menée d'un entretien. Au travers de relances, nous pouvons obtenir des opinions bien opposées à ce qu'a dit initialement l'enquêté. Ce qui peut devenir un défaut de la technique de relance : la contradiction discursive de l'enquêté peut être engendrée par l'abus de relances. L'enquêteur doit savoir à quel moment adéquat il faut arrêter de pratiquer ces relances. En somme, dans un entretien semi-directif qui est très circonstanciel, rien n'empêcherait l'enquêteur de trouver sa stratégie la plus pertinente qui conviendrait le mieux au contrat d'entretien, à la dynamique et à l'évolution de l'entretien.

4.3.3.5 Transcription

Lorsque le travail d'enregistrement et d'entretien est terminé, nous arrivons à la phase de traitement des données verbales : la transcription écrite. Selon Traverso, les contraintes de la transcription sont la « précision », la « fidélité » et la « lisibilité » (2011 : 23).

« Chaque transcription est une version des données orales pour un projet particulier d'analyse. Transcrire, c'est déjà commencer en cela l'analyse » (Maurer, 1999b : 165). Face à la diversité des genres d'entretien, nous assistons à une diversité de systèmes de transcriptions qui répondent à des préoccupations différentes dans différents domaines de recherche. Pour Maurer, quatre conventions de transcriptions sont à la disposition des chercheurs étudiant l'analyse du discours en sciences du langage. Ceux-ci sont respectivement des conventions « à objectif interactionniste pour étude des représentations » ; « à objectif interactionniste intégrant

les rapports verbal/non verbal » ; « à objectif variationniste de type morphosyntaxe » ; « à objectif variationniste de type phonétique » (*ibid.* : 159). En ce qui concerne notre étude de recherche, nous prenons pour modèle la première convention, dans le but de traiter et d'analyser les représentations sociolinguistiques des Tibétains en milieu universitaire dans le *Neidi*. L'objectif n'est pas de traiter la variation phonétique, mais de traiter des contenus verbaux. Le système de transcription que nous avons adopté est connu comme « transcription orthographique aménagée » ; elle consiste en l'utilisation de conventions orthographiques, tout en rendant compte de quelques paramètres clés des énoncés des enquêtés, par exemple les pauses, les chevauchements, les rires, les silences, les insistances, l'accélération du débit verbal, les intonations (montantes comme descendantes), etc.

Tableau 4-8 : Convention de transcription

CHI_M2 ^e :	CHI représente les trois premières lettres du prénom de l'enquêté selon le système romanisé du pinyin ; M indique le sexe masculin de l'enquêté ; 2 ^e veut dire qu'il est inscrit en deuxième année à l'université
YAN_ :	l'enquêtrice
[_____]	chevauchement
:	allongement d'une syllabe
/	silence très court
//	silence assez court
///	silence un peu long
- :	reformulation du discours
[ra]	les mises entre crochets pour les transcriptions phonétiques
[accélération du débit]	les mises entre crochets pour les accélérations du débit
[intonation montante / descendante]	les mises entre crochets pour la variation des intonations
? !	les points d'interrogation et ceux d'exclamation tels quels
[rire]	les mises entre parenthèses : non-verbaux
[soupir]	item
[clappement]	item
[bégalement]	item
XXX	discours non audibles
Les mises entre “”	discours rapportés
Les mises en majuscules	insistance

Néanmoins, contrairement à ce qu'a dit Traverso sur le principe de fidélité des contraintes de la transcription, le terme de fidélité est en réalité « une véritable illusion » (Beaud et Weber, 2010 : 211). Maurer s'est positionné en posant que « la fidélité [est] une mission impossible de la transcription » et que les limites sont à multiples entrées : « les limites d'ordre sémiotique » ; « les limites de l'écoute » : lorsque l'enquêteur est très souvent confronté, dans les recherches en sciences du langage, à une langue qui est propre à son enquêté mais qui est différente de celle de l'enquêteur lui-même ; « les limites de la codification » dans les situations où l'enquêteur ne parvient toujours pas à transcrire « l'intonation, la ponctuation, les pauses, les attitudes des locuteurs et les ratés de la communication verbale » – tous types de productions

non-verbales venant de son enquêté lors de la menée de l'entretien (Maurer, 1999b : 150-155). En l'occurrence, une grande partie des informations clés qui contribueraient au traitement des données discursives se perdent au cours de la transcription.

4.3.3.6 Traduction

D'abord nous avons transcrit l'ensemble des entretiens en *hanyu*, puis nous les avons traduits en français.

Les entretiens étant effectués en *hanyu*, avec les étudiants tibétains, leurs compétences dans cette langue sont très variées. Certains ont un niveau avancé et ne rencontrent aucun problème pour exprimer leur opinion ; certains ont un niveau oral intermédiaire ; quelques enquêtés ont un niveau à peine acceptable, malheureusement. Pour ceux qui éprouvent des difficultés de s'exprimer, nous avons remarqué que certains passages étaient moins audibles. Nous avons été obligés de tenir compte d'importantes fautes grammaticales et des erreurs syntaxiques. De plus, nous avons choisi de traduire tous les entretiens de *hanyu* en français. Que faire de ces fautes grammaticales et ces imprécisions orales ? La traduction est déjà suffisamment interprétative, due à notre subjectivité. Devons-nous traduire mot à mot les discours de nos enquêtés ? En ce cas, la traduction en français devient beaucoup moins compréhensible. Devons-nous reformuler ces discours pour qu'ils aient une syntaxe « correcte » ? Dans ce cas-là nous porterons une atteinte importante aux discours spontanés des enquêtés.

Analyser les discours pour des finalités sociolinguistiques à partir des écrits traduits, constitue la plus grande faiblesse de ce travail de recherche, sans évoquer le temps double de la traduction : transcrire dans un premier temps, nous y avons déjà consacré de nombreux mois ; traduire ensuite, nous avons été confrontée à un travail répétitif du traitement du même corpus. Comme l'a signalé Traverso, « c'est l'oral qu'il convient d'analyser et non sa transcription (et encore moins sa traduction, si le corpus est dans une langue étrangère) » (Traverso, 2011 : 23). Ce qui complique les choses, c'est que la langue des entretiens était la deuxième langue des Tibétains, ce qui constitue une raison possible à l'inhibition dans les prises de paroles chez ces derniers. La langue est imprégnée d'un univers culturel, d'une philosophie propre à un peuple. Sur le plan formel de la langue, le *hanyu* et le tibétain ont chacun leur propre syntaxe, grammaire et lexique ; sur le plan culturel, ces deux langues se comportent différemment en fonction de la particularité de chaque culture (le tibétain est avant tout une langue exprimant le bouddhisme tibétain et le *hanyu*, celle du *taoïsme*). S'exprimer en *hanyu* par les enquêtés, c'est déjà une traduction, une interprétation de l'authenticité de leurs discours ; la traduction par nous

en français fait perdre davantage cette authenticité discursive chez les enquêtés. Nous regrettons d'ailleurs de ne pas avoir pu apprendre le tibétain pour que cette enquête par entretien semi-directif soit réalisée en tibétain, langue maternelle qui permet de traquer les vrais discours authentiques de nos enquêtés. Empruntons à une formule de Beaud et Weber, « [t]ranscrire, c'est déjà interpréter » (2010 : 214). Nous rajoutons celle-ci : traduire, c'est une double interprétation de l'entretien.

C'était d'ailleurs un dilemme pour nous que de choisir. Cette thèse est destinée prioritairement aux lecteurs « occidentaux », en dépit du fait que l'objet d'étude concerne des Tibétains en Chine. Faire comprendre à notre lecteur occidental ce qui se passe avec les représentations sociolinguistiques et les pratiques langagières des Tibétains en Chine est notre priorité.

4.3.3.7 Analyse des discours sociolinguistiques

L'analyse des discours oraux s'appuie sur les données que l'enquêteur a obtenues à partir des enregistrements sonores ou vidéo déjà existants, ou des matériaux discursifs que l'enquêteur a lui-même recueillis. Ce travail d'analyse pourrait s'organiser dès que le travail de la menée de l'interview et de la transcription aura été accompli. La phase clé de l'analyse du discours permet d'ouvrir vers la modélisation de l'objet de recherche. « Cette phase analytique fonctionne de fait comme un crible où chaque donnée est examinée en détail, triée, rangée dans un ensemble descriptif dont elle forme une pièce » (Blanchet, 2000 : 49).

Barbérís a désigné « une linguistique de terrain » par le recueil du corpus de l'analyse du discours par enquête (Barbérís, 1999 : 129). En ce qui concerne l'analyse du discours par interview sociolinguistique, elle se focalise en particulier sur trois axes qui sont la « textualité », « le contexte social des productions langagières [et] le fait que tout discours est toujours [...] interdiscours » et « l'étude de la contextualisation » (*ibid.* : 143).

Selon Blanchet et Gotman, en sciences du langage, l'analyse du discours recouvre deux types d'approches : la première approche de l'analyse sur la forme linguistique « étudi[e] et compar[e] les structures formelles du langage [...] ; la seconde approche analysant un contenu « étudi[e] et compar[e] le sens des discours pour mettre à jour les systèmes de représentations véhiculés par ces discours » (Blanchet et Gotman, 2010 : 89). C'est la deuxième approche d'analyse qui convient à notre cas d'étude.

Il y a deux approches d'analyse de contenu dans le cadre de l'analyse des discours. L'appellation de ces deux approches peut varier. Nous présentons toutes les appellations des dichotomies en jeu.

Chez Traverso, il s'agit de la dichotomie d'analyse transversale et d'analyse longitudinale. Pour la notion d'analyse transversale, il s'agit d'un procédé qui « étudie un phénomène, préalablement identifié, dans les différentes interactions du corpus. L'identification peut être fondée sur une catégorie *a priori*, ou être construite en partant des données » (Traverso, 2011 : 26). Elle explique la notion de l'analyse longitudinale par le fait qu'elle « cherche à rendre compte d'une interaction dans son déroulement » (*ibid.* : 27).

Chez Ghiglione et Matalon, la dichotomie d'analyse « horizontal[e] » et d'analyse « vertical[e] » est mise en avant (1991 : 160). Pour eux, la mise en œuvre de l'analyse horizontale fait que l'unité de découpage est délimitée par la longueur d'un entretien transcrit ; alors que la mise en œuvre de l'analyse verticale fait que l'unité de découpage est déterminée par un fragment de discours transcrit portant sur un certain thème donné.

Chez Blanchet et Gotman, c'est la dichotomie d'analyse « entretien par entretien » et d'analyse « thématique » (2010 : 92). Pour ces auteurs, l'analyse entretien par entretien s'appuie sur l'hypothèse que « chaque singularité est porteuse du processus soit psychologique, soit sociologique que l'on veut analyser. [Elle] permet de déceler le mode d'engendrement singulier des processus, qu'il soit clinique, cognitif ou biographique » (*ibid.* : 94). Tandis qu'avec l'analyse thématique, il est réalisable de « découpe[r] transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème ». L'analyse thématique a pour l'objectif de trouver « une cohérence thématique inter-entretiens » (*ibid.* : 96).

Nous devons choisir l'appellation de la dichotomie qui nous convient le mieux. Le terme d'analyse longitudinale et celui d'analyse thématique nous convient. Il faut signaler la limite de l'analyse longitudinale. Si nous considérons chaque entretien comme un cas particulier et que nous les analysons tous, nous ne serons pas en mesure d'élaborer une modélisation générale de notre objet d'étude. Cela reviendrait à dire qu'il n'y a pas une certaine corrélation entre les entretiens. La singularité locale ne conduit donc pas vers une généralisation d'un fait, d'un phénomène, ou d'une situation sociale, etc. Certes, adopter une optique micro-sociolinguistique est importante dans la mesure où elle permet de saisir des singularités liées à des pratiques langagières et à des représentations. Cependant, généraliser les singularités afin de saisir une loi d'un phénomène dans sa globalité est plus importante.

En multipliant les récits de vie de personnes participant ou ayant participé au même monde social, ou se trouvant (s'étant trouvées) dans une même (catégorie de) situation sociale, et en centrant leurs témoignages sur ces segments-là, on cherche à bénéficier des connaissances qu'elles ont acquises de par leur expérience directe sur ce monde ou cette situation, en dépassant par la pensée leur singularité intrinsèque. De même pour les expériences de migration. En mettant en rapport plusieurs témoignages sur l'expérience vécue d'une même situation sociale, par exemple, on pourra dépasser leurs singularités pour atteindre, par

construction progressive, une représentation sociologique des composantes sociales (collectives) de cette situation sociale. (Bertaux, 2016 : 40).

C'est la raison pour laquelle nous souhaitons, dans ce travail d'analyse, d'abord analyser par l'approche longitudinale un entretien, dans sa totalité, ensuite analyser tous les entretiens par l'approche thématique. Technique utilisée fréquemment par l'enquêteur dans l'analyse de corpus d'entretiens semi-directifs et non-directifs, l'analyse thématique permet de « repérer dans chaque entretien les passages concernant tel ou tel thème, dans le but de comparer ensuite les contenus de ces passages d'un entretien à l'autre » (*ibid.* : 93) et « chaque thème pou[rra] faire l'objet d'un chapitre » (*ibid.*)

Pour procéder à l'analyse thématique des entretiens, il faut établir les thèmes servant à la grille d'analyse. Et pour procéder à l'élaboration de la grille d'analyse, il convient de relire tous les entretiens, un à un, dans le but d'avoir une connaissance exacte du corpus. La mémoire simple peut nous tromper. La mise en œuvre des thèmes à analyser s'est effectuée en s'appuyant sur le titre et les hypothèses de cette thèse : représentations sociolinguistiques qu'ont les étudiants tibétains du *Neidi* de la langue tibétaine et du *hanyu* (imaginaire collectif ethnosocioculturel, stéréotypes, attitude), pratiques langagières (parler bilingue, usage, fonction et transmission des langues, plurilinguisme requis par la scolarité chinoise), contacts et conflits de langues en sociolinguistique vécus et observés par ces Tibétains, construction de leur identité sociolinguistique ancrée dans leurs discours, pratiques observées de la politique linguistique d'État à différents niveaux. En nous souciant de la longueur de la partie analytique et de l'équilibre entre les trois parties de thèse, nous avons délimité le nombre de thèmes à cinq. Comme a été signalé par Blanchet et Gotman, « [L'identification des thèmes et la construction de la grille d'analyse] procèdent d'une itération entre hypothèses et corpus » (Blanchet et Gotman, 2010 : 96). De plus, ces deux auteurs ont confirmé l'importance et la nécessité quant à la hiérarchisation de la grille d'analyse « en thèmes principaux et thèmes secondaires (spécification) », de manière à « décomposer au maximum l'information, séparer les éléments factuels et les éléments de signification, et ainsi minimiser les interprétations non contrôlées » (*ibid.* : 97). Ayant construit notre grille d'analyse, notre travail sera donc de découper des blocs d'énoncés formant des unités et ensuite de les classer à différents niveaux de rubriques, hiérarchiquement : thème, sous-thème, branche d'un sous-thème, etc... Si la grille d'entretien est un outil exploratoire « visant la production de données », la grille d'analyse est un outil explicatif « visant la production de résultats » (*ibid.*). Celle abordée ici ne doit pas se confondre avec la grille d'entretien (le canevas d'entretien) qui précède la phase de la construction de la grille d'analyse.

Dans l'analyse du discours sociolinguistique, nous projetons d'aborder la relation de la dialectique du Même et de l'Autre. Et cette étude met en avant les fonctions des marqueurs des espaces discursifs, conception fondamentale à étudier dans la construction d'une identité sociolinguistique, les conflits linguistiques et la diglossie et l'insécurité linguistique liées à des images des langues. Ces marqueurs des espaces discursifs permettent au chercheur et à l'enquêté tous les deux de « se situer » dans plusieurs aspects. Qu'ils soient d'ordre « interpersonnel », d'ordre « spatial », d'ordre « linguistique » et d'ordre « représentationnel » (Barbérés,1999 : 136) :

Tableau 4-9 : Espaces discursifs ancrés dans la dialectique du Même et de l'Autre selon Barbérés

-interpersonnel : <i>nous</i> (communauté)/ <i>eux</i> (extériorité à la communauté), -spatial : ancrage à l' <i>ici</i> des Mêmes, rejet dans l' <i>ailleurs</i> des Autres, -linguistique : adoption du « code à nous » (langue ou variété linguistique locale), ou respect du « code à eux » (langue dominante et plus largement circulante), -représentationnel : les « systèmes de valeurs », croyances, sont rapportés aussi à des espaces particuliers, avec la même dialectique d'intégration/exclusion ».

Dans les interactions verbales, l'hétérogénéité de l'enquêté est toujours montrée. Car celui-ci désigne sans cesse par la paire énonciative « je » et « tu/vous » sa différence avec le monde ou l'univers du chercheur et en même temps cherche à tisser un lien avec le monde social autre que lui mais appartenant à celui du chercheur : son « Autre ». Barbérés l'a formulé ainsi :

Les hétérogénéités sont toujours *montrées*. Il faut entendre par là que les identités subjectives sont toujours spectacularisées. Le linguiste ne peut s'attendre, en analysant les discours, à découvrir un « sujet authentique », un moi sans fard. Le moi des discours est toujours une représentation du moi, qui se définit à la fois par sa différence (il est toujours en train de se démarquer de son autre), et par son lien à l'autre (il est toujours en train de le citer). Le *je* n'existe pas sans *tu*. La clé de la subjectivité est dans l'intersubjectivité, dans le dialogisme de toute parole. Amour ou haine, attraction ou répulsion, l'Autre est toujours là, dans le discours du Même, quand il parle (Barbérés, 1999 : 143).

4.4 Analyses succinctes complémentaires : le film *Tharlo, un berger tibétain* et le journal scolaire bilingue de l'École Secondaire tibétaine de Pékin

L'idée de proposer deux analyses succinctes complémentaires vient de la volonté de comparer notre corpus principal sur les étudiants tibétains en milieu universitaire du *Neidi* avec d'autres domaines liés aux Tibétains. L'analyse du contenu du journal bilingue scolaire du Lycée tibétain de Pékin, ancré dans un champ journalistique, pourrait nous donner des

éclairages sur la manière de considérer les Tibétains et la langue et l'écriture tibétaines par les établissements secondaires tibétains dans le *Neidi*. De plus, l'analyse du contenu du film *Tharlo, un berger tibétain* réalisé par le cinéaste Pema Tseden en 2015 nous permet d'effectuer un comparatif dans une perspective sociolinguistique, anthropologique avec notre analyse sur les représentations sociolinguistiques, les parlars bilingues, l'identité sociolinguistique construite chez les étudiants tibétains du *Neidi*. C'est au travers des procédures comparatives que notre recherche pourra manifester davantage d'objectivité et de représentativité.

« Comparer plusieurs séries de données, plusieurs études de cas, c'est passer du particulier au général ; et la méthode comparative aspire en ce sens à une certaine universalité » (Blanchet, 2000 : 56). Blanchet développe par ailleurs un double intérêt dans l'approche comparative pour une étude qualitative en linguistique de terrain :

D'une part, elle contribue à réduire le biais induit par l'implication subjective du chercheur en l'amenant à se distancier d'un cas pour le confronter à une autre, garde-fou précieux contre les débordements idéologiques possibles d'une science humaniste, à possible finalité éthique et émancipatoire. D'autre part, elle participe à une meilleure information du chercheur, puisqu'elle lui fournit des données complémentaires parfois très éclairantes qui lui auraient échappé s'il était resté enfermé dans son étude de cas, et permet d'avancer vers la formulation d'une synthèse interprétative relativement global » (*ibid.* :55).

Le journal scolaire a été téléchargé sur le site de l'École tibétaine secondaire de Pékin. L'école dispose de deux publications dont l'une porte le titre du *Journal du Mont Everest* et l'autre est nommé *La Dépêche*. Nous avons décidé d'analyser le contenu du *Journal du Mont Everest* car celui-ci accorde de la place aux contenus liés à la langue et à la culture tibétaines alors que le contenu du journal la *Dépêche* est entièrement dévolu à la propagande.

Le choix du corpus est limité à la période de la publication du journal : entre 2015 et 2018, plus précisément nous analyserons les numéros de 26 mai 2017, 17 mai 2017, No. 100 2016, No. 99 2016, 1^{er} janvier 2016 et No. 96 2015. Nous avons contacté une étudiante tibétaine pour qu'elle nous traduise les contenus du journal écrits en tibétain. L'analyse de cette partie a pour objectif d'analyser des contenus, afin de percevoir les valeurs que le journal projette de véhiculer chez les élèves tibétains comme chez les élèves *han*.

Le film *Tharlo, un berger tibétain* est sorti en 2015. En fin de l'année 2016, il a été rediffusé à petite échelle au moment où notre enquête par entretien semi-directif était en train d'être menée. Nous avons décidé d'analyser ce film car il a fait l'objet de discussions passionnées parmi les étudiants tibétains de l'Université du Shandong. Nous avons croisé beaucoup de nos enquêtés lors de la projection du film, ces derniers étant motivés pour discuter à la fin du film avec le cinéaste tibétain.

4.5 Conclusion

Le chapitre 4 a abordé le cadre méthodologique de cette thèse. Dans un premier temps, nous avons présenté le choix des méthodes et leurs avantages et limites. Nous avons abordé tant la Méthode d'Analyse Combinée qui englobe à la fois l'approche qualitative et l'approche quantitative et que la méthode par entretien semi-directif d'un caractère hybride qui fait intégrer l'approche ethnosociologique. La méthode d'analyse combinée sert d'auxiliaire pour une première exploration des données alors que l'entretien semi-directif constitue notre méthode principale.

Dans un deuxième temps, nous avons présenté les modalités concrètes de notre enquête, d'abord les détails de l'enquête par la méthode d'analyse combinée, ensuite ceux de l'enquête par entretien semi-directif, dans les aspects liés au terrain de recherche, au choix de l'échantillon, à de l'engagement bilatéral enquêteur/enquêté, au canevas d'entretien, à de l'importance de la technique des relances, à la transcription et à la traduction du corpus. Ensuite, après la réalisation de l'enquête, dans la phase d'analyse des discours sociolinguistiques, nous avons expliqué la différence entre l'approche par analyse longitudinale et celle par analyse thématique que nous mettrons bientôt en œuvre dans le cadre analytique. L'étude des marqueurs des espaces discursifs va permettre le traitement de la dialectique du Même et de l'Autre quant à l'analyse de la construction d'une identité sociolinguistique, des conflits linguistiques et de la diglossie et de l'insécurité linguistique liées à des images des langues.

Dans un dernier temps, pour réduire le biais induit par l'implication subjective du chercheur, nous avons décidé de mettre en œuvre une mini analyse d'un film tibétain réalisé par un cinéaste tibétain dans lequel la question de l'identité des Tibétains est traitée par le biais du choc de l'urbanisation et celui de la mondialisation. De plus, le contenu d'un journal scolaire bilingue de l'École Secondaire tibétaine de Pékin sera étudié, dans le but de dégager la nature du caractère bilingue du journal.

**TROISIEME PARTIE : CADRE
ANALYTIQUE**

Chapitre 5 : Représentations sociales des étudiants tibétains de la province du Shandong sur le tibétain et le *hanyu*

Ce chapitre traite de l'organisation interne d'une représentation sociale dans un groupe déterminé. Divisé en deux parties, le chapitre 5 abordera dans un premier temps la modélisation de la structure interne de la représentation sociale de la langue tibétaine auprès des étudiants tibétains de la province du Shandong, puis, dans un deuxième temps, la modélisation de la représentation sociale du *hanyu* auprès du même groupe d'enquête. L'objectif est d'observer dans chaque cas de quoi est constituée la structuration de la représentation sociale en question et de répondre à une de nos hypothèses de départ.

5.1 Traitement des données et modélisation de la représentation sociale de la langue tibétaine

5.1.1 Détermination des classes

Avant de mener le traitement statistique des données, nous identifions trois classes hiérarchisées, sachant que les valeurs chiffrées s'étendent idéalement de -2 à 2. Nous devons donc étudier l'adhésion et le consensus. Par ailleurs, nous devons également fixer un seuil dans l'objectif d'évaluer la distance entre les cognèmes constituant la représentation sociale en question, tout en garantissant la lisibilité des résultats manifestée sous forme de graphe.

i) Les classes d'adhésion : l'étude de l'adhésion s'organise selon trois classes dans lesquelles sont placés respectivement les items.

la classe 1 : $2 > x \geq 1$: adhésion forte

la classe 2 : $1 > x \geq -1$: positions peu marquées entre l'adhésion et le rejet

la classe 3 : $-1 > x \geq -2$: rejet fort

ii) Les classes de consensus : le seuil à prendre en compte pour l'étude du consensus est fixé à la valeur 0,07, si bien qu'au-dessus, les items sont considérés comme consensuels pour le groupe d'enquête. Pour les valeurs qui en sont inférieures, les items exprimeront donc un dissensus à l'égard des attitudes du groupe enquêté. Cela établit ainsi une hiérarchisation décroissante des classes :

L'indice de consensus : $>0,07$: traitement consensuel par le groupe d'enquête

L'indice de consensus : $\leq 0,07$: traitement divergent

5.1.2 Analyse des données

5.1.2.1 Étude de l'adhésion

En fonction de la détermination des classes hiérarchisées sur l'étude de l'adhésion, nous plaçons les scores. Prenant en compte le mode d'évaluation des valeurs que nous venons de définir, il y aura environ une moitié des items qui recevront un score positif et l'autre moitié un score négatif.

Tableau 5-1 : Indices d'adhésion

Item	1	5	7	8	11	13	15	
Score >0	0,83	0,32	1,45	1,4	0,3	0,19	1,51	
Item	2	3	4	6	9	10	12	14
Score <0	-0,98	-0,51	-0,23	-1,64	-1,21	-0,72	-0,15	-0,53

Rappelons que le score indique le degré d'adhésion ou de rejet pour le groupe d'enquête par rapport aux cognèmes constituant une représentation sociale. Nous constatons, par ordre décroissant, que l'item 15 – avec un indice de score de 1,51 – « le tibétain est le synonyme de nos racines », l'item 7 – avec un indice de score de 1,45 – « le tibétain est une langue pour la vie au quotidien » et l'item 8 – avec un indice de score de 1,4 – « le tibétain me procure un sentiment de fierté ethnique » sont très fortement valorisés et détachés des autres cognèmes. Ceux-ci présentent ainsi la centralité maximale avec une adhésion très forte.

Nous repérons également une valuation de la plus positive à la plus négative à l'échelle décroissante vis-à-vis de l'ensemble des cognèmes qui se manifeste par une répartition progressive.

Concernant la valuation négative, l'item 6 – avec un indice de score de -1,64 – « le tibétain est une langue qui n'est pas utile dans ma vie professionnelle » est celui qui est le plus rejeté par notre groupe d'enquête. Vient ensuite en deuxième place le cognème le plus repoussé, le 9 – avec un indice de score de -1,21 –, « le tibétain évoque en moi l'idée que les performances académiques sont médiocres chez les élèves/étudiants tibétains ». Ces deux cognèmes qui concernent le statut présumé du tibétain et l'auto-évaluation de soi présumée négativement, sont fortement rejetés par nos enquêtés.

5.1.2.2 Étude du consensus

Rappelons que l'étude du consensus nous renseigne sur les attitudes (l'accord ou le désaccord) du groupe enquêté à l'égard du tibétain et les notations que nos enquêtés réalisent

individuellement dans la valuation des items. Cet aspect se mesure par les écarts des notations individuelles conduisant au score moyen. Plus l'indice de consensus est élevé, plus grand est l'accord des enquêtés. Nous obtenons le tableau suivant :

Tableau 5-2 : Indices de consensus

Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8
0,083	0,075	0,065	0,077	0,111	0,125	0,116	0,113
Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	
0,093	0,086	0,085	0,097	0,078	0,09	0,084	

Suivant le seuil-valeur qui est défini à 0,07, tous les indices supérieurs à ce chiffre sont considérés comme consensuels, tandis que ceux qui lui sont inférieurs sont considérés comme étant divergents. Nous sommes surpris de trouver l'homogénéité de l'approbation que donnent les enquêtés sur presque tous les cognèmes constituant la représentation sociale sur le tibétain, à part l'item 3 qui, portant sur « le tibétain est une langue menacée », suscite le désaccord des enquêtés. Ceci engendre davantage de doutes sur lesquels nous nous interrogerons ultérieurement à travers les entretiens semi-directifs dans le chapitre suivant, car l'item 2 – avec un indice de score de 0,075 – portant sur « le tibétain est un patois en Chine » et l'item 10 – avec un indice de score de 0,075 – portant sur « le tibétain est une langue mal maîtrisée par les élèves/étudiants tibétains » sont valués avec un accord moins important. Nous relevons donc un paradoxe entre la représentation d'une langue maternelle non menacée et la représentation du statut de patois du tibétain et les mauvaises compétences en tibétain chez le groupe enquêté.

Néanmoins, laissant pour l'instant de côté l'item 3, nous tentons de classer en trois classes hiérarchisées tous les cognèmes conduisant au consensus.

i) Consensus du niveau 1

Nous repérons l'item 6 – avec un indice de score de 0,125 – portant sur « le tibétain est une langue qui n'est pas utile dans ma vie professionnelle » comme le plus consensuel auprès de nos enquêtés. Celui-ci est également marqué comme le plus rejeté par le groupe, le poussant vers l'extrémité de l'abscisse négative. Alors que les items 7 et 8 – valués respectivement de 0,116 et 0,113 dans l'étude du consensus –, portant sur « une langue pour la vie quotidienne » et « un sentiment de fierté ethnique », reflètent un consensus très important auprès du groupe enquêté. Ils sont également parmi les plus valués en adhésion et se situent ainsi dans le bloc central de l'abscisse positive. Vient dans un dernier temps l'item 5 valué également d'une manière très élevée comme consensuel, portant sur le fait que « le tibétain permet l'expression des sentiments et des émotions », qui reçoit une adhésion très faible – avec un indice de score de 0,32 – dans l'abscisse positive.

ii) Consensus du niveau 2

Par ordre décroissant, les items 12, 9, 14, 10, 11, 15 et 1 font l'objet d'un consensus moins important, en comparaison avec celui observé dans le niveau 1. Nous constatons que l'item 15 – avec un score d'adhésion de 1,51 – portant sur « le tibétain est synonyme de nos racines » remporte la place primordiale à l'extrémité droite de l'abscisse positive. Tandis que l'item 9 – avec un score d'adhésion de - 1,21 – portant sur « le tibétain évoque en moi l'idée que les performances académiques sont médiocres chez les élèves/étudiants tibétains » est très faiblement valué, le poussant davantage vers l'extrémité de l'abscisse négative, proche de la valuation d'adhésion de l'item 6. Étant toujours consensuels, les autres items 14, 10, 11 et 1 se situent respectivement sur l'abscisse négative et positive, révélant les positions peu marquées entre l'adhésion et le rejet du groupe d'enquête.

iii) Consensus du niveau 3

Les items 13, 4 et 2 révèlent qu'un nombre très limité des enquêtés exprime des attitudes approbatrices sur les cognèmes en question. Ils se situent respectivement aux abscisses positive et négative révélant une adhésion peu marquée, avec respectivement un indice d'adhésion de 0,19, de - 0,23 et de - 0,98.

La Méthode d'Analyse Combinée permet donc de mettre en avant une intégration des deux études : adhésion *vs* rejet et consensus *vs* dissensus. Nous mettons en jeu un tableau de hiérarchisation en intégrant les aspects adhésion-consensus, avec l'objectif de rendre plus lisibles les trois niveaux de consensus évoqués :

Tableau 5-3 : Hiérarchisation des niveaux de consensus en prenant en compte l'aspect des indices d'adhésion

	consensus	adhésion
Item 6	0,125	-1,64
Item 7	0,116	1,45
Item 8	0,113	1,4
Item 5	0,111	0,32
Item 12	0,097	-0,15
Item 9	0,093	-1,21
Item 14	0,09	-0,53
Item 10	0,086	-0,72
Item 11	0,085	0,3
Item 15	0,084	1,51
Item 1	0,083	0,83
Item 13	0,078	0,19
Item 4	0,077	-0,23
Item 2	0,075	-0,98

5.1.2.3 Étude de la distance

En nous référant à l'analyse de similitude (ou celle de connexité) et à celle de proximité proposées par les structuralistes (Flament, Moliner, Rateau, Guimelli, Rouquette), nous nous sommes rendu compte que l'ensemble des cognèmes de la représentation sociale s'organise selon un certain nombre de relations symétriques dont le contenu suggère de faire concourir deux cognèmes. Cette propriété de rapprochement permet de mesurer la puissance de liaison qui unit les deux cognèmes. À chaque paire de cognèmes est associé un indice, nommé « indice de distance/connexité ». Dans l'analyse de similitude proposée tout d'abord par Flament, deux éléments sont d'autant plus proches l'un de l'autre dans la représentation sociale qu'ils sont traités de la même façon par le nombre le plus important de sujets.

C'est le calcul des distances entre tous les cognèmes qui confirme cette analyse de similitude. Selon les indices obtenus, nous pouvons repérer la distance de proximité ou la distance d'éloignement de deux cognèmes associés. Un écart nul conduit à la relation de similitude maximale, dans l'idéal. Cela se produit quand tous les sujets affectent le même score x à deux cognèmes associés, A et B. Inversement, si tous les sujets du groupe d'enquête attribuent un score maximum au cognème A et un score minimum au cognème B, nous retenons donc un écart maximum, révélant une relation de similitude la plus anodine.

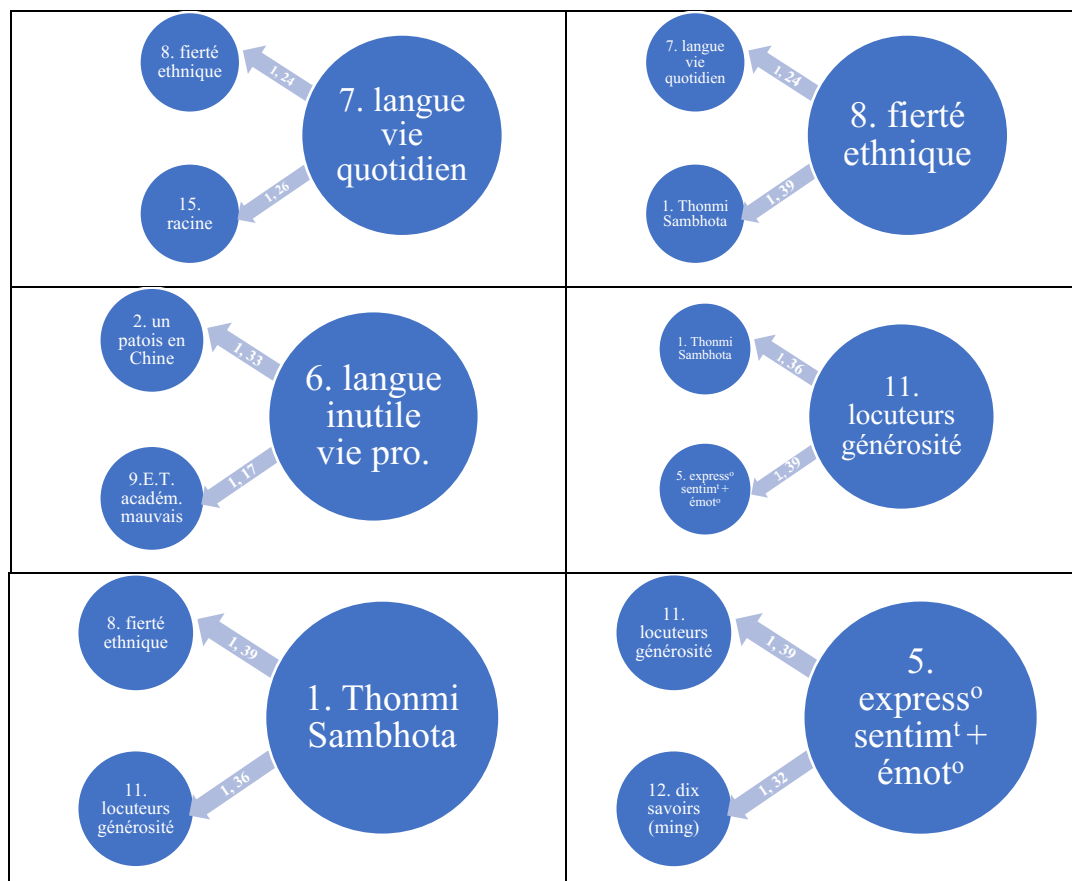
L'outil MAC de Bruno Maurer nous donne automatiquement l'indice d'écart, une fois que nous aurons saisi tous les scores. Pour rendre le graphe plus lisible, nous n'indiquons pas toutes les distances pour toutes les paires de cognèmes. Arbitrairement, Comme propose de le faire Bruno Maurer, nous fixons un seuil d'indice – modifiable selon le besoin – à 1,40. En le fixant à 1,4, nous obtenons 8 paires de relations de distance. Toutes les distances qui y supérieures ne sont pas prises en compte dans cette étude de distances. Toutes celles qui lui sont inférieures feront l'objet de la représentation sociale sous forme de graphe. L'outil feuille de calcul automatisé permet de faciliter grandement le filtrage des données très volumineuses. Les indices retenus par cet outil seront particulièrement significatifs pour nous.

Tableau 5-4 : Indices de distances

Paires d'items	1/8	1/11	2/6	5/11	5/12	6/9	7/8	7/15
Distance	1,39	1,36	1,33	1,39	1,32	1,17	1,24	1,26

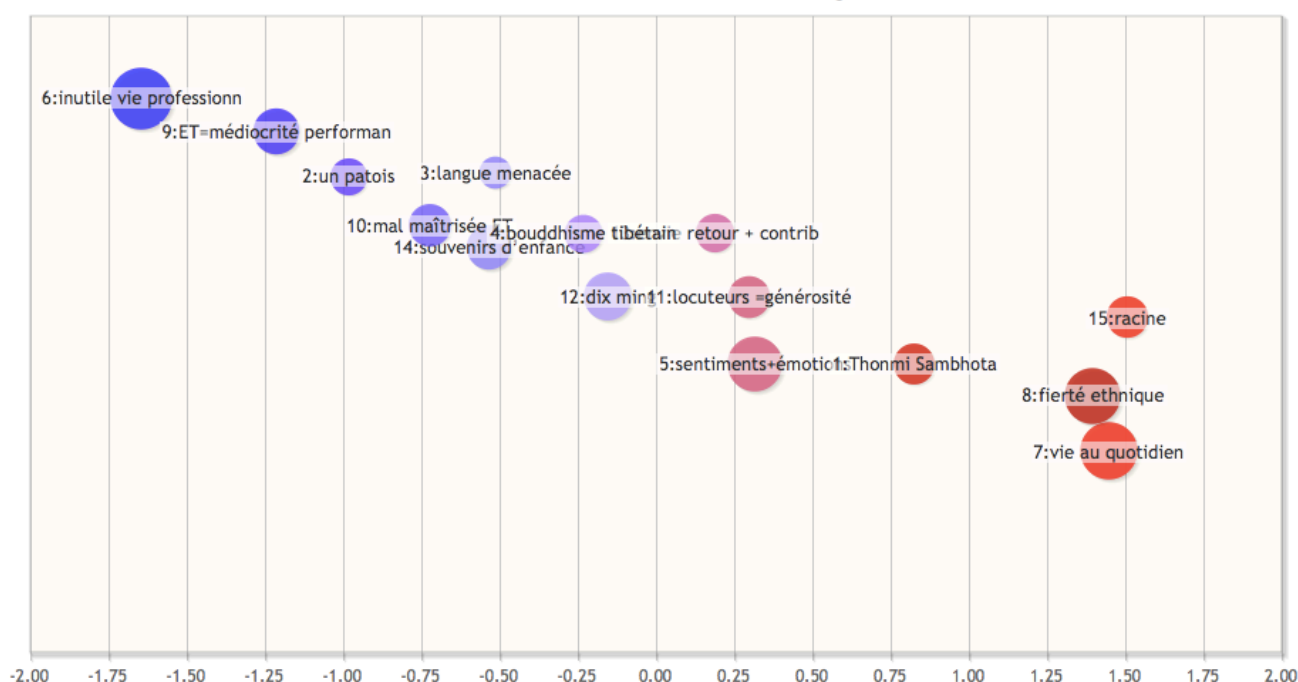
Nous souhaitons mettre en avant cette étude des distances de proximité entre deux cognèmes paires :

Tableau 5-5 : Les distances de proximité entre deux cognèmes paires



Nous présentons ainsi le graphe qui révèle sur un axe gradué les indices de consensus et les scores d'adhésions. L'indice de consensus est représenté autour d'un item par un cercle centré sur l'item et de rayon égal à l'indice de consensus. Plus le diamètre du cercle est important, plus l'indice de consensus est grand. Il est à noter, que seules sont significatives les positions des cercles sur l'axe horizontal et les proportions des cercles.

Figure 5-1 : Graphe de la représentation sociale sur le tibétain auprès des étudiants tibétains de la province du Shandong (réalisé le 5 décembre 2018)



i) Le tableau met en évidence le traitement statistique et graphique des cognitions constitutives d'une représentation sociale. Sur l'abscisse de droite, l'item 15 marque une adhésion maximale, sachant qu'il se situe au plus proche de l'extrémité de l'abscisse positive. Or, si nous considérons le cercle dont la proportion décide le degré de consensus, nous nous rendons compte que l'accord sur « la racine : tibétain » n'est pas important. Passons à l'entourage de l'item 15, les items 7 et 8 en sont très proches et disposent tous les deux d'une taille très importante en consensus. Dans la structuration d'une représentation sociale, ce bloc des items 15, 7 et 8 constitue le noyau central qui fait référence à une forte loyauté linguistique des Tibétains quant à leur langue maternelle.

En plus, les items 7 et 8 disposent d'un pouvoir d'associativité à degré fort parce qu'ils réunissent respectivement autour d'eux deux autres éléments provenant du noyau central et de la centralité (« racine » et « langue de vie quotidienne »). Ces distances sont parmi les plus petites (cf. tableau 5-5). Elles révèlent donc que ces cognèmes ont été traités de la même façon par le nombre le plus important de sujets ayant participé à l'enquête.

ii) À l'opposé de l'abscisse, sur la partie négative, se répartissent 3 éléments (items 6, 9 et 2) qui indiquent, selon l'indice d'adhésion, par ordre décroissant, le rejet maximal. En plus, l'item 6 jouit d'un consensus maximum parmi les 15 items. Son statut d'item le plus rejeté est confirmé car « le tibétain est une langue qui n'est pas utile dans ma vie professionnelle » et l'attitude de rejet de cette proposition reçoit un nombre maximum de consensus parmi tous les

sujets enquêtés. Néanmoins, situés sur l'abscisse négative, les items 9 et 2 reçoivent un consensus beaucoup moins important, révélant que bien qu'ils soient considérés comme parmi les plus repoussés de la représentation sociale qu'ont les étudiants tibétains du Shandong sur le tibétain, il n'y a pas un consensus maximum repéré concernant l'item 9 et il y a un très faible consensus localisé sur l'item 2 portant sur le statut de patois du tibétain en Chine de la part des sujets enquêtés.

Parlons des capacités d'association des éléments situés à l'extrémité de l'abscisse négative, l'item 6 a le pouvoir d'associativité le plus fort, permettant d'unir autour de lui les items 9 et 2 qui constituent à tous les trois les taux d'adhésion les plus forts de la représentation sociale en question (cf. tableau 5-5). Ce pouvoir d'associativité s'avère donc fort non seulement dans le noyau central, mais aussi dans l'autre pôle de l'abscisse négative que nous définirons ultérieurement comme la périphérie marginale d'une représentation sociale.

iii) Venons-en aux autres items situés entre les blocs des cognèmes approchant les bouts des extrémités des abscisses négative et positive. Nous comptabilisons 9 items qui sont valués en adhésion de manière médiane. Néanmoins, parmi ces 9 items, nous repérons deux qui ont le fort pouvoir d'associer respectivement deux cognèmes autour d'eux : l'item 1 et l'item 5 qui participent tous les deux à l'organisation de la centralité de la représentation sociale en question (cf. tableau 5-5) et qui jouissent également d'un consensus assez important auprès du groupe enquêté. Tandis que dans l'abscisse gauche, en dehors de l'item 6, nous ne repérons aucun item ayant le même pouvoir fort d'associativité.

5.1.3 Intégration adhésion-consensus et mise en évidence de la structure de la représentation sociale sur la langue tibétaine qu'ont les étudiants tibétains de la province du Shandong

5.1.3.1 Intégration adhésion-consensus

En nous référant ici à la méthode de détermination du seuil de 0.07 et à celle de discrimination de classes, nous plaçons les scores obtenus dans le tableau suivant :

Tableau 5-6 : Agrégation des indices d'adhésion et de consensus

		consensus	
		traitement consensuel	traitement dispersé
		indice de consensus >0.07	indice de consensus ≤0.07
adhésion	classe 1 $2 > x > 1$	7, 8, 15	aucun

	classe 2 $1 > x > -1$	1, 2, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 14	3
	classe 3 $-1 > x > -2$	6, 9	aucun

Tableau 5-7 : Les zones digressives des cognèmes constituant la représentation sociale en question

zone 1	Items 7, 8, 15
zone 2	Items 1, 2, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 14
zone 3	Items 3
zone 4	Items 6, 9

La configuration des résultats obtenus ci-dessus, à travers la mesure de l'adhésion et du consensus, met en évidence l'organisation et la structuration de la représentation sociale de façon la plus lisible possible.

Cette organisation est hiérarchisée, à l'intérieur de la représentation sociale en question, sur une échelle de 4 zones où entrent tous les cognèmes.

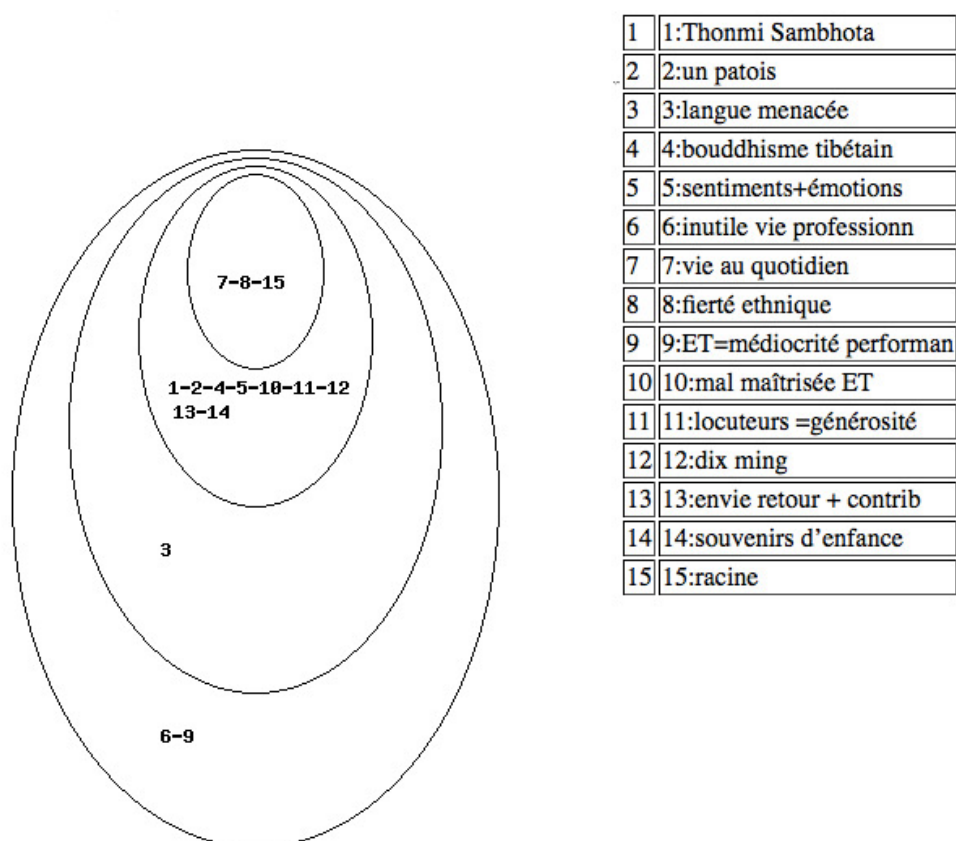
Les item 7, 8 et 15 étant les plus valués sont associés à un fort consensus. Quel que soit le statut des autres éléments de la représentation, celui de ces trois items constitue incontestablement le « noyau » autour duquel se rassemblent d'autres éléments constitutifs.

Les éléments 1, 2, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 14 font l'objet d'un consensus fort dont l'indice, pour chacun, dépasse 0,07. Leurs indices d'adhésion expriment une adhésion de deuxième classe. C'est la zone qui, dans la représentation sociale concernée, rassemble le plus grand nombre de cognèmes, à savoir plus de la moitié de l'ensemble.

En revanche, l'item 3 figure tout seul dans la zone 3. Appartenant également à une adhésion de deuxième classe, il exprime un dissensus. Cela le place dans une périphérie, plus loin de ceux constituant la zone 2. Cette zone 3 est définie selon l'auteur de la MAC comme la « périphérie incertaine ».

La zone 4 dont les items sont les plus éloignés (items 6 et 9) par les sujets, avec un consensus très fort – l'item 6 pour lequel le degré de consensus est le plus important parmi tous les cognèmes constituant cette représentation sociale –, représente la zone de la périphérie marginale de la représentation sociale en question.

Figure 5-2 : Schéma en couronnes de la structure de la représentation sociale sur le tibétain auprès des étudiants tibétains de la province du Shandong (réalisé le 5 décembre 2018)



5.1.3.2 Analyse du graphe à 4 zones : de la centralité maximale à la périphérie marginale

La zone 1, associée au niveau maximal du consensus et de l'adhésion, est identifiée comme celle de la « centralité maximale ». Rappelons la théorie du noyau central – cette zone 1 dont le contenu porte sur l'attitude exprimant « la loyauté linguistique » et sur le statut de « la langue de la vie quotidienne » du tibétain, constitue donc le noyau central de la représentation sociale sur le tibétain auprès des étudiants tibétains de la province du Shandong. En plus, les valeurs maximales des indices d'adhésion et de consensus très importants de ce noyau lui accordent la propriété de stabilité. Nous constatons donc une loyauté linguistique fortement ancrée dans la représentation sociale des étudiants tibétains du *Neidi* sur leur langue maternelle.

Vient ensuite la zone 2. Elle regroupe les cognèmes associés à la fois à une moindre adhésion et à un moindre consensus. Elle est dénommée la « couronne centrale » et comporte plus de la moitié des éléments constitutifs de la représentation sociale en question. Il convient de discriminer en 3 catégories ces items en fonction de leurs propriétés :

i) La perception du tibétain dans ses usages et fonctions de langue : 4 (sert à apprendre et comprendre le bouddhisme tibétain) et 12 (dix domaines majeurs et mineurs de savoirs tibétains) ;

ii) La perception du tibétain à travers la subjectivité du groupe à la fois stigmatisante et sur-évaluante : items 2 (un patois en Chine), 5 (expression des sentiments et émotions), 11 (générosité quant au caractère collectif des Tibétains) et 13 (aspiration de contribuer au développement du pays natal) ;

iii) La perception du tibétain à travers les expériences vécues : 1 (créateur de l'écriture tibétaine), 10 (médiocrité des compétences linguistiques en tibétain chez les élèves et étudiants tibétains), 14 (souvenir d'enfance).

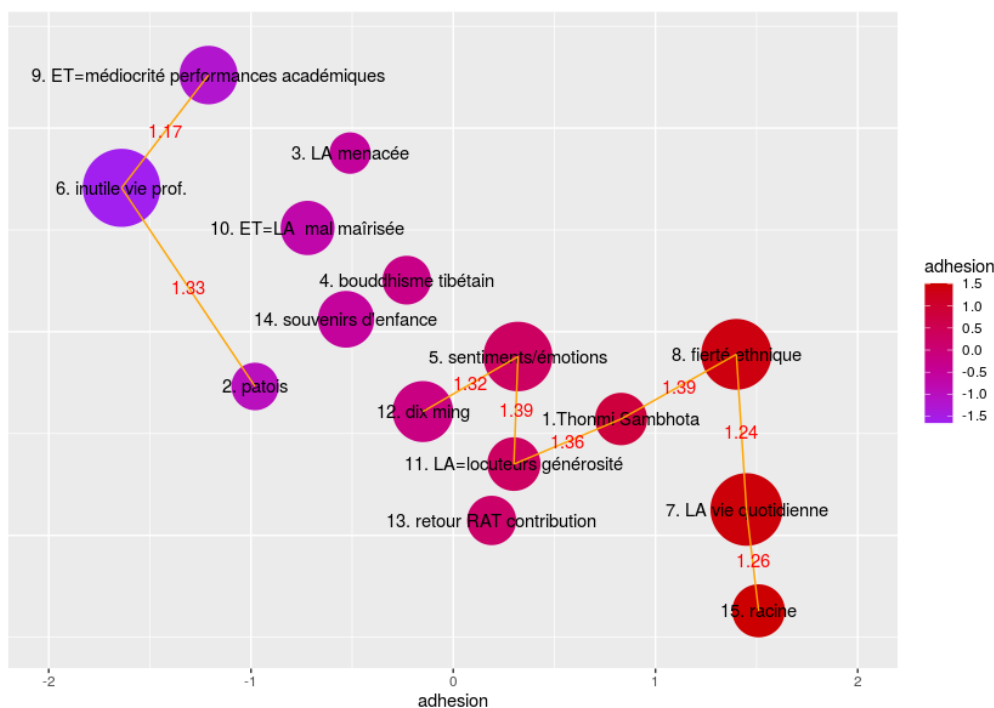
En passant de la centralité à la périphérie, nous repérons la zone 3 qui est définie comme la « périphérie incertaine » par l'auteur de la conception de la MAC. Disposé de faible adhésion et de faible consensus chez nos enquêtés, l'item 3 (langue menacée) s'y trouve tout seul. Cette langue maternelle étant menacée ou pas, l'item 3 en met en avant des circonstances actuelles. Cette propriété circonstancielle et extrinsèque de l'item 3 renforce son statut d'« incertitude » sur une évolution éventuelle de celui-ci, car il pourra glisser, ultérieurement, entre la centralité et la périphérie.

Enfin, l'item 6 – portant sur l'inutilité du tibétain dans la vie professionnelle – et l'item 9 – portant sur la médiocrité des performances académiques chez les élèves/étudiants tibétains – sont repoussés à l'extrémité de la périphérie, localisés dans la zone 4. Étant désignée comme la « périphérie marginale », cette zone 4 regroupe le consensus maximum et le rejet maximum. La périphérie marginale met en exergue donc les éléments de moindre importance à la définition de la représentation sociale sur le tibétain auprès des étudiants tibétains de la province du Shandong.

Nous concluons à partir de ces quatre zones différenciant l'ensemble des cognèmes, que le noyau central n'est pas isolé de la périphérie marginale, dans la composition de la représentation sociale sur le tibétain qu'ont les étudiants tibétains étudiant dans le *Neidi*. Les autres éléments constitutifs de celle-ci se déploient selon une diminution progressive du plus central au plus périphérique.

La figure est obtenue à partir du langage R qui est un langage de programmation et un logiciel libre destiné aux statistiques et au traitement des données soutenu par la R Foundation for Statistical Computing.

Figure 5-3 : Organisation interne de la représentation sociale sur le tibétain des étudiants tibétains des universités de la province du Shandong



5.2 Traitement des données et modélisation de la représentation sociale du hanyu

Nous mettons en place le même processus que celui abordé précédemment dans le traitement des données et la modélisation de la représentation sociale du tibétain.

5.2.1 Analyse des données

5.2.1.1 Étude de l'adhésion

Six items reçoivent un score positif, marquant la même procédure de valuation (valués au-dessus de zéro) tandis que les neuf restants sont valués à zéro ou négativement.

Tableau 5-8 : Indices d'adhésion

Item	6	7	9	10	13	15			
Score >0	0,55	0,3	0,77	0,81	1,02	0,91			
Item	1	2	3	4	5	8	11	12	14
Score <0	-0,21	-0,34	-0,47	-1,45	-0,68	-0,53	-0,4	-0,19	-0,09

Nous constatons que les items se situant au-dessus de l'abscisse positive sont valués moins fortement que les valuations retenues dans la précédente analyse des données. Cependant, cette valuation présente toujours une échelle dégressive et l'item 13 portant sur la maîtrise de cette langue 2 permet de présenter aux *Han* la culture enrichissante des Tibétains ; son score s'élève à 1,02 et se détache de l'ensemble des autres items, marquant l'adhésion la plus forte chez le groupe d'enquête.

De la valuation la plus positive à la plus négative sur les abscisses horizontales, il y a une dégressivité. En arrivant sur l'axe négatif, nous repérons donc que l'item 4 qui porte sur l'associativité du *hanyu* aux locuteurs rusés, reçoit le score d'adhésion le plus bas, tout en se mettant à distance avec les items restant sur l'abscisse négative : c'est ce qui va marquer son adhésion la plus faible, soit le rejet le plus fort.

5.2.1.2 Étude de la distance

Rappelons l'indice de distance défini à la valeur de 1,4 dans la première enquête. Ici nous obtenons seulement une paire de distance, contre 8 paires précédemment retenues. Il y a donc une associativité beaucoup moins forte entre les éléments constituant la représentation sociale sur le *hanyu* qu'ont les étudiants tibétains du Shandong. La distance entre l'item 4 (des rusés) et l'item 5 (des égoïstes) s'avère la plus proche, révélant une similitude de valuation par le nombre le plus grand du groupe d'enquête.

Tableau 5-9 : Indices de distances

Paires d'items	4/5
Distance	1,25

5.2.1.3 Étude du consensus

L'étude du consensus se penche sur la manière de se positionner par rapport à l'objet de la représentation sociale en question : le *hanyu* auprès des étudiants tibétains faisant des études dans la province du Shandong. Avec la feuille de calcul automatisé, nous obtenons les résultats ci-dessous (seuil d'indice de consensus toujours fixé à 0.07 au-delà duquel existe un consensus et en-deçà un dissensus) :

Tableau 5-10 : Indices de consensus

Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8
0,074	0,07	0,077	0,102	0,08	0,075	0,074	0,071
Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	

0,076	0,071	0,067	0,085	0,072	0,084	0,077	
-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	--

i) Consensus du niveau 1

De la même manière que pour le traitement précédent des données, nous repérons ici que l'indice de consensus le plus fort concerne aussi l'item le plus rejeté par beaucoup d'enquêtés. L'item 4 qui porte sur un lien établi entre la langue *hanyu* et les locuteurs rusés, retient l'accord le plus important avec un indice de 0,102. Cela signifie, en d'autres termes, que presque l'ensemble des sujets du groupe d'enquête se met d'accord pour penser que telle représentation sociale liant la langue avec les locuteurs rusés ne concerne pas le *hanyu*.

ii) Consensus du niveau 2

Le niveau 2 recouvre les items 12, 14 et 5 par ordre décroissant pour ce qui est du degré de consensus. Recevant tous un rejet moyen, les trois items concernés s'attribuent un consensus d'importance moyenne. Cela signifie qu'un nombre assez grand des sujets du groupe d'enquête se met d'accord pour repousser les idées représentées par les items 12 (faire penser au parcours scolaire antérieur dans le *Neidi*), 14 (faire penser au *wenyan wen* et la littérature classique chinoise) et 5 (une langue dont les locuteurs sont des égoïstes).

iii) Consensus du niveau 3

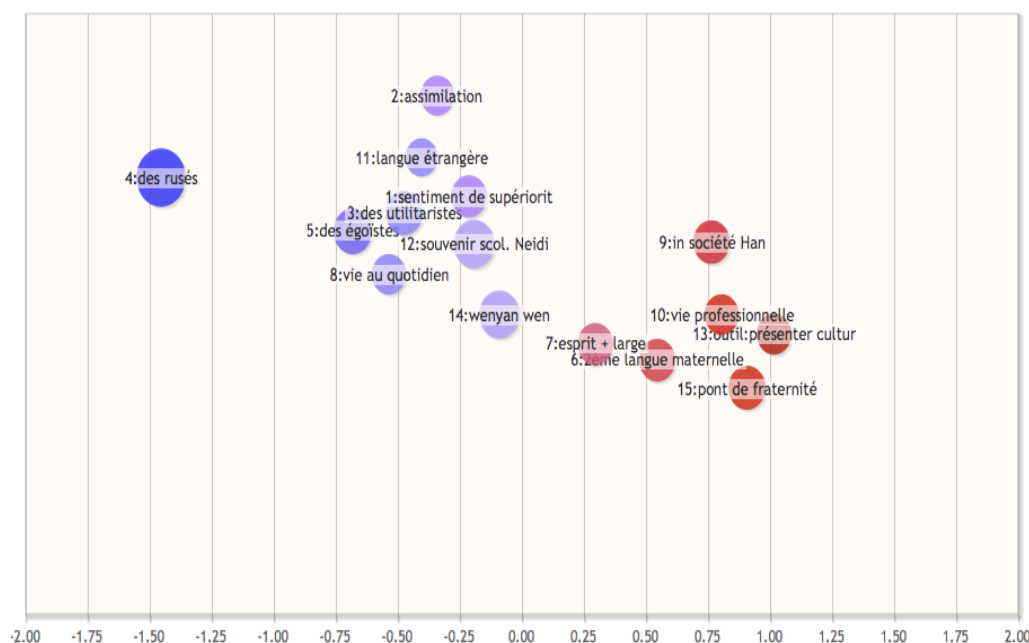
Ce niveau recouvre tous les items dont l'indice de consensus est supérieur à 0,07 : les items 3, 15, 9, 6, 1, 7, 13, 8 et 10, exprimant le moindre consensus. Parmi eux, l'item 13 représenté par « la maîtrise du *hanyu* nous permet de présenter aux *Han* la culture enrichissante des Tibétains » ; il est affecté de l'indice d'adhésion le plus élevé (1,02) et réunit autour de lui un consensus très faible. En d'autres termes, la propriété du noyau central de l'item 13 ne centralise pas un consensus important auprès des sujets du groupe d'enquête. Les autres items se répartissent sur l'échelle de notation à partir de valuations moyennes, positives ou négatives.

Tableau 5-11 : Hiérarchisation des niveaux de consensus en prenant en compte l'aspect des indices d'adhésion

	consensus	adhésion
item 4	0,102	-1,45
item 12	0,085	-0,19
item 14	0,084	-0,09
item 5	0,08	-0,68
item 3	0,077	-0,47
item 15	0,077	0,91
item 9	0,076	0,77
item 6	0,075	0,55
item 1	0,074	-0,21
item 7	0,074	0,3

item 13	0,072	1,02
item 8	0,071	-0,53
item 10	0,071	0,81

Figure 5-4 : Graphe de la représentation sociale sur le *hanyu* auprès des étudiants tibétains de la province du Shandong (réalisé le 5 décembre 2018)



5.2.2 Intégration adhésion-consensus et mise en évidence de la structure de la représentation sociale sur le *hanyu* qu'ont les étudiants tibétains de la province du Shandong

5.2.2.1 Intégration adhésion-consensus

Tableau 5-12 : Agrégation des indices d'adhésion et de consensus

		consensus	
		traitement consensuel	traitement dispersé
		indice de consensus >0.07	indice de consensus ≤0.07
adhésion	classe 1 $2 > x > 1$	13	aucun
	classe 2 $1 > x > -1$	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15	2, 11
	classe 3 $-1 > x > -2$	4	aucun

Tableau 5-13 : Les zones digressives des cognèmes constituant la représentation sociale en question

zone 1	Item 13
zone 2	Items 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15
zone 3	Items 2, 11

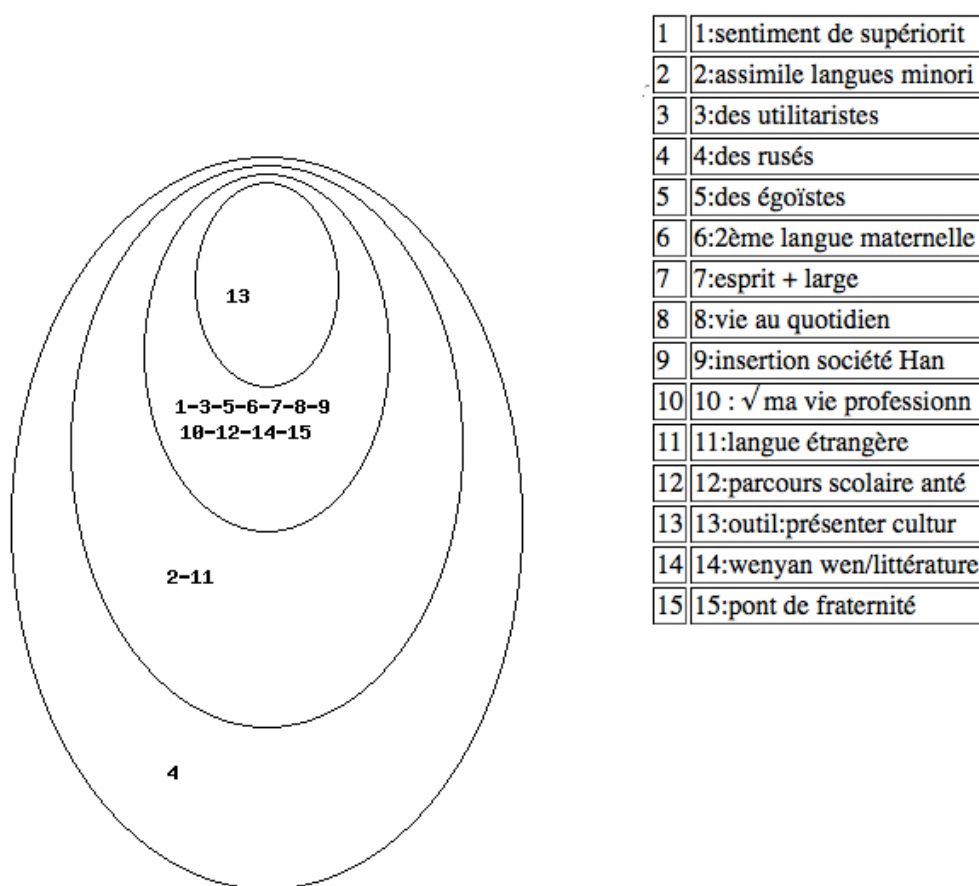
L'organisation des cognèmes constitutifs de la représentation sociale sur le *hanyu* se structure en une hiérarchisation dégressive de quatre zones. Parlons d'abord de la zone 1 : l'item 13 portant sur « la maîtrise du *hanyu* nous permet de présenter aux *Han* la culture enrichissante des Tibétains » met en avant la centralité maximale de la représentation en question. Néanmoins, sa propriété de noyau central ne lui garantit pas une capacité d'associativité puissante. Il n'entretient une distance proche avec aucun des items constituant cette représentation (des relations de distances très éloignées de 1,73 à 2,92). Il en résulte que le noyau central de la représentation sociale sur le *hanyu* qu'ont les étudiants tibétains du Shandong dispose d'une associativité à capacité faible.

Venons-en à la zone 2 que recouvrent les items 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14 et 15. Ceux-ci manifestent un consensus fort (derrière celui de la zone 1) et une adhésion moyenne, se distribuant aux abscisses positive et négative. La zone 2, rassemblant plus de la moitié des items, constitue la couronne centrale. Parmi tous ces éléments de la couronne centrale, aucun ne dispose d'associativité à capacité forte de réunir autour de lui d'autres éléments. Cette couronne centrale de la représentation sociale en question s'avère donc peu compétente quant à sa faible capacité d'associativité.

Les items 2 (une langue qui assimile les autres langues de minorités ethniques) et 11 (une langue étrangère) qui figurent dans la dernière zone 3 révèlent chacun un dissensus, avec un indice de consensus égal ou inférieur à 0,07, et, en même temps, un rejet moyen. En d'autres termes, la plupart des sujets du groupe d'enquête ne se met pas d'accord l'un avec l'autre sur le rejet des items 2 et 11. Cette zone d'items est identifiée comme étant en périphérie, mais une périphérie mal définie. Il est à noter que dans cette périphérie incertaine, nous ne repérons pas non plus de distance proche entre deux cognèmes constitutifs de la représentation concernée.

Dans la zone 4 apparaît l'item 4 (le *hanyu* est une langue dont les locuteurs sont rusés) qui est désigné comme la périphérie marginale. Cette zone 4 regroupe le consensus maximum et le rejet maximum. Les étudiants tibétains de la province du Shandong sont presque tous unanimement consensuels sur le rejet de la proposition « le *hanyu* est une langue dont les locuteurs sont rusés ». De plus, cet item 4 entretient une relation de proximité avec l'item 5 – un indice de distance de 1,25 – représenté par « le *hanyu* est une langue dont les locuteurs sont des égoïstes ».

Figure 5-5 : Schéma en couronnes de la structure de la représentation sociale sur le *hanyu* auprès des étudiants tibétains de la province du Shandong (réalisé le 5 décembre 2018)



5.2.2.2 Analyse du graphe à 4 zones : de la centralité maximale à la périphérie marginale

Nous souhaitons analyser la nature des cognèmes placés dans chacune des zones. La centralité maximale fait entrer la subjectivité du groupe d'enquête représenté par l'item 13 qui porte sur « la maîtrise du *hanyu* nous permet de présenter aux *Han* la culture enrichissante des Tibétains ».

En ce qui concerne la couronne centrale, elle fait entrer les items que nous pouvons classer en 3 catégories :

i) Les items 1 (une langue qui me donne un sentiment de supériorité quand je la parle), 6 (notre deuxième langue maternelle) et 15 (le lien de fraternité qui lie les *Han* avec les autres minorités ethniques) qui mettent en exergue la subjectivité du groupe d'enquête.

ii) Il s'agit de circonstances externes représentées par les items 9 (langue permettant l'insertion dans la société des *Han*) et 10 (la maîtrise du *hanyu* est favorable à ma vie professionnelle dans le futur).

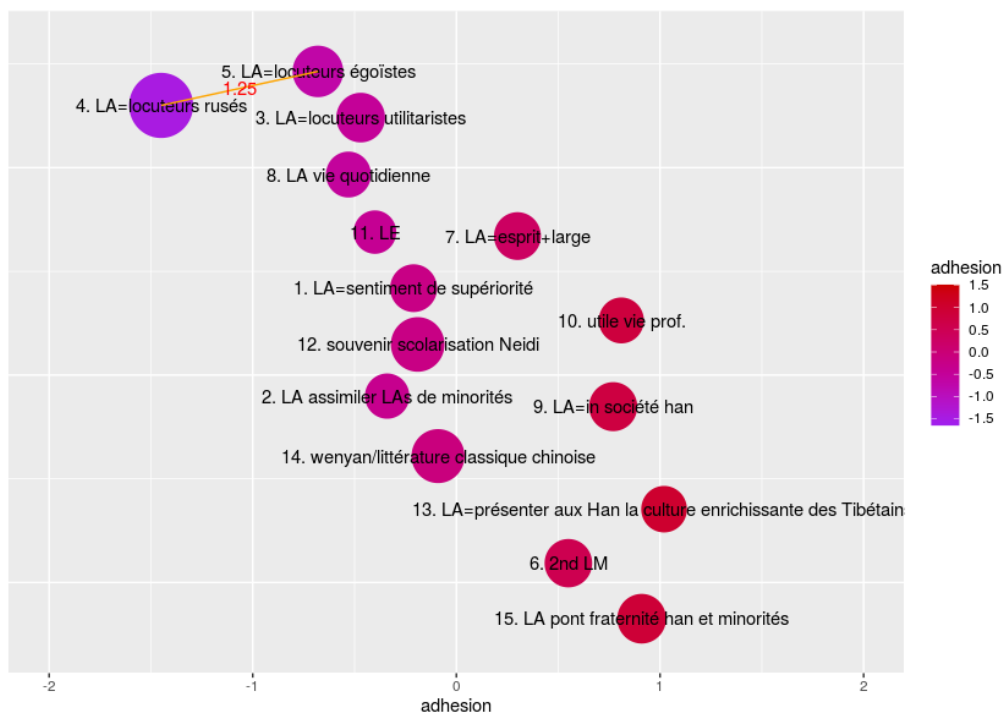
iii) Il s'agit des expériences vécues représentées par les items 3 (langue dont les locuteurs me font penser à des utilitaristes), 5 (langue dont les locuteurs sont des égoïstes), 7 (me permet d'avoir un esprit plus large), 8 (langue pour la vie au quotidien), 12 (me fait penser à mon parcours scolaire antérieur dans le *Neidi*) et 14 (me fait penser au *wenyan wen* et la littérature classique chinoise).

Dans la périphérie incertaine, il s'agit de la subjectivité de la perception du groupe qui englobe les items 2 (langue qui assimile celle de minorités ethniques) et 11 (une langue étrangère).

A la périphérie marginale, règne la subjectivité du groupe d'enquête représenté par l'item 4 portant sur un lien établi entre la langue et les locuteurs rusés.

Nous parvenons à conclure concernant le graphe retenu qu'il s'agit, dans cette enquête sur la représentation sociale sur le *hanyu* qu'ont les étudiants tibétains du Shandong, d'un continuum dégressif équilibré du noyau central à la périphérie marginale quant à la structuration des contenus constitutifs de la représentation en question.

Figure 5-6 : Organisation interne de la représentation sociale sur le *hanyu* des étudiants tibétains des universités de la province du Shandong



5.3 Conclusion

La Méthode d'Analyse Combinée nous a permis de saisir à la fois quantitativement et qualitativement, à partir d'un petit corpus, l'organisation interne d'une représentation. Ce chapitre a répondu en partie à nos questionnements et hypothèses de départ.

Concernant la représentation sociale sur le tibétain des étudiants tibétains dans les universités du Shandong, notre question de départ était de savoir de quoi est constituée la structuration interne de cette représentation. Une de nos hypothèses de départ portait sur l'idée que la représentation sociale de la langue tibétaine de ce groupe d'individus est un continuum entre ses éléments constitutifs, et que le tibétain est une langue menacée.

Dans cette représentation, la forte loyauté ethnolinguistique occupe le noyau central, représenté par « la racine », « langue de la vie au quotidien » et « fierté ethnique ». A son opposé, à la périphérie, tout ce qui relève de la stigmatisation et de l'évaluation négative envers le tibétain est rejeté : « inutile dans la vie professionnelle » et « le tibétain me renvoie la médiocrité des performances académiques chez les élèves et étudiants tibétains ». Ce noyau central et la périphérie marginale disposent tous les deux d'un fort pouvoir d'associativité avec d'autres éléments constitutifs de la représentation.

Entre le noyau central et la périphérie marginale, sur les abscisses positive et négative se distribuent les éléments restant constituant la représentation. Sur l'abscisse négative, tout ce qui est évaluation négative est rejeté par le groupe, tandis que tout ce qui est évaluation positive et valorisante envers la langue, la culture et le peuple tibétain fait l'objet d'une adhésion.

La perception du tibétain à l'égard de ses usages et fonctions (les items 4 et 12 représentés par le bouddhisme tibétain et ses dix domaines de savoirs), celle relative à la subjectivité du groupe à la fois stigmatisante et survalorisante envers la langue (l'item 2 indiquant la propriété de patois du tibétain, l'item 5 portant sur l'émancipation des sentiments et émotions du tibétain, l'item 11 portant sur la générosité des locuteurs de cette langue et l'item 13 qui révèle l'aspiration des Tibétains à contribuer au développement de leur pays natal) et celle à travers les expériences vécues (l'item 1 indiquant le nom du créateur de l'écriture tibétaine, l'item 10 indiquant la médiocrité des compétences linguistiques en tibétain chez les élèves et étudiants tibétains et l'item 14 renvoyant aux souvenirs d'enfance), participent conjointement à la composition de la couronne centrale de cette représentation sociale.

La périphérie incertaine est occupée par l'item « le tibétain est une langue menacée ». Possédant un rejet non remarquable et un disensus non remarquable, cet item provoque des incertitudes attitudinales quant au statut menacé du tibétain chez les étudiants tibétains de la province du Shandong.

De la centralité maximale (le noyau central) à la limite de la périphérie, l'organisation interne de la représentation sociale sur le tibétain des étudiants tibétains de la province du Shandong représente une structure dégressive et équilibrée. L'hypothèse est confirmée que cette représentation constitue un continuum entre ses éléments constitutifs.

Quant à l'hypothèse postulée selon laquelle le tibétain était une langue menacée, cette enquête avec la Méthode d'Analyse Combinée nous a montré des incertitudes de la part du groupe d'enquête, et nous conduit à poursuivre notre recherche tendant à la prouver (ou à l'infirmer) ultérieurement, à travers des analyses longitudinales et transversales des entretiens semi-directifs réalisés dans le cadre de cette recherche.

Résumons maintenant la représentation sociale sur le *hanyu* des étudiants tibétains dans les universités du Shandong. Nous posons également la question de savoir « de quoi est constituée la structuration interne de cette représentation ? » et « présente-elle une différence avec celle de langue tibétaine ? ». Rappelons l'hypothèse de départ qui postulait que la représentation sociale du *hanyu* de ce groupe d'individus était marquée par des ruptures entre ses éléments constitutifs et qu'elle est dépourvue de noyau central.

De l'abscisse de droite à l'abscisse de gauche, les éléments constitutifs de la représentation se distribuent en 3 blocs, selon le graphe de la représentation sociale sur le *hanyu* des étudiants tibétains de la province du Shandong, au lieu de se présenter sous forme d'une distribution dégressive à l'instar du graphe de la représentation sociale sur le tibétain auprès du même groupe.

A l'extrême périphérie se situe l'item 4 : l'idée que les locuteurs du *hanyu* sont des rusés. Cela signifie qu'il est fortement rejeté, et ce rejet a obtenu un accord presque unanime des membres du groupe d'enquête.

En position de centralité maximale est placé le noyau central représenté par l'item 13 : la maîtrise du *hanyu* permet de présenter aux *Han* la culture enrichissante des Tibétains. Néanmoins, il ne se détache pourtant pas de manière remarquable du bloc de droite. En comparaison avec le noyau central de la représentation sociale sur le tibétain, celui de la représentation sociale appliquée au *hanyu* ne reçoit pas une adhésion remarquable de l'ensemble du groupe et ne présente aucun pouvoir d'associativité avec l'un des autres éléments constitutifs de la représentation.

Dans le bloc d'adhésion de droite se situent les items « le *hanyu* est le lien de fraternité qui lie les *Han* avec les autres minorités ethniques », « langue permettant l'insertion dans la société des *Han* », « la maîtrise du *hanyu* favorise ma vie professionnelle dans le futur », « le *hanyu* est notre deuxième langue maternelle » et « le *hanyu* me permet d'avoir un esprit plus large ». Tandis que dans le bloc de rejet moyen, se situent « le *hanyu* me fait penser au *wenyan*

wen et la littérature classique chinoise », « le *hanyu* me fait penser à mon parcours scolaire antérieur dans le *Neidi* », « langue qui me donne un sentiment de supériorité quand je la parle », « langue qui assimile les langues des minorités ethniques », « langue dont les locuteurs sont des égoïstes », « langue étrangère » et « langue pour la vie quotidienne ».

Revenons sur la structuration interne hiérarchisée de la représentation en question. La couronne centrale est composée de trois catégories d'items. D'abord il s'agit de la perception du *hanyu* dans le champ de la subjectivité : les items 1 (langue qui me donne un sentiment de supériorité quand je la parle), 6 (notre deuxième langue maternelle), 15 (le pont de fraternité qui lie les *Han* avec les autres minorités ethniques). Ensuite il s'agit aussi de la perception du *hanyu* dans les expériences vécues des Tibétains : les items 3 (langue dont les locuteurs font penser à des utilitaristes), 5 (langue dont les locuteurs sont des égoïstes), 7 (langue permettant d'avoir un esprit plus large), 8 (langue pour la vie au quotidien), 12 (langue qui fait penser au parcours scolaire antérieur dans le *Neidi*) et 14 (langue qui fait penser au *wenyan wen* et la littérature classique chinoise). Dans un dernier temps, il s'agit de la perception du *hanyu* à partir des circonstances externes : les items 9 et 10 portant sur l'idée que la maîtrise du *hanyu* permet l'insertion dans la société des *Han* et est favorable à la vie professionnelle dans le futur.

La périphérie incertaine est composée par les items 2 (langue qui assimile les autres langues de minorités ethniques) et 11 (une langue étrangère). Ces deux items témoignent d'un rejet moyen et d'un dissensus auprès de l'ensemble des membres du groupe d'enquête. Il y a des incertitudes chez ces derniers sur l'idée que le *hanyu* est une langue étrangère et assimile les langues des minorités ethniques.

De la centralité maximale (le noyau central) à la périphérie marginale, l'organisation interne de la représentation sociale sur le *hanyu* des étudiants tibétains de la province du Shandong représente une structure dégressive et équilibrée. Contrairement à l'hypothèse formulée, l'organisation interne de cette représentation concernant le *hanyu* n'est pas caractérisée par des ruptures entre ses éléments constitutifs. Les Tibétains enquêtés adhèrent à cette représentation du *hanyu*, dans une proportion moindre qu'à celle concernant leur langue maternelle.

Néanmoins, nous nous interrogeons sur le noyau central qui porte sur « la maîtrise du *hanyu* nous permet de présenter aux *Han* la culture enrichissante des Tibétains ». Cela aurait suggéré que les *Han* connaissent à peine leurs compatriotes tibétains. Et les Tibétains dans le *Neidi* se prennent donc pour des « membres de la grande famille de 56 nationalités » invisibles, représentés par des symboles d'ethnicité emplis de préjugés. Cette situation conduit davantage les Tibétains à souhaiter revendiquer une identité propre par rapport aux *Han*. Nous passerons à présent à des analyses longitudinales et transversales dans le cadre de notre enquête qualitative,

tout en essayant de découvrir davantage sur cette revendication identitaire des étudiants tibétains du *Neidi*.

Chapitre 6 : Analyse longitudinale d'un entretien semi-directif

Ce chapitre traite du contenu des discours dans un entretien semi-directif conduit du point de vue de la micro-sociolinguistique. Notre objectif est d'observer et d'analyser de la manière exhaustive un cas particulier avant de passer à une analyse thématique (chapitre 7) qui pourra nous amener vers une modélisation générale de notre objet d'étude. Rappelons Blanchet et Gotman, nous supposons que « chaque singularité est porteuse du processus soit psychologique, soit sociologique que l'on veut analyser » (Blanchet et Gotman, 2010 : 92). Grâce à la méthode d'analyse longitudinale d'un entretien semi-directif, nous parviendrons à appréhender « le mode d'engendrement singulier des processus, qu'il soit clinique, cognitif ou biographique » (*ibid.* : 94).

Dans un premier temps, nous aborderons les informations basiques, le parcours académique antérieur de l'enquêté et les enseignements institutionnels qu'il a reçus. Ensuite, nous entreprendrons l'autoévaluation de l'enquêté sur ses compétences linguistiques respectives en *hanyu*, tibétain et anglais. Dans un troisième temps, nous traiterons des usages, fonctions et représentations attribués respectivement aux trois langues du répertoire linguistique de l'enquêté. Après le traitement des représentations des langues, nous passerons à celui des représentations des *Han* sur les Tibétains et les représentations des Tibétains sur les *Han*, selon les termes de notre enquêté. Ensuite, nous aborderons l'opinion de l'enquêté sur la situation de l'enseignement du tibétain dans le *Neidi*, sur la politique linguistique d'État à l'égard du tibétain, sur la situation du tibétain dans un contexte social *han* : la province du Shandong et ainsi que sur la politique éducative de l'État chinois en faveur des Tibétains faisant des études dans le *Neidi*. Dans un dernier temps, nous souhaitons aborder l'identité de l'enquêté sous un angle linguistique concernant la transmission des langues et celle de la répartition des amis de l'enquêté par nationalité.

6.1 Informations basiques sur l'enquêté

Âgé de 23 ans, Padma-Chemi est étudiant en licence année 3 lors qu'il accepte notre demande de cet entretien. Il s'inscrit dans un parcours de management de l'industrie culturelle. C'est un jeune garçon qui se préoccupe du destin des Tibétains de sa génération. Par ailleurs, il montre son attachement à son pays natal et affirme son identité par sa différence de pensée avec d'autres Tibétains de sa génération. Il a créé avec quelques-uns de ses compatriotes au sein de l'Université du Shandong, l'atelier - cours de langue et de civilisation tibétaines au sein de l'Association Tibétaine dans laquelle il se charge de l'enseignement du tibétain et de la culture

tibétaine. Gratuit et ouvert à tous les étudiants tibétains de la ville du Jinan, cet atelier est très bien accueilli mais le nombre des participants à chaque séance reste peu prometteur en raison des contraintes d'emploi du temps des participants et de la pression provenant du cursus universitaire de ceux-ci. L'atelier de cours du tibétain ne peut fonctionner que deux ou trois fois dans l'année.

YAN_ : pourriez-vous nous expliquer le sens de votre prénom ?

BMEI_M3^e : umm /// c'est "Padma-Chemi" "padma" veut dire le lotus // - au début c'est un mot indien - nous les Tibétains nous pratiquons le bouddhisme tibétain // le bouddhisme lui il vient de l'Inde et "padma" est un mot indien qui signifie lotus / "che" c'est "mourir" et "me" exprime la négation et "Chemi" la combinaison des deux syllabes veut exprimer /// l'idée d'"immortalité" / ça donne un sens heureux c'est un prénom chanceux vous pouvez m'appeler tout simplement "Padma" ou "Chemi" les deux conviennent

Les prénoms tibétains sont imprégnés de signification bouddhique tibétaine. La bénédiction constitue le thème indéfectible des prénoms tibétains. Le lotus, sur la sphère symbolique, représente selon *Dictionnaire des termes bouddhiques*²³¹ en ligne « la possibilité pour tout être humain de parvenir à l'état de bouddha quelles que soient les conditions de vie, tout comme la fleur de lotus poussant dans un étang boueux. Le fait que le lotus soit en même temps fleur et fruit symbolise la simultanéité de la cause et de l'effet au sein de l'existence. Le lotus blanc représente la perfection spirituelle du Bouddha ».

Nous lui avons demandé d'expliquer le déroulement du cours de tibétain dans l'université :

YAN_ : combien de séances du cours de tibétain assurez-vous ?

BMEI_M3^e : nous ne pouvons avoir que 4 ou 5 séances par an car nous nous sommes répartis dans 6 sites universitaires donc ce n'est pas évident de réunir tous les étudiants tibétains / il faut chaque fois trouver une plage horaire qui convient à tout le monde avant de demander la disponibilité d'un amphithéâtre / cette année c'est moi qui me suis chargé de demander l'utilisation de l'amphithéâtre je pense / [clappement] qu'une directrice nous déteste oui elle nous déteste / chaque fois elle ne voulait pas nous accorder un amphithéâtre elle disait que nous nous faisons pas d'efforts pour rattraper l'écart entre nous et les étudiants *Han* et en faisant ce genre d'activité en dehors de la classe / nous n'allons pas pouvoir rattraper et avancer // genre euh [clappement] "pourquoi vous prenez un amphi dans notre département de l'université ?" / chaque fois elle disait ça [rire] / pour demander un amphi dispo il faut obtenir les signatures de plusieurs directeurs mais les autres directeurs nous soutiennent beaucoup / ils disent que nous devrions apprendre notre langue la langue de notre ethnie

En tant que membre important de l'Association Tibétaine de l'Université du Shandong, Padma assure le déroulement de l'atelier d'enseignement du tibétain au sein de l'université. Il évoque les difficultés rencontrées lors de l'organisation du cours. Dans un premier temps, la

²³¹ Lien d'accès : <http://www.nichiren-etudes.net/dico/dicos-ligne.htm>

difficulté est de « trouver une plage horaire qui convienne à tout le monde », sachant que sur six sites universitaires de la ville de Jinan, Padma assure l'enseignement du tibétain seulement à Jinan, alors qu'en dehors de ces six sites universitaires, à Qingdao et à Weihai, se trouvent deux autres sites universitaires aussi importants que ceux de Jinan. Dans un second temps, la difficulté est l'utilisation d'un amphithéâtre par les étudiants. Avant de pouvoir l'utiliser, il est obligatoire qu'un/e responsable des étudiants remplisse une fiche de location d'amphithéâtre, la fasse signer et tamponner par plus d'un directeur de département universitaire concerné par l'amphithéâtre avant d'obtenir la clé de l'amphithéâtre. Padma parle de la mauvaise attitude d'une responsable quant au cours du tibétain, parce qu'elle n'a pas voulu donner un avis favorable. Selon son opinion, l'acte d'apprendre la langue tibétaine entrave la progression dans le cursus universitaire. Par ailleurs, elle a jugé que les Tibétains ne faisaient pas suffisamment d'efforts « pour rattraper l'écart » entre eux et les étudiants *han*. En faisant ce genre d'activité en dehors des études universitaires, ils ne pourront pas « rattraper et avancer ». Se plaçant sur le plan pratique, cette responsable semble s'opposer à ce que les étudiants tibétains apprennent leur langue maternelle. Cela nous fait penser à une conversation privée avec un fonctionnaire travaillant dans le Bureau éducatif de Jinan lorsque nous demandions l'autorisation de réaliser notre enquête au sein de l'École Secondaire tibétaine de Jinan. Il nous a dit que ce type de demande d'enquête serait probablement refusé car déjà il y a un consentement tacite dans les bureaux de l'éducation obligatoire sur la sinisation des Tibétains. Néanmoins, ce qui se passe dans l'université peut varier énormément avec la diversité des attitudes des responsables institutionnels quant à l'enseignement et l'apprentissage du tibétain. Comme le signale Padma, « les autres directeurs nous soutiennent beaucoup / ils disent que nous devrions apprendre notre langue, la langue de notre ethnie ».

La section suivante porte sur la trajectoire scolaire de l'enquêté.

6.1.1 Parcours antérieur académique de Padma Chemi

YAN_ : pourriez-vous raconter votre parcours scolaire antérieur en précisant les noms et les lieux de vos établissements scolaires ?

BMEI_M3° : euh /// j'ai fait l'école primaire là-bas dans notre région je suis né à Nagchu donc j'ai fréquenté l'école primaire de Nagchu / quant au collège je suis euh je suis venu dans le *Neidi* à Xi'an là où il y a un collège Huaqing à Xi'an et après // je me suis senti peu adapté à Xi'an du coup /// je suis rentré au Tibet pour finir les deux dernières années du collège / ensuite je suis reparti encore une fois dans le *Neidi* pour faire le lycée / cette fois-ci dans la province du Shanxi au Lycée attaché à l'Université du Shanxi après je suis venu ici à Jinan pour l'université

L'enquête détaille son parcours académique - antérieur et actuel - selon lequel nous pouvons esquisser un itinéraire : ville de Nagchu de la RAT, Xi'an de la province du Shaanxi, retour à Nagchu de la RAT, départ de nouveau dans le *Neidi* dans la ville de Taiyuan de la province du Shanxi, arrivée définitive à Jinan, province du Shandong. Nous pouvons repérer ainsi dans son parcours académique une rupture des études dans le *Neidi* et la reprise des études en RAT que l'enquête résume en disant qu'il est « peu adapté ». Dans l'extrait suivant, nous expliquerons les détails de cette rupture.

YAN_ : en quelle année êtes-vous rentré chez vous ?

BMEI_M3^e : umm // je suis rentré en 2008 si je me rappelle j'ai fait / j'ai fait un an de la classe préparatoire et ensuite je suis rentré chez moi /// (YAN_ : et [vous avez continué vos études dans votre lieu de naissance ? BMEI_M3^e : [ensuite j'ai continué à faire mes études dans ma ville natale là-bas

YAN_ : comment s'appelle ce collège ?

BMEI_M3^e : le Collège de Nagchu

YAN_ : pourquoi êtes-vous rentré ? qu'est-ce qui vous est arrivé ?

BMEI_M3^e : c'était // - j'étais euh j'étais trop jeune pour m'habituer / j'avais un enseignant tibétain lui il est originaire de Nagchu aussi vous voyez il s'est occupé de moi chaque fois après les cours oui c'était lui / après il avait des urgences qui l'ont obligé d'arrêter son travail dans le *Neidi* du coup il a dû partir / et moi ma famille me manquait donc je suis rentré avec lui // (YAN_ : c'est-à-dire votre famille vous manquait à l'époque ?) oui oui oui ma famille me manquait tellement et / dès que mon enseignant est parti c'est-à-dire je ressentais /// c'était /// (YAN_ : vous ressentiez une solitude ?) oui oui c'est ça

YAN_ : et par rapport au climat et à la nourriture dans le *Neidi* qu'en pensiez-vous à ce moment ?

BMEI_M3^e : la nourriture oui au début je n'ai pas beaucoup aimé nous là-bas / chez nous nous prenons le thé tibétain et la tsampa mais quand je suis arrivé ici je pouvais seulement prendre la soupe et le baozi pour le petit-déjeuner ce n'était pas pareil / (clappement) - je n'ai pas aimé et au niveau du climat j'ai eu des malaises à basse altitude / en général en été / (clappement) j'avais sommeil tout le temps [rire] et j'avais des vertiges je me sentais comme si j'étais coincé dans une boule / c'est tout // et j'ai dit à ma famille que mon enseignant allait rentrer / [clappement] et je ne voulais plus rester ici mes parents étaient très contents "bien ! reviens !" de toute façon / ma mère pensait trop à moi et chaque fois que je lui passais un coup de fil elle pleurait / pleurait au téléphone tout le temps [rire]

La raison qui peut expliquer la rupture des études dans le *Neidi* peut se résumer par la solitude/l'éloignement de la famille, le choc culturel qui sont deux paramètres fortement associés au jeune âge de l'enquête.

En ce qui concerne la solitude, il y a deux silences longs dans le discours de l'interviewé avant qu'il entende et confirme très vite (« oui oui c'est ça) le mot suggéré qui décrit le mieux ses ressentis de cette époque, au moment où il avait treize ans. La séparation de la famille pour

partir dans un endroit inconnu, l'enseignant tibétain étant le seul lien avec sa culture, sa langue et son origine, a occupé une place irremplaçable pour le jeune Padma tout en assumant un rôle de parent. C'est pourquoi lorsque l'enseignant a dû rentrer en RAT, Padma a été confronté à sa plus grande frustration après son arrivée dans le *Neidi* : le seul lien qui l'associait à son origine et ce qui lui était familier s'était rompu. La famille lui manquant, à quoi bon rester dans cet endroit inconnu ? Nous utilisons une technique de relance pour confirmer le lien logique établi du départ de l'enseignant tibétain à l'éloignement de la famille, et cette fois-ci, l'interviewé répond avec trois « oui ». Nous souhaitons souligner cet extrait :

BMEI_M3^e : après il avait des urgences qui l'ont obligé d'arrêter son travail dans le *Neidi* du coup il a dû partir / et moi ma famille me manquait donc je suis rentré avec lui // (YAN_ : c'est-à-dire votre famille vous manquait à l'époque ?) oui oui oui ma famille me manquait tellement et / dès que mon enseignant est parti c'est-à-dire je ressentais /// c'était /// (YAN_ : vous ressentiez vivre en solitude ?) oui oui c'est ça

En ce qui concerne le choc culturel, il s'agit d'abord d'un changement de climat, caractérisé par ses souvenirs de ressentis « comme si j'étais coincé dans une boule » engendrés par des malaises à basse altitude en été. Ces malaises dus à la différence de climat font que nous l'associons à la possibilité des échecs dans les performances scolaires de l'enquêté ; ce qu'il ne mentionne pas. Dans un deuxième temps, il s'agit d'un choc lié aux habitudes alimentaires. L'enquêté raconte son inadaptation au petit-déjeuner chinois : soupe et *baozi*²³². Alors que le petit-déjeuner tibétain est composé du thé tibétain à la base d'orge tibétaine et de la *tsampa*²³³.

YAN_ : qui a pris la décision de vous envoyer dans le *Neidi* pour les études ?

BMEI_M3^e : umm / c'était / [clappement] c'était la décision de la famille nous avons pris cette décision ensemble / eux ils disaient que j'étais trop jeune et ils ne voulaient pas que j'aille dans le *Neidi* et puis on nous a dit que la plupart des élèves n'arrivaient pas à réussir le concours pour intégrer la classe dans le *Neidi* mais j'ai réussi / [clappement] et donc c'était mieux de tenter le coup et si je ne parvenais pas à m'adapter là-bas je pourrais rentrer voilà enfin je suis parti dans le *Neidi*:-

Cet extrait nous révèle un fait : aux yeux des Tibétains dans la RAT, réussir le concours de la classe tibétaine du *Neidi* et faire des études dans le *Neidi* est considéré comme un honneur pour la famille. Malgré la séparation imminente entre les enfants et les parents - car que ce soit au collège ou au lycée, les enfants ne sont pas autorisés de rentrer en RAT pendant les vacances d'hiver et d'été pour une durée de 4 ans (un an de préparatoire en plus de trois ans en collège/lycée) -, ils vont tout de même finir par choisir le chemin académique dans le *Neidi*, en

²³² Le *baozi* est une brioche salée fabriquée en farine de blé dont l'ingrédient varie : soit la viande soit les légumes hachés. Il est préférable de manger chaud après son réchauffement en vapeur dans la cocotte.

²³³ La *tsampa* est l'aliment traditionnel de base au Tibet. Elle occupe une place significative dans l'alimentation et la culture tibétaine. Fabriquée à partir de la farine de d'orge tibétaine grillée, elle est aussi symbolique de l'identité tibétaine.

vue d'une meilleure ressource éducative. « Là-bas », équivalent du *Neidi*, porte une aspiration des parents tibétains pour leurs enfants. Cela semble équivaloir à une certaine garantie d'un futur meilleur pour la génération des jeunes Tibétains, aux yeux de parents. Comme dans l'extrait ci-dessous, l'enseignant, dans la RAT, dit aux parents de Padma qu'il faut aller dans le *Neidi* car Padma en tirera des bénéfices dans le futur.

YAN_ : comment s'est faite la sélection de la classe du *Neidi* ?

BMEI_M3^e : il faut d'abord participer au *xiaokao* et puis à l'intérieur de la RAT on va voir si nos notes dépassent les notes de seuil pour la sélection parce que [clappement] avec la sélection ils vont prendre les meilleurs candidats / nous étions de l'école primaire du district et pour nous il y a eu TRÈS PEU DE possibilités de réussite / le pourcentage d'admission n'était seulement que 10 pour cent sur l'ensemble du nombre d'élèves de notre école primaire / ce n'était pas évident d'être parmi les 10 pour cent et donc [clappement] mon enseignant a dit à mes parents qu'il faudrait y aller car en tout cas / j'en tirerai des bénéfices / dans le futur // après c'était l'histoire du retour chez moi pour continuer mes études de collège à cause des malaises dans le *Neidi* / après j'ai réussi au *zhongkao* pour aller étudier là-bas [rire] / à ce moment-là ma famille ne s'est plus inquiétée et ils disaient umm / "maintenant à toi de décider tu peux y aller si tu veux et nous n'avons pas de quoi nous inquiéter t'as assez grandi" // je me sentais prêt pour aller dans le *Neidi* en tout cas [clappement] dans le *Neidi* / les conditions d'études sont avantageuses et faire des études ici / mon niveau de *hanyu* d'anglais et de tout allait beaucoup s'améliorer / donc je suis venu (ici)

Dans cet extrait, Padma utilise à maintes reprises l'adverbe indiquant le lieu « ici ». La référence dans le *Neidi*, « ici » transcrit dans un premier temps l'ancrage au présent, à l'endroit où l'interlocuteur se trouve à la fois dans le discours et dans la localité géographique. En second lieu, « ici » transcrit le rapprochement psychologique dans le *Neidi* de Padma avec « les conditions d'études » « avantageuses » dont l'une est l'amélioration du niveau de *hanyu* et d'anglais.

Dans la même logique, nous repérons également la référence au *Neidi* rendue par « là-bas » dans le discours de Padma. L'usage de « là-bas » apparaît au moment de l'énonciation de cet entretien, à partir de l'ancrage dans le passé de Padma, au moment où il a vécu en RAT. Manifestant un éloignement du *Neidi*, le jeune Padma a réussi le *zhongkao* (concours à l'échelle provinciale à la sortie du collège permettant l'accès aux études en lycée) dans son pays natal, ce qui lui a permis un deuxième départ dans le *Neidi* - la terre lointaine des études pour les jeunes Tibétains.

6.1.2 Enseignements scolaires du secondaire

YAN_ : qu'est ce que vous avez eu comme matières au collège ?

BMEI_M3^e : le *yuwen* les mathématiques l'anglais etc. toutes les matières ont été enseignées en *hanyu* / sauf le tibétain / quand j'étais au collège le service de l'éducation de la RAT ne disposait pas / [clappement] de méthodes écrites en tibétain // dans mon collège on n'a pas

eu de méthodes écrites en tibétain pour les matières / du coup l'enseignement des matières [clappement] était assuré en *hanyu*

La description de Padma reflète le fait que dans la RAT, la langue de scolarité est le *hanyu*, au lieu d'une pratique bilingue. La raison de ce monolinguisme dans la scolarité résulte du manque de « méthodes écrites en tibétain ». Et cela engendrera ensuite des alternances transcodiques dans les discours des Tibétains pour ce qui est des termes scientifiques et techniques que nous aborderons plus loin.

Nous distinguons ici pour la première fois la place de l'anglais qui est une matière obligatoire en tant que langue étrangère dans l'éducation chinoise, en ce qui concerne soit les minorités ethniques ou les *Han*. Et selon l'extrait ci-dessous, les séances de *hanyu* et de tibétain sont assez réparties. Certes, l'anglais occupe une place dans l'enseignement secondaire, mais cette place est inférieure à celle du *hanyu* et du tibétain avec un nombre de séances dans la semaine moins important :

YAN_ : combien de cours de tibétain / *hanyu* / anglais avez-vous par semaine ?

BMEI_M3^e : par semaine il y en avait beaucoup six ou sept séances par semaine [...] le cours de *hanyu* oui on en a eu aussi six séances par semaine les cours ont été distribués de manière assez répartie / dans la journée par exemple si on avait deux séances de tibétain et deux séances de *hanyu* dans la matinée / dans l'après-midi on avait d'autres matières comme l'histoire et la géographie par exemple [...] l'anglais /// on avait trois ou quatre séances par semaine / plus ou moins / umm /// on avait plus de cours de *hanyu* et de tibétain que de cours d'anglais

Dans le *Neidi*, la situation de la répartition des cours sera très différente, surtout quant à la place du tibétain. Le nombre de séances du tibétain est très réduit. Un contraste important est repéré ici par rapport au cours du tibétain :

YAN_ : vous avez eu le cours de tibétain dans la classe de lycée dans le *Neidi* ?

BMEI_M3^e : oui oui oui en général une ou deux séances par semaine / si on fréquentait le lycée dans la région tibétaine / on avait deux séances de cours de tibétain tous les jours ou tous les deux jours / mais dans le lycée du *Neidi* / on n'avait qu'une ou deux séances par semaine / on nous envoyait un enseignant originaire du Tibet afin de nous donner des cours

Les deux extraits suivants traitent du contenu du cours du tibétain enseigné au collège et au lycée :

YAN_ : rappelez-vous le contenu du cours de tibétain au collège ?

BMEI_M3^e : au collège umm on a eu des cours sur la grammaire comme contenu il y a eu aussi des contenus sur l'histoire et le folklore (YAN_ : mais l'histoire de ?) par rapport au folklore / il s'agit de l'origine des fêtes ou des coutumes par rapport à l'histoire // c'est l'histoire [clappement] qui remonte à l'époque de Songtsen Gampo [rire] car c'est grâce à lui que le Tibet a fait la première alliance avec la dynastie des *Tang* / et on connaît tous la

Princesse Wencheng originaire de la dynastie des *Tang* qu'il a épousée / on apprenait surtout l'histoire de cette époque

En dehors de la grammaire du tibétain qui est enseignée au collège, cet extrait nous suggère l'identité des Tibétains attribuée par l'État, une identité sur des bases ethniques que l'État souhaite construire pour les Tibétains. En tant que Tibétain, l'ethnicité se définit par les coutumes et les fêtes traditionnelles dans un premier temps, dans un second temps, par l'histoire du Tibet à partir de l'alliance des mariages impériaux entre le Tibet et la Chine des *Tang* datant du 7^{ème} siècle de notre ère. Est-ce que cette identité, ainsi définie par l'État, est affirmée et revendiquée de la même manière par les Tibétains eux-mêmes ? Pour Padma, cette catégorisation ethnique est loin d'être satisfaisante. Nous aborderons plus loin la question de l'identité linguistique tibétaine évoquée par Padma.

L'extrait suivant met en avant une situation dangereuse pour la jeune génération des Tibétains : faible niveau de compétences en langue maternelle, fréquentes fautes d'orthographe en raison du départ dès leur jeune âge dans le *Neidi* pour la poursuite des études dans une autre langue que la leur.

YAN_ : rappelez-vous le contenu du cours de tibétain au lycée ?

BMEI_M3^e : c'était des connaissances générales en formalité du tibétain par exemple les lexiques et les grammaires / notre langue ressemble à peu près à l'anglais elle est composée des lettres - l'écriture tibétaine est composée de 30 lettres / au lycée on nous apprenait des connaissances grammaticales mais d'un niveau avancé / mais aujourd'hui beaucoup de Tibétains font des études dans le *Neidi* depuis un âge très jeune la plupart des étudiants tibétains eux / leur niveau est très faible / ils font beaucoup de fautes d'orthographe dans leur langue maternelle

En Chine, au collège comme au lycée, toutes les matières n'ont pas la même importance quant à la répartition des séances dans la semaine et à la comptabilisation des résultats de notes des partiels, Toutes les matières obligatoires ont plus de séances dans la semaine : le *yuwen* (le *hanyu*), l'anglais, la physique, la chimie, la géographie, l'histoire et l'idéologie et la politique. Alors que les matières non-obligatoires ont un faible nombre de séances dans la semaine : la musique, les beaux-arts, le tibétain. Au lycée, les résultats des notes de ces derniers ne sont pas pris en compte dans des partiels semestriels, ni dans le *gaokao*. Les élèves chinois sont confrontés à la cruauté d'un concours national le plus stressant, le plus difficile dans leur vie. Ils sont sous pression-dès le premier jour de l'entrée au lycée. C'est la raison qui sous-tend cette vision pragmatique à l'égard des matières. Ce qui apportera davantage de points dans le *gaokao* est le plus important ; tandis que les matières dont les résultats ne sont pas comptabilisés dans les résultats du *gaokao* ou qui ne feront pas l'objet des épreuves du *gaokao*, sont considérées comme « inutiles », par exemple le tibétain, matière non-obligatoire dont les résultats ne sont

pas pris en compte au *gaokao*. Le cours du tibétain au quotidien devient donc « une simple formalité » :

YAN_ : est-ce qu'il y avait des enseignants qui occupent la plage horaire du cours de tibétain pour d'autres matières ?

BMEI_M3^e : [rire] oui il y en avait mais ce n'était pas très fréquent chaque fois à l'approche des partiels semestriels notre enseignant de tibétain nous autorisait à réviser d'autres matières / car il semblait que le cours de tibétain n'a été qu'une formalité tout simplement / et les notes de tibétain n'ont pas été comptabilisées dans les résultats définitifs du *gaokao* / d'habitude on avait des examens de tibétain / et les résultats des examens n'ont pas été pris en compte non plus

Dans l'extrait suivant, Padma explique la particularité de l'organisation du système de l'école/la classe tibétaine du *Neidi* concernant le premier cycle du secondaire.

YAN_ : qu'est-ce que vous avez eu comme matières lors du *zhongkao* ?

BMEI_M3^e : le *hanyu* le tibétain l'anglais les mathématiques etc

YAN_ : avez-vous eu suivi une classe préparatoire au collège ?

BMEI_M3^e : oui oui au collège je l'ai fait pendant un an j'ai fait un an de la classe préparatoire dans le *Neidi* / les autres ils ont fait trois ans de collège moi j'en ai fait quatre ans donc

YAN_ : êtes-vous dans une classe composée uniquement d'élèves tibétains ou dans une classe mixte composée de *Han* et de Tibétains ?

BMEI_M3^e : j'ai été dans une classe composée uniquement d'élèves tibétains mais dans notre collège y a eu aussi des classes mixtes

L'enquête prend de la distance par rapport aux collégiens tibétains de la RAT au travers de la paire de marqueurs verbaux personnels « je/les autres, ils ». Alors que lui, appartenant au groupe de Tibétains qui étudient dans le *Neidi*, a eu quatre ans de scolarité en collège ; les élèves tibétains font des études en RAT et appartiennent à un autre groupe auquel il n'a pas appartenu. L'existence de la scolarité de l'année préparatoire et celle de la classe mixte et de la classe ethnique confirme notre étude sur la politique d'éducation concernant les Tibétains inscrits dans les établissements scolaires du *Neidi*, abordée dans le chapitre 1. D'ailleurs, il convient de remarquer la particularité du *zhongkao* pour les Tibétains : le *yuwen*, l'anglais et le tibétain sont trois épreuves importantes quant à l'apprentissage des langues vivantes. C'est différent du *zhongkao* pour les *Han* : seules deux langues apparaissent comme épreuves : le *yuwen* et l'anglais. Certes, la place des mathématiques est importante autant pour les *Han* que pour les Tibétains, selon une tradition appuyée sur la stratégie d'État de « rajeunissement de la Chine

par le biais de la science et technologie et de l'éducation » (le *kejiao xingguo*²³⁴), mise en avant depuis 1995 (Agence de Presse Xinhua, 2009). Cette stratégie de l'État vise à « accorder à l'éducation et la science et la technologie la même importance dans la construction de l'économie et de la société » et « développer le savoir-faire en science et technologie dans l'ensemble du peuple de la Nation chinoise » afin qu'il devienne un catalyseur dans le développement de l'économie du pays, en route vers « la prospérité et la puissance de la Chine » (*ibid.*).

6.1.3 Vie universitaire

Dans cette section, Padma parle de son cursus universitaire et de son projet professionnel au terme de sa vie universitaire.

Dans l'extrait suivant, Padma révèle sa difficulté en anglais, en répondant à la question de l'enquêtrice sur la préférence des matières universitaires. Quand la réponse passe de la matière préférée de Padma à la matière qui lui plaît la moins, nous remarquons l'alternance de « je » à « nous », lorsqu'il reconnaît sa difficulté en anglais. Par le recours au « nous », Padma est « sauvé » de son insécurité linguistique, de sa culpabilité linguistique face à l'anglais, cours prescrit par le programme universitaire, tout en élargissant le public tibétain touché par une piètre performance en anglais.

YAN_ : quelle est votre matière préférée à l'Université du Shandong ?

BMEI_M3^e : umm /// umm préférée umm l'informatique / bien que ce ne soit pas un cours particulier de ma spécialité / mais le prof est professionnel / et moi aussi ça m'intéresse

YAN_ : quelle est la matière qui ne vous plaît pas du tout ?

BMEI_M3^e : qui ne me plaît pas // umm je suppose que c'est l'anglais / c'est une matière TRÈS DIFFICILE à apprendre / pour nous // nous faisons de la traduction de l'anglais en *hanyu* / nous déjà notre niveau de *hanyu* est nul [rire] le pire c'est que nous apprenons une nouvelle langue dans une langue qui n'est pas la nôtre / regardez la distance linguistique entre le tibétain et l'anglais [clappement] / nous sommes obligés de passer par le *hanyu* n'est-ce pas ? ce je ressens /// - c'est très difficile / tout d'abord nous ne maîtrisons pas le *hanyu* et après vient l'anglais /// et nous les garçons en général nous sommes assez paresseux / nous n'avons pas envie de mémoriser les mots anglais / et donc [clappement] nous connaissons maintenant que les phrases et les mots les plus simples / quant aux autres aspects on n'y peut rien

Padma exprime deux fois son attitude négative relative à l'anglais. Dans la première mention il parle même plus fort sous le coup d'émotion. En fin de remarques, Padma condamne son apprentissage de l'anglais par « on n'y peut rien ». De plus, il parle de sa méthode relative

²³⁴ 科教兴国

à l'apprentissage d'anglais : par le biais de la traduction en *hanyu* des textes écrits en anglais afin d'intérioriser le sens soit d'une phrase soit d'un groupe de mots. Selon Padma, c'est parce que la distance linguistique entre le tibétain et l'anglais est très importante qu'il est obligé d'avoir un code intermédiaire permettant de le rapprocher de l'anglais. Et la maîtrise « nulle » selon lui de ce code intermédiaire rend l'apprentissage de l'anglais encore plus difficile pour l'ensemble des étudiants tibétains faisant des études dans le *Neidi*, selon les déclarations insistantes de Padma. C'est un phénomène qui concerne tous les Tibétains dans le *Neidi*.

D'ailleurs, dans la phrase « nous sommes obligés de passer par le *hanyu* n'est-ce pas ? », il manifeste son insécurité linguistique. Comme s'il attendait à ce que l'enquêtrice l'approuve, en tant que détentriche du code linguistique prédominant : le *hanyu*.

L'extrait suivant porte sur le projet de carrière de Padma :

YAN_ : qu'envisagez-vous de faire au terme de votre vie universitaire ?

BMEI_M3^e : umm /// en premier je crois que je vais rentrer [clappement] au Tibet / je verrai après / de la part de ma famille eux ils veulent que je devienne fonctionnaire mais moi personnellement [clappement] je n'aime pas ce que j'aimerais faire c'est de créer mon propre business // oui ce serait chouette // (YAN_ : quel genre de business ?) par exemple un business propre à l'ethnie tibétaine / je suis né dans une famille nomade je peux faire un business de produits d'élevage il y a très peu de gens qui promeuvent les produits d'élevage d'ailleurs la plupart des gens ne se rendent pas compte de ce que c'est les produits d'élevage / je souhaite promouvoir les produits d'élevage aux quatre coins du monde et faire connaître aux gens les vrais produits de notre région c'est mon rêve le plus grand

Cet entretien a été réalisé à la fin de l'année 2016, en fin d'année universitaire ; en 2017, Padma a réussi le concours de la fonction publique en RAT où il est devenu fonctionnaire dans son pays natal dans la ville de Nagchu. Comme il dit dans cet extrait, devenir un fonctionnaire n'a jamais été son rêve. Au lieu de décrocher un poste dans la fonction publique, il aurait préféré faire des affaires pour promouvoir les produits d'élevage. En 2018, il nous a confié encore une fois son souhait de quitter le poste de fonctionnaire et de faire du commerce et sa frustration face à l'inacceptation et l'incompréhension de la part de sa famille. D'après sa famille, un poste dans la fonction publique de l'État est très prometteur : faible rémunération mais emploi plus stable que dans le business : un métier « vulnérable » et « non garanti » quant aux revenus, selon l'opinion de ses parents. En 2019, Padma nous a informée de sa situation professionnelle : il n'est pas allé faire du commerce mais continue de travailler dans la fonction publique, avec une meilleure rémunération et de meilleures relations interpersonnelles dans son milieu de travail.

Cela nous fait penser aux idées qui étaient dans l'air du temps : participer au concours de la fonction publique d'État, candidater pour les métiers de la banque ou les assurances, des

années 90 jusqu'au début 2010, parmi les *Han*. Suivant les idées des parents de Padma, un poste dans la fonction publique d'État signifie la garantie d'avoir « un bol de nourriture de fer » (le *tie fanwan*). Le caractère « de fer » est une métaphore qui signifie la stabilité du métier qui permet à l'employé de « manger bien » et de ne pas souffrir de toutes sortes de difficultés sociales et financières. Selon la tendance sociale de l'époque, la concurrence a été très vive, autant pour les candidatures pour la fonction publique d'État que pour la banque – les assurances d'État²³⁵. Le phénomène est d'autant plus omniprésent que des milliers de candidats rivalisent pour décrocher un seul poste dans un secteur donné. Aujourd'hui, les Chinois ne cherchent plus si désespérément à décrocher un poste dans la fonction publique d'État, considérant qu'il y a davantage de possibilités dans les nouveaux métiers et les nouvelles start-ups : ils ne considèrent plus qu'il soit si important de décrocher « un bol de nourriture de fer ». Par ailleurs, nous ne tenons plus en estime comme à l'époque ceux qui travaillent dans la fonction publique d'État. En revanche, le secteur de la banque – des assurances et de la finance, étatique comme privée, attire toujours les jeunes demandeurs d'emploi chinois. Il est donc intéressant de signaler que l'attrait de « bol de nourriture de fer » touche maintenant l'imaginaire des Tibétains.

6.2 Autoévaluation des compétences en anglais, tibétain et *hanyu*

Dans cette section, Padma autoévalue respectivement ses compétences en anglais, en tibétain et en *hanyu* et nous révèle ses difficultés linguistiques face à la pression inhérente au cursus universitaire pour l'anglais et le *hanyu*.

6.2.1 Autoévaluation de Padma sur ses compétences en anglais

L'extrait suivant est étonnant en raison de l'apparition de dix très longs silences et d'un silence relativement long. Une question à laquelle Padma est réticent de répondre le met dans l'insécurité linguistique, marquée par de très longs silences consécutifs, tout en se désignant lui-même avec des adjectifs négatifs répétitifs : « très: mauvais », « nul », « tellement nul ». Nous avons eu à faire une relance d'interprétation pour minimiser les effets de ces longs silences. Padma est réticent et frustré face à cette auto-évaluation sur ses échecs en anglais. Pour lui, apprendre l'anglais est quelque chose de routinier et il faut dynamiser son cerveau pour mémoriser du vocabulaire tous les jours ; il pense qu'il n'en est pas capable.

²³⁵ En Chine, la grande moitié des banques - assurances appartiennent à l'État alors que l'autre appartient au secteur privé.

YAN_ : que pensez-vous de votre niveau d'anglais ?

BMEI_M3^e : umm /// c'est en général /// très: mauvais // très: mauvais / c'est /// umm ///c'est /// un: niveau débutant / umm /// c'est /// je suis nul / j'aurais aimé apprendre / mais [clappement] je suis tellement nul /// donc /// (YAN_ : vous avez perdu la motivation ?) oui oui oui c'est ça /// il faut mémoriser des mots chaque jour pour apprendre une langue / et je n'ai pas fait ce travail de mémorisation ou de révision / donc je n'y arrive pas / c'est clair

YAN_ : est-ce que vous envisagez de participer au test CET-4 ou CET-6 ?

BMEI_M3^e : [rire] / par rapport au test CET-4 ou CET-6 /// moi /// j'envisage de le faire / mais je verrai pour le 2nd trimestre

Le CET est l'abréviation pour le « College English Test ». En français c'est un test national qui évalue les compétences en compréhension écrite et en compréhension orale des étudiants inscrits à l'université. Ce test fournit deux niveaux au choix des étudiants, le niveau CET-4 qui requiert un niveau intermédiaire des compétences en anglais alors que le niveau CET -6 est un niveau avancé. L'obtention soit de l'un des deux certificats soit des deux représente un savoir-faire important dans le profil d'un jeune diplômé universitaire qui cherche un bon poste. A l'université, participer au CET n'est pas obligatoire mais c'est préférable pour les étudiants car ceci est lié à la compétitivité personnelle dans le marché du travail.

Dans l'extrait suivant, nous souhaitons obtenir plus d'informations sur l'autoévaluation de Padma quant à ses compétences en anglais. Toujours très mal à l'aise, Padma produit plusieurs silences longs et insiste en particulier sur sa faute de ne pas avoir bien maîtrisé cette langue. Il se situe toujours dans son insécurité linguistique relative à l'anglais parce que selon lui il a « trop peu de connaissances » dans cette langue :

YAN_ : comment évaluez-vous votre niveau d'anglais ? / sur la note de vingt

BMEI_M3^e : hélas [rire] anglais /// hélas ! /// [soupon] /// non je ne peux pas me donner zéro / bah // deux ou quatre hélas /// (YAN_ : ah oui ?) oui oui oui / umm / parce que pour moi c'est ÉVIDENT / C'EST SURTOUT MA FAUTE / [clappement] par rapport à l'anglais j'envisage // dans le futur d'essayer de le maîtriser / je n'ai pas bien appris // l'anglais durant ces années universitaires /// (YAN_ deux sur vingt ou quatre sur vingt ?) oui parce que je ne sais qu'écrire de simples phrases et quelques mots donc je ne peux me donner que deux ou quatre sur vingt en plus j'ai trop peu de connaissances en anglais

6.2.2 Autoévaluation de Padma sur ses compétences en tibétain

Les quatre extraits suivants portent sur l'auto-évaluation du tibétain par Padma autant dans sa compréhension orale et écrite que dans sa production écrite.

YAN_ : pourriez-vous décrire un peu votre niveau en tibétain ?

BMEI_M3^e : c'est /// umm /// moi j'ai commencé à faire mes études dans le *Neidi* quand j'étais encore très jeune / du coup si on compare mon niveau avec les étudiants à l'intérieur de la Région mon niveau est très faible mais sachant que j'aime autant ma langue donc je rendais visite à des enseignants tibétains pendant les vacances d'été et d'hiver / ils m'ont donné des cours particuliers de langue bah en général ça va mon niveau en écoute en oral en lecture et en écrit / il y a beaucoup d'étudiants tibétains du *Neidi* qui ne sont pas capables de faire des dissertations / et ils ne comprennent pas non plus les articles difficiles écrits en tibétain / ils savent lire mais ils ne comprennent pas / moi ça va mais j'éprouve un peu de difficulté en écrit

Padma signale que son niveau est inférieur en tibétain par rapport aux Tibétains qui font des études à l'intérieur de la RAT en raison de son départ dans le *Neidi* lorsqu'il était très jeune. Cela est devenu un phénomène très présent au sein des élèves et des étudiants tibétains étudiant dans le *Neidi*. Le monolinguisme qui règne dans le système éducatif et dans le contexte social du *Neidi* nuit aux compétences des élèves et étudiants tibétains dans leur langue maternelle. Il en résulte que ceux-ci « ne sont pas capables de faire des dissertations / et ils ne comprennent pas non plus les articles difficiles écrits en tibétain / ils savent lire mais ils ne comprennent pas ». Or, cette situation de dégradation des compétences en tibétain est moins grave dans la RAT car la langue tibétaine y est tout de même très présente.

YAN_ : qu'est-ce que vous écrivez ?

BMEI_M3^e : euh: // je sais écrire des poèmes de petites histoires aussi / mais la poésie on a trois genres de la poésie // [clappement] le premier concerne les coutumes des Tibétains le deuxième ressemble au poème en prose / le troisième genre c'est la poésie contemporaine sans norme on peut écrire ce qu'on veut /// euh avant j'aimais écrire des poèmes liés aux mœurs tibétaines il y a une norme pour ça maintenant je trouve que c'est la poésie contemporaine qui est [clappement] davantage libre et plus simple

En réalité, les Tibétains distinguent, selon Tournadre, trois types de composition littéraire : « la poésie versifiée (*ts'ikchä*), la prose (*ts'ikluk*) et une alternance de textes en prose et de poèmes en vers (*pelma*) » (Tournadre, 1999 : 20). Dans la poésie, nous distinguons la poésie selon la versification tibétaine de la poésie en vers libre, qui a « moins de vingt ans d'existence » (*ibid.* 19). Il s'agit des coutumes des Tibétains dans la poésie versifiée. Padma a un niveau d'écrit assez avancé ; pour pouvoir écrire la poésie versifiée il y a une norme et il la maîtrise. Alors qu'aujourd'hui ce qui plaît mieux à Padma c'est le style de poésie en vers libre.

L'extrait suivant porte sur la préférence dans le choix des lectures de Padma, liées à une tradition bouddhique tibétaine.

YAN_ : d'accord qu'est-ce que vous lisez en tibétain ?

BMEI_M3^e : lire ça va par exemple des lectures générales les dix savoirs je lis aussi c'est-à-dire les cinq savoirs majeurs et les cinq savoirs mineurs / ce sont des ouvrages difficiles à comprendre / um c'est quand même difficile à lire / je consulte [clappement] régulièrement les dictionnaires pour m'aider à comprendre XXX / en tout cas en recourant au dictionnaire

les cinq petites cultures sont accessibles mais les cinq grandes cultures non c'est pas clair / les cinq grandes cultures ressemblent umm // aux écrits en wenyen des han / moi um je préfère lire les ouvrages des cinq grandes cultures car elles // nous apprennent tout elles nous apprennent des choses de la vie de l'être de l'éducation et de tout / et on pourrait dire que la philosophie allemande est très répandue et acceptée actuellement / mais en réalité c'est la philosophie tibétaine qui convient le plus à notre monde / et maintenant il y a beaucoup de chercheurs étrangers qui travaillent en tibétologie suite à la lecture des dix savoirs ils comprennent toutes les questions de l'univers / ça c'est un niveau très élevé en lecture moi j'aimerais lire ce genre d'ouvrages

Dans cet extrait, Padma mentionne les sciences théologiques dans la tradition bouddhique tibétaine. Ces sciences érudites (en tibétain : *rig gnas*, en sanskrit *vidyā sthāna*) comprennent deux parties. La première est connue pour « les cinq savoirs/domaines de connaissances majeurs » (*rig gnas che ba lnga*) et la seconde est connue pour « les cinq savoirs/domaines mineurs » (*rig gnas chung ba lnga*). « Les cinq grands savoirs » sont composés de « la médecine (*sowa rigpa*), les arts et les techniques, la linguistique/grammaire, la logique/épistémologie et la « science intérieure ²³⁶ » (*nang gi rig gnas*) » (Pordié, 2011 : 116). « Les cinq savoirs mineurs » sont la dramaturgie, l'astrologie, la lexicographie et l'art des synonymes, la métrique et la prosodie et la rhétorique.

Sur son autoévaluation des compétences dans la langue maternelle, Padma s'accorde seulement dix sur vingt. Pour lui, avoir un niveau avancé en tibétain requiert beaucoup d'efforts dans la lecture des ouvrages sur une diversité de domaines. En raison du manque de cours du tibétain proposé aux Tibétains faisant des études dans le *Neidi*, Padma est obligé d'entreprendre son autoapprentissage du tibétain qui est beaucoup moins efficace par rapport à l'enseignement organisé des professeurs. Cette situation révèle la réalité des lacunes dans l'application de la loi concernant le droit et la liberté d'utilisation de la langue maternelle des minorités. Bien que les établissements scolaires du *Neidi* disposent de cours de tibétain, celui-ci revêt uniquement un aspect formel.

YAN_ : comment évaluez-vous votre niveau de tibétain sur la note de vingt ?

BMEI_M3^e : umm / je me donne dix sur vingt // (YAN_ : mais vous savez lire les dix savoirs et vous vous donnez que dix ?) [rire] oui c'est ça c'est normal que je n'aie que dix sur vingt / par exemple l'écriture tibétaine / au début c'est facile d'apprendre car nous n'avons que trente lettres / c'est moins difficile à prononcer par rapport au *hanyu* / en plus même si on ne comprend pas le tibétain on peut toujours le prononcer parce que notre langue est composée de lettres phonogrammes /// [clappement] mais ça ne va pas dire "avoir un niveau élevé en tibétain" / faut lire beaucoup d'ouvrages sur BEAUCOUP de domaines // faut maîtriser BEAUCOUP de disciplines / [clappement] dans ce cas-là on peut dire "avoir un niveau élevé en tibétain" / j'ai l'impression que pour apprendre le tibétain umm / on ne peut pas finir par apprendre seulement des connaissances générales comme la grammaire et l'alphabet / l'apprentissage devient de plus en plus difficile pour notre ethnie / donc encore beaucoup plus difficile pour les autres ethnies /// (YAN_ : c'est la raison pour laquelle vous vous êtes

²³⁶ La science d'introspection liée à l'apprentissage du *Dharma*.

donné dix ?) oui oui [rire] voilà je suis obligé de dire ça parce que j'ai moins d'occasions // umm de continuer à approfondir les connaissances de ma langue car il n'y avait pas de cours de tibétain proposé aux minorités ethniques au lycée / s'il y en avait ce n'était qu'une formalité [clappement] / on n'apprenait rien / mais j'essaie dans la vie de tous les jours d'apprendre par moi-même le tibétain / c'est sûr que cette manière d'apprentissage est moins efficace par rapport à l'enseignement accompagné de profs / oui c'est pas évident d'apprendre seul

Même s'il assure le cours de tibétain de l'Association Tibétaine à l'Université, Padma est quelqu'un de très rigoureux qui n'excuse pas ses faiblesses dans sa langue maternelle : manque de connaissances dans la philosophie du bouddhisme tibétain. Il critique son niveau de tibétain, le qualifiant d'« à peine passable » en dépit de son attachement à sa culture.

YAN_ : mais enfin vous vous donnez que dix sur vingt à votre niveau de tibétain ? vous n'êtes pas un peu trop humble ?

BMEI_M3^e : non non je suis pas du tout "trop humble" / parce que je me rends bien compte que mon niveau n'est que passable / car dans la vie quotidienne je donne beaucoup de considération au tibétain et j'apprends par moi-même / mais c'est une chose de lui attacher de l'importance / la maîtrise totale en est une autre / on ne peut pas dire que quelqu'un qui lit beaucoup va avoir un niveau élevé / il y a tout de même beaucoup de gens dont le niveau de tibétain est davantage élevé que le mien / parmi les Tibétains de l'Université j'ai un niveau quand même pas mal j'ai organisé plusieurs séances de cours de tibétain / j'enseigne soit des connaissances folkloriques soit des connaissances générales de notre culture aux étudiants tibétains qui ont un niveau faible en langue maternelle / mais sur d'autres aspects de ma langue et de ma culture je suis faible par exemple les dix savoirs

6.2.3 Autoévaluation de Padma sur ses compétences en *hanyu*

Les extraits suivants traitent des difficultés éprouvées par Padma par rapport au *hanyu*.

YAN_ : pourriez-vous décrire un peu votre niveau en *hanyu* ?

BMEI_M3^e : um / le *hanyu* [clappement] / je me donne que 8 sur 20 [rire] / euh / l'écoute ça va je comprends tout sauf si les gens parlent avec un très fort accent [rire] ou parlent de choses obscures genre la philosophie / lire // ça va en général mais écrire // un peu difficile um / parce que mon raisonnement est en tibétain / et donc je le traduis en *hanyu* / - bien que je comprenne ce que disent les gens mais pour l'écrit j'éprouve toujours / des difficultés / je ressens à chaque fois que ce que j'écris ne correspond pas à ce que j'aurais voulu exprimer

Les Tibétains n'ont aucun problème à l'égard de la compréhension orale du *hanyu* à condition que leur interlocuteur *han* parle un mandarin sans trop d'accent. Rappelons les dialectes du mandarin en Chine et les sous-dialectes du mandarin dans la province du Shandong (cf. chapitre 1, 1.1.4). Le mandarin, en tant que dialecte du *hanyu* prépondérant, est tout de même intelligible par rapport au cantonais, *wu*, *hakka*, etc.

La principale difficulté, selon Padma, réside en revanche dans la rédaction. Pour écrire un texte en *hanyu*, il devra d'abord le soumettre à son « raisonnement tibétain » avant de le traduire

en *hanyu*. Ce qui correspond aux situations d'apprentissage d'une langue étrangère chez les apprenants débutants et intermédiaires. L'approche utilisée le plus fréquemment est celle de traduire le raisonnement de l'apprenant à partir de sa langue maternelle ou d'une autre langue intermédiaire que celui-ci a déjà maîtrisée. Comme Padma est obligé de faire passer son raisonnement d'abord en tibétain et ensuite en *hanyu*, il est souvent confronté à la situation que « ce qu'il écrit ne correspond pas à ce qu'il aurait voulu exprimer initialement ».

Dans les deux extraits suivants, Padma aborde surtout avec précision ses difficultés en *hanyu* écrit. Il s'agit des difficultés académiques quant à la rédaction de son mémoire de licence et des dissertations en sciences humaines et sociales.

BMEI_M3^e : [clappement] /// je sais lire et écrire les choses les plus simples jamais les écrits difficiles / en plus je suis en sciences humaines et sociales / pour ma spécialité j'ai souvent beaucoup de dissertations à rendre aux profs / mais j'écris: - mon niveau en écrit / [clappement] est très faible // et comme nous sommes en lettres / nous avons BEAUCOUP DE DISSERTATIONS et plusieurs mémoires / il faut écrire beaucoup de choses / quant aux mémoires c'est beaucoup plus difficile que les dissertations déjà c'est assez difficile pour nous d'arriver à faire les dissertations / et les mémoires c'est / pire nous devons lire beaucoup de références et nous devons réfléchir et réécrire et combiner dans notre langue / mais quand même nous arriverons à faire un mémoire de licence si nous sommes assez assidus

Il est curieux de remarquer que Padma a l'habitude d'avoir recours au marqueur personnel « nous » quand il a l'intention de souligner ses difficultés en *hanyu* et en anglais. Nous pouvons également observer ce phénomène lorsqu'il répond à la question sur la matière de l'université qui lui plaît la moindre : l'anglais. Ce qui provient de son insécurité linguistique face au statut de ces deux langues.

En revanche, quand il s'agit d'autoévaluer ses compétences en tibétain, il met aussitôt en avant le marqueur personnel « je », par opposition à « ils / eux » représentés par les étudiants tibétains faisant des études dans le *Neidi* sans pouvoir maîtriser bien leur langue maternelle. Il est donc davantage à l'aise et sûr quand il parle de sa langue maternelle.

Dans l'extrait suivant, Padma aborde la difficulté en *hanyu* rencontrée par des étudiants tibétains en sciences exactes et en sciences humaines et sociales. Pour lui, ceux en sciences exactes sont confrontés à davantage de difficulté que lui, par exemple en physique et en chimie. Il considère que ces matières requièrent un niveau avancé en *hanyu* et surtout la compétence en réflexion et en logique. Quant aux étudiants tibétains en sciences humaines et sociales, tant qu'ils lisent des ouvrages en tant qu'exercice, ils se sortiront de la difficulté de langue :

YAN_ : que pensez-vous des faiblesses de votre mémoire ?

BMEI_M3^e : les faiblesses sont - c'est [clappement] // un mémoire très scientifique il faut faire intervenir beaucoup de références / et ce que j'ai écrit n'était pas très scientifique [rire] c'est loin de l'aspect scientifique d'une matière // mais ça va car je suis en sciences humaines

et sociales ça va aller mais il y a beaucoup d'étudiants tibétains qui ont la physique ou la chimie comme spécialité / eux il leur faut un niveau très avancé en *hanyu* il leur faut maîtriser en profondeur le sens du *hanyu* / car la physique et la chimie requièrent des compétences en réflexions et en logique / [clappement] moi-même j'ai un niveau très mauvais en *hanyu* et encore avoir une bonne réflexion et une bonne logique est très difficile donc j'ai choisi les sciences humaines et sociales parce que si je m'attaque à mon travail / en même temps si je lisais beaucoup de bibliographies en rapport je m'en sortirais / je m'en sortirais

6.3 Usages, fonctions et représentations sociolinguistiques des trois langues

Les extraits ci-après vont nous révéler les représentations sociolinguistiques que Padma a sur le tibétain, sa langue maternelle, le *hanyu* (langue seconde) ainsi que sur l'anglais, langue étrangère obligatoirement maîtrisée par tous les étudiants chinois. Et selon ses déclarations, entre sa langue maternelle et le *hanyu*, il n'y pas de prestige attribué à de telle ou de telle langue. Chez Padma, le *hanyu* est très lié à une fonctionnalité professionnelle ; tandis que le tibétain jouit d'une double fonction à la fois familière et professionnelle. En revanche, l'attitude de Padma envers l'anglais va nous montrer le prestige qu'il accorde à cette langue, la plus parlée au monde, envers laquelle il montre des réticences tout en se sentant obligé de l'acquérir.

6.3.1 Déclarations de Padma à l'égard des usages, fonctions et représentations du *hanyu*

YAN_ : à quoi sert pour vous le *hanyu* ?

BMEI_M3^e : si je travaille dans l'avenir par exemple je suis en lettres sûrement ce serait pour être fonctionnaire dans ce cas-là la langue de travail sera le *hanyu* / donc il faut bien le maîtriser / en plus à l'échelle nationale la langue véhiculaire commune est le *hanyu* / dans le futur que je sois dans la région tibétaine ou que j'aie dans une ville dans une autre région il faut d'abord maîtriser le *hanyu* / il il - c'est énorme - il a une utilité très grande

YAN_ : que représente pour vous le *hanyu* ?

BMEI_M3^e : mon développement personnel

YAN_ : que représente pour vous le *putonghua* ?

BMEI_M3^e : umm // le *hanyu* / ça va / je ne sais pas comment décrire / je le trouve tout simplement // ben ça va

Padma ne parle pas de sa représentation du *hanyu*, ce qui nous oblige à faire une relance nuancée : la représentation de Padma sur le *putonghua* qui est le parler standard national. Or, cette relance n'a pas d'effet non plus : notre enquêté n'arrive pas à décrire ni la langue des *Han* ni le parler standard national, tous les deux étant en train de ternir le statut des langues de

minorités. Sa représentation sociolinguistique sur ce qui est du *hanyu* est toujours lié à une fonction professionnelle. Par ailleurs, nous pouvons induire de sa description que le *hanyu* est aussi la langue des fonctionnaires au Tibet. Maîtriser le *hanyu*, c'est quelque chose qu'« il faut » faire dans le milieu professionnel.

6.3.2 Déclarations de Padma à l'égard des usages, fonctions et représentation du tibétain

YAN_ : à quoi sert pour vous votre langue maternelle ?

BMEI_M3^e : dans beaucoup d'aspects bien sûr / si je vis dans mon lieu de naissance ma langue sert bien sûr à la communication entre moi et les gens ça c'est essentiel / pour d'autres aspects si j'ai une base solide dans ma langue maternelle je saurai lire et comprendre surtout tous les classiques de cinq grandes civilisations et de cinq petites civilisations / j'en tirerais beaucoup de bénéfices / il faut la maîtriser actuellement je sens que le bouddhisme tibétain tend à influencer beaucoup de choses car il revêt beaucoup d'éléments philosophiques il tend à s'approcher d'une science et je m'inspire beaucoup du dogme du bouddhisme tibétain / c'est pourquoi il est urgent pour moi de bien construire la base de ma langue maternelle / ça m'aidera certainement dans la vie soit professionnelle soit privée

Parlons de l'utilité de la langue maternelle : Padma l'associe à sa vie personnelle dans son lieu de résidence d'origine. Elle sert d'abord d'outil de communication avec ses compatriotes dans son pays natal. Ensuite, elle est le moyen par lequel elle lui permet de décrypter la philosophie du bouddhisme tibétain.

Un lien logique est établi dans l'esprit de Padma : maîtriser le tibétain permet l'apprentissage de dix savoirs grands et mineurs. La cohérence est trouvée entre son opinion et celle de Dalai Lama qui considère que la littérature tibétaine est d'une richesse incomparable sur l'enseignement du Bouddha, lors de sa conférence à l'Inalco donnée le 14 septembre en 2016. Nous prenons un extrait de ses discours traduit en français, publié sur Europe 1 : « la langue tibétaine reste un véhicule unique pour ce type d'études [...]. Mon conseil, c'est d'étudier la tanjur, le kanjur, le tripitaka (textes du canon bouddhique, ndlr) en lien avec la logique, les sciences de l'esprit, la philosophie » (Bleux, 2016²³⁷).

Padma déclare « urgent » pour lui-même de maîtriser sa langue maternelle en profondeur car ça l'aidera dans sa vie privée comme professionnelle. Or, il ne fait pas mention de l'utilité du tibétain dans sa carrière professionnelle. Ce qui suggère l'exclusion du tibétain comme langue de travail dans le milieu professionnel en RAT, engendrée par la non-application de la loi sur la politique linguistique qui prône de valoriser et protéger les langues de minorités ethniques, considérées dorénavant comme composantes importantes du patrimoine culturel de

²³⁷ Lien d'accès : <https://www.lefigaro.fr/international/2016/09/14/01003-20160914ARTFIG00367--paris-le-dalai-lama-defend-la-langue-tibetaine.php>.

l'État.

YAN_ : que représente pour vous votre langue maternelle ?

BMEI_M3^e : ma langue maternelle [clappement] umm /// ça doit être notre responsabilité chacun de nous en tant que membre de notre ethnie nous devons d'abord maîtriser notre propre langue ethnique ça c'est la PRIORITÉ la responsabilité est / [clappement] quelque chose de très important / notre objectif final n'est pas seulement de se procurer des avantages / mais d'en apporter à l'ensemble de notre ethnie / de faire quelque chose pour l'ethnie / donc il faut bien maîtriser la langue maternelle car elle représente une responsabilité de base

Nous avons relevé trois occurrences pour le mot « responsabilité » liée à la langue maternelle et deux occurrences de syntagmes verbaux qui suggèrent une obligation morale, par exemple le verbe « devoir » qui assume dans ce contexte la fonction de verbe semi-auxiliaire, indiquant que l'action du verbe complément est une obligation. Le verbe « falloir » dans ce contexte est un verbe impersonnel, indiquant un acte indispensable, obligatoire à accomplir : « maîtriser la langue maternelle » car elle représente une responsabilité de base. Selon Padma, la responsabilité qui représente sa langue maternelle porte sur trois dimensions. D'abord c'est l'objet de la responsabilité : la responsabilité revient à chaque membre de l'ethnie tibétaine. Ensuite, c'est le degré d'importance de la responsabilité : elle est la priorité avec le mot comme écrit en majuscule qui rend compte du moment où l'enquêté hausse le ton pour insister. Dans un dernier temps, c'est la portée de la responsabilité. Pour Padma qui fait sienne la grande cause d'« apporter [des avantages] à l'ensemble de l'ethnie tibétaine », « maîtriser bien la langue maternelle » est une responsabilité de base en tant que Tibétain, tout comme il répond plus tard que le tibétain est la langue la plus belle en raison de sa « conscience ethnique ». Nous savons très bien que notre enquêté est très fortement engagé dans la valorisation du tibétain et manifeste un fort sentiment de conscience ethnique.

6.3.3 Déclarations de Padma relative à sa représentation de l'anglais et à son attitude vis-à-vis des langues de son répertoire linguistique

Les extraits ci-dessous portent sur la représentation que Padma a de l'anglais et sur son attitude face aux langues de son répertoire linguistique.

YAN_ : que représente pour vous l'anglais ?

BMEI_M3^e : ça va / ça a l'air /// umm /// ça va / umm /// hélas je m'en veux de ne pas avoir bien appris l'anglais / umm /// c'est /// je trouve que c'est une langue haut de gamme [rire] / je pense que c'est la langue la plus utilisée dans le monde entier

Padma produit de nombreuses fois de longs silences et des hésitations (umm...) face à

cette question. L'insécurité linguistique se manifeste par le fait qu'il ne maîtrise pas l'anglais. Il formule néanmoins un point de vue très inspirant pour nous : « c'est une langue haut de gamme ». Ce qui montre à bon escient que l'anglais jouit du statut de la langue « la plus grande » dans le marché des langues dans un contexte de mondialisation, en raison de sa place hégémonique économique du monde. Padma admet que « je m'en veux de ne pas avoir bien appris l'anglais ». Cela démontre une règle implicite de la société du « village global²³⁸ ».

Les deux extraits ci-dessous portent sur l'attitude de Padma sur les langues dans son répertoire linguistique :

YAN_ : quelle langue est la plus belle d'après vous ?

BMEI_M3^e : c'est certainement ma PROPRE langue maternelle parce que c'est la langue que je connais le mieux euh / bien que j'aie moins d'opportunités d'approfondir les connaissances de ma langue / je lui consacre la plupart de mon temps libre pour surmonter mes faiblesses en connaissances générales

YAN_ : et la raison qui fait qu'elle soit la plus belle c'est ?

BMEI_M3^e : umm // [clappement] / c'est toujours la conscience ethnique j'imagine

Sous le coup de l'émotion, Padma répond aussitôt en insistant sur sa propre langue maternelle, sa langue d'appartenance. Pour lui, le tibétain est beau parce que sa conscience ethnique y joue un rôle très important. Son attachement affectif à sa culture et à son identité se révèle et nous y reviendrons plus loin dans le traitement de son identité linguistique.

Padma dénonce également le contexte institutionnel et le contexte social dans le *Neidi* ; il n'y a pas suffisamment d'interactions positives pour créer des « opportunités » de pratique de langue tibétaine pour les Tibétains vivant dans le *Neidi*.

YAN_ : quelle langue est plus utile pour vous ?

BMEI_M3^e : par rapport à l'utilité /// ça dépend des situations si c'est dans mon lieu de naissance ce sera sûrement le tibétain qui est plus utile mais au niveau national c'est le *hanyu*

Par rapport à l'utilité de deux langues, l'interviewé considère qu'elle varie en fonction du lieu où il se situait. Il apparaît que pour lui les deux langues jouissent du même degré d'utilité.

6.3.4 Déclaration sur les pratiques liées aux alternances transcodiques

YAN_ : est-ce qu'il vous arrive de mélanger le *hanyu* et le tibétain ? si oui dans quelles situations ?

²³⁸ L'expression de « village global » ou de « village planétaire » fut utilisée en communication pour la première fois par le Canadien, Marshall McLuhan en 1969 (cf. Tremblay, 2007).

BMEI_M3° : umm / parfois oui / ça vient du subconscient / mais mélanger des deux euh: /// cela m'arrive très peu // mélanger deux langues // c'est très rare hein / sauf s'il s'agit des terminologies scientifiques très spécifiques parce que notre scolarité et notre enseignement sont en *hanyu* nous ne pouvons pas traduire à notre gré les terminologies scientifiques donc dans ce cas-là nous avons recours au *hanyu*

En ce qui concerne l'alternance transcodique, Padma dit qu'il produit rarement des phrases dans lesquelles il met en œuvre deux codes linguistiques, excepté ce pour qui est des « terminologies scientifiques ». Partant de « je » (« cela m'arrive très peu, [...] sauf s'il s'agit de [situations particulières] »), il passe rapidement à l'emploi de « nous ». En tant que personne très marquée par une idéologie de « purisme linguistique » (Garin, 2016 : 218), il manifeste sa culpabilité de ne pas pouvoir éviter les occurrences d'alternance transcodique. Par la généralisation de l'utilisation du « nous », « notre scolarité » et « notre enseignement », il s'excuse lui-même tout en signalant les limites de l'unilinguisme de l'enseignement supérieur de la Chine.

6.4 Les hétéro-représentations des *Han* sur les Tibétains selon Padma et ses hétéro-représentations sur les *Han*

Les questions suivantes visent à savoir comment l'enquêté perçoit les hétéro-représentations des gens de son entourage sur leur langue maternelle, tout en délimitant un contexte social (la communauté d'accueil des étudiants tibétains) et un contexte institutionnel (les étudiants han de sa promotion et les enseignants et personnels administratifs au sein de l'université).

YAN_ : quel est le regard que porte votre entourage sur votre langue d'origine ? ça peut être vos camarades originaires han ou vos enseignants

BMEI_M3° : umm // c'est d'abord un sentiment de curiosité / ils sont assez curieux de notre écriture tibétaine / et puis c'est l'IMAGINAIRE / l'imaginaire envers le Tibet et l'ethnie tibétaine / tantôt ça vient d'une mythification / ils considèrent que c'est une terre TRÈS mystérieuse et TRÈS ancienne et qu'ils sont attirés par le Tibet / tantôt c'est le contraire / qui vient d'une conception très négative / ils considèrent que nous vivons dans la misère et dans de mauvaises conditions hygiéniques / donc ils ont deux conceptions extrêmes dans la façon dont ils nous regardent / soit nous sommes liés à quelque chose de mystérieux / et ils éprouvent des aspirations pour notre culture / [clappement] ils considèrent le Tibet comme un lieu pur / TRÈS SACRÉ / à l'abri du monde / soit ils nous considèrent comme sous-cultivés / ou comme venant d'un lieu arriéré

YAN_ : depuis votre arrivée dans le *Neidi* est-ce que vous avez eu des malentendus avec les *Han* ? ou est-ce que vous avez été confronté à des situations conflictuelles ?

BMEI_M3° : moi ça va je n'ai pas croisé de mauvais *Han* / mais c'est arrivé à des amis oui // mes amis ont expliqué à plusieurs reprises la réalité mais eux ils croient toujours que les Tibétains sont tout d'abord des barbares / et quant au Tibet pour eux c'est une région pauvre

/ un lieu dont le développement est très très insuffisant // les *Han* que je côtoie sont tous gentils c'est facile de leur faire comprendre car bien sûr dans un premier temps eux ils ne nous connaissent pas // mais avec mes explications ils peuvent comprendre d'un coup genre "ouah c'est comme ça"/ et ils sont tous attirés par le Tibet

Padma résume cette hétéro-représentation en parlant de la « curiosité » qu'éprouvent ceux-ci par rapport à l'écriture tibétaine, la RAT et les Tibétains. Découvrir cela est étonnant, car en tant que concitoyens de la Chine, les *Han* ne côtoient même pas les Tibétains, qui sont pourtant leurs compatriotes. Une curiosité qui fera passer les Tibétains pour des étrangers lointains, à la physionomie très marquée d'un peuple différent des *Han*.

Certes, cette curiosité est induite, en partie, par le nombre réduit de la population tibétaine face à la prédominance en nombre des *Han*, car dans le *Neidi* et surtout dans l'Est du *Neidi*, la composition des nationalités est assez homogène²³⁹.

Or, une autre raison importante s'impose, engendrant ou encore amplifiant cette curiosité de la part des *Han* du *Neidi*. Ce sont les intermédiaires structurant la transmission de cette curiosité, par exemple les productions chez les voyageurs, les médias, le système éducatif, les journalistes-citoyens qui peuvent être des (vidéo-)bloggeurs influents (le *zimeiti*²⁴⁰). Au travers de ces intermédiaires, se forment des schèmes de perception qui vont structurer l'imaginaire des *Han* sur la langue tibétaine et de ce peuple et donner naissance aux stéréotypes, parfois transformés en préjugés.

Padma analyse son hétéro-représentation des *Han*. Il met en avant deux pôles dont le premier peut se résumer comme « mythification » et « idéalisation » : des énoncés comme « curieux de notre écriture », « c'est une terre TRÈS mystérieuse et TRÈS ancienne », « c'est un lieu pur / TRÈS SACRÉ / à l'abri du monde » conduisant à « des aspirations », « l'attrait » pour ce qui est du tibétain.

Dans l'autre pôle, nous trouvons l'aspect négatif de cette hétéro-représentation : le dénigrement et la stigmatisation, manifestés par « [les Tibétains] sont sous-cultivés », « [les Tibétains] vivent dans la misère et dans de mauvaises conditions hygiéniques », « un lieu arriéré », « région pauvre / un lieu dont le développement est très très insuffisant », « les Tibétains sont tout d'abord des barbares ».

Revenons sur le rôle qu'assument les intermédiaires dans la transmission des schèmes structurant les représentations, la mythification liée à l'écriture et à la culture tibétaines provient de cette tendance dans laquelle des cahiers de voyage en RAT des écrivains chinois, des écrits sur le Tibet de bloggeurs connus sont très bien accueillis. Tout comme un engouement précédent

²³⁹ Rappelons le chapitre 1 sur la distribution des minorités ethniques de Chine, même dans le *Neidi*, la province du Shaanxi et celle du Sichuan qui se trouvent au centre de la Chine, sont des lieux composites en ce qui concerne la composition des nationalités, étant donné leur spécificité géographique.

²⁴⁰ 自媒体

qui a promu dans la société chinoise la « mythification du Yunnan²⁴¹ » : à l'abri du monde, intact, idéal pour tenter la chance des aventures amoureuses, lieu de repos de l'âme, etc. Cette « idéalisation » et cette « mythification » ont surtout incité l'industrie du tourisme à œuvrer en faveur de l'économie du Yunnan, et maintenant pour celle de la RAT.

En ce qui concerne le dénigrement et la stigmatisation du fait tibétain, il est évident que l'État et le secteur éducatif jouent un rôle blâmable dans la pratique de la politique de soutien - économique comme intellectuel - du Tibet depuis les années 80. Aujourd'hui dans la presse écrite et la télévision, nous voyons, entendons fréquemment dans les contenus portant sur l'application de la politique de l'État, des mots comme le *tuopin*²⁴² (réduction de la pauvreté/réduction de l'illettrisme) lié à la RAT. Au travers des médias, une telle politique trouve son chemin dans le peuple, structure l'imaginaire du peuple par les discours médiatiques, nourrit et renforce ses hétéro-représentations et préjugés sur le fait tibétain.

Dans cet extrait, Padma emploie sans cesse la paire de marqueurs personnels « nous/ils » pour marquer son camp tout en représentant l'ensemble des Tibétains et pour s'exclure du camp représenté par la communauté han du *Neidi*. Pour lui, les *Han* qui dénigrent son identité tibétaine sont « des mauvais *Han* ».

YAN_ : A quel moment avez-vous changé d'avis vis-à-vis des *Han* ?

BMEI_M3° : umm / [clappement] c'est à partir du lycée j'ai l'impression parce qu'avant j'avais eu l'impression que les *Han* étaient en très grand nombre d'un côté ils étaient très intelligents / de l'autre je les trouvais // - je sentais que c'était une nationalité très rusée [rire] /// umm // [clappement] / ils se sentaient // très supérieurs par rapport à nous et ils nous traitaient /// TRÈS /// - ils étaient très discriminants envers nous / mais après j'ai croisé pas mal de *Han* sympas je trouve que ceux qui nous discriminent sont en réalité des gens qui éprouvent un sentiment de honte de soi / eux ils nous définissent sans réfléchir sans nous connaître mais en revanche les gens qui sont érudits / savants ou les gens qui ont des connaissances sérieuses - il y a des gens comme ça ils ne considèrent pas notre culture et nous d'un regard discriminatoire / ils nous respectent ils ont très envie de connaître notre culture tibétaine et ils ont envie de découvrir les différences entre les deux nationalités et eux ils ont vivement envie de discuter avec nous sur les minorités ethniques dans ce cas-là je trouve que c'était moi qui discriminais les *Han* à l'époque / je sens que c'est ma responsabilité de bien réfléchir correctement à eux en tant que nationalité umm // tellement importante / ils ont une influence considérable sur le monde entier / c'est évident qu'ils ont des qualités / je peux apprendre beaucoup sur la culture *han* je lis aussi vos mœurs sociales votre histoire votre culture je lis beaucoup d'articles afin de comparer avec ma propre ethnie / j'ai remarqué pas mal de similitudes entre les *Han* et nous mais j'ai aussi remarqué des aspects sur lesquels j'ai besoin de prendre les *Han* pour modèle

Dans cet extrait, Padma parle de sa représentation initiale et actuelle des *Han*. Par contraste avec aujourd'hui, il considérait (avant le lycée) que les *Han* étaient « intelligents » mais

²⁴¹ Pour des fins commerciales, le Yunnan a été promu comme le « symbole de la pureté » et celui des « aventures amoureuses », selon notre expérience. Nous adoptons ici un ton ironique relatif à cette mythification.

²⁴² 脱贫

« rusés », « ils se sentaient // très supérieurs par rapport à nous et ils nous traitaient /// TRÈS /// - ils étaient très discriminants envers nous », « un regard discriminatoire ». L'évolution de cette représentation sur les *Han* a eu lieu lorsqu'il est arrivé pour une deuxième fois dans le *Neidi* en lycée, après la rupture des études en collège à l'âge de 13 ans. Cela peut refléter un profil des *Han* orgueilleux en RAT. Dès son départ dans le *Neidi*, Padma nous justifie ses expériences avec « des *Han* sympas ». Il justifie sa philosophie par « ceux qui nous discriminent sont en réalité des gens qui éprouvent un sentiment de honte de soi ». Il a aujourd'hui une hétéro-représentation différente des *Han* : des gens « érudits/savants ou les gens qui ont des connaissances sérieuses » respectent la culture tibétaine, respectent les Tibétains et éprouvent l'envie de « découvrir les différences entre les deux nationalités » et de « discuter avec nous sur les minorités ethniques ».

Padma fait encore une fois mention de sa « responsabilité ». Ayant exprimé sa responsabilité de nombreuses fois dans ses énoncés sur ce que représente pour lui sa langue maternelle, Padma parle cette fois-ci de sa responsabilité personnelle de « réfléchir correctement » les « qualités » des *Han* qui aujourd'hui « ont une influence considérable sur le monde entier ». Apprendre la culture, l'histoire et les mœurs sociales des *Han* lui permettra de « comparer » avec sa propre ethnie.

Dans l'extrait, la référence à « vous » (« vos mœurs sociales, etc. », à « ils » marque l'éloignement de Padma du groupe *han*, de la communauté à laquelle il ne participe certainement pas et les observe avec un regard « étranger ».

6.5 Opinions sur l'enseignement de la langue/culture tibétaines, la politique linguistique et d'éducation de l'État chinois concernant les étudiants tibétains dans le *Neidi*

Dans cette section, nous aborderons l'opinion de Padma sur l'enseignement du tibétain dans le *Neidi*, sur la politique linguistique d'État en ce qui concerne la langue tibétaine, sur la situation du tibétain dans la province du Shandong et sur ce qui peut être fait pour valoriser la langue, l'écriture et la culture tibétaines.

6.5.1 Opinion sur l'enseignement du tibétain dans le *Neidi*

YAN_ : que pensez-vous de l'enseignement du tibétain dans le *Neidi* selon vos parcours scolaires antérieurs ? que pensez-vous des mesures prises par les autorités concernant l'enseignement du tibétain dans le *Neidi* ?

BMEI_M3° : umm /// considérant la situation de notre droit à la parole je ne vais pas en dire trop / mais évaluer l'enseignement du tibétain / évidemment je dirais "très mauvais" / tout d'abord il n'y a que des mesures formelles / le cours de tibétain sera un jour supprimé dans le *Neidi* / le fait c'est que le cours a été déjà supprimé dans pas mal de villes dans le *Neidi* / grâce aux efforts revendicatifs des étudiants tibétains des établissements scolaires dans certaines villes ont proposé le cours de tibétain / mais ça varie umm / énormément en fonction des situations réelles / il y a de bons profs bien qu'il y ait très peu de séances de cours de tibétain proposées ces profs vont quand même essayer dans la mesure du possible de nous apprendre beaucoup de choses / mais parfois on tombe aussi sur des profs qui sont indifférents et en plus les conditions d'apprentissage du tibétain sont inacceptables / il ne nous reste donc que des mesures formelles

Le début de cet extrait révèle que critiquer le gouvernement est inacceptable en Chine. Les citoyens chinois sont conditionnés pour parler du gouvernement d'une manière policée et positive. Et si nous avons vraiment envie de dénoncer des problèmes sensibles, par exemple la question taboue sur les minorités, les inégalités sociales, cela devra passer par une autocensure du dénonciateur, au travers des énoncés sans aspérités ou des énoncés ambigus.

Face à une question assez sensible, Padma qualifie de « très mauvaise » la situation de l'enseignement du tibétain dans le *Neidi*. La stipulation dans la loi et dans la politique linguistique du droit à la langue maternelle des minorités étant en vigueur, l'enseignement du tibétain est devenu entièrement formel. Selon Padma, « il ne nous reste donc que des mesures formelles » ; « les conditions d'apprentissage du tibétain sont inacceptables » ; « le cours [de tibétain] a déjà été supprimé dans nombre de villes dans le *Neidi* », sinon « [il y a] très peu de séances de cours de tibétain proposées ». En plus, c'est suite à la revendication des élèves tibétains que des établissements scolaires commencent à dispenser le cours de tibétain. Ce qui entre entièrement en contradiction avec la rigueur des textes juridiques et des recommandations gouvernementales à l'égard du droit linguistique des minorités ethniques. Par ailleurs, le cours de tibétain étant assuré dans des établissements scolaires du *Neidi*, la qualité d'enseignement n'est pas une chose garantie. Si les élèves ont des enseignants sérieux, ces derniers vont « essayer dans la mesure du plus possible » d'enseigner aux élèves tibétains des connaissances en tibétain. En revanche, il est aussi probable que les élèves aient des enseignants « indifférents ». Nous pouvons constater la situation dégradante de la langue tibétaine qu'a signalée Padma par « le cours de tibétain sera un jour supprimé dans le *Neidi* ».

L'extrait suivant traite de l'attitude de Padma confronté à la non-application de la politique linguistique en faveur de l'enseignement des langues/cultures des minorités ethniques autant dans le *Neidi* qu'en RAT. Il est en colère, parce qu'il a eu beau espérer un gouvernement qui agirait en faveur de l'enseignement du tibétain dans le *Neidi* :

YAN_ : pensez-vous que l'État va faire quelque chose pour améliorer cette situation de l'enseignement du tibétain ?

BMEI_M3° : oui oui oui / dans le futur // [clappement] // c'est possible / ce sera mieux qu'avant // mais jusqu'à maintenant [clappement] / la situation est toujours très très mauvaise / nous avons l'impression qu'au niveau national la situation de l'enseignement du tibétain sera améliorée de plus en plus parce qu'actuellement l'esprit des dirigeants de l'État est de plus en plus ouvert / ça c'est sûrement une très bonne chose qu'il faut remarquer / ben car avant // nous avons eu l'impression que nous ne pouvions pas faire mention de tout sujet associé au tibétain parce qu'une fois abordé eux ils allaient l'associer à l'aspect politique / vous n'avez pas vécu ce genre de choses bien sûr mais nous avons vécu l'époque à l'intérieur de la Région donc nous en sommes au courant / moi personnellement j'aime bien tout ce qui concerne ma propre ethnie et mon propre folklore MAIS: nous avons seulement pu cacher notre affection au fond du cœur et nous n'avons pas pu exprimer cet amour / car nous-mêmes nous avons su que lorsque nous exprimions une chose eux ils la considéraient comme une autre / et c'est très probable qu'ils allaient l'associer à la politique // Y'EN A RAS LE BOL ! / et c'était dangereux pour nous du coup nous nous efforçons d'apprendre notre culture et notre langue en silence / mais ensuite [clappement] depuis mon arrivée dans le *Neidi* j'ai l'impression que l'ouverture des esprits et des prises de paroles est plus importante / c'est différent

Padma dénonce encore une fois l'aggravation de la situation du tibétain par « la situation est toujours très très mauvaise ». Dans cet extrait, il a une réponse émotive et hausse la voix pour marquer son mécontentement par rapport au gouvernement lorsqu'il se rappelle sa vie en RAT : « Y'EN A RAS LE BOL ! ». Dans ses discours qui font état de la situation d'« avant », il parle de l'interdiction de « faire mention de tout sujet associé au tibétain », en raison de la sensibilité politique aux yeux du gouvernement local.

En employant la paire « nous » et « eux/ils », Padma exprime sa colère et dénonce les dirigeants du gouvernement central et le gouvernement local en RAT, tout comme il a recours au « ils /eux » ou « vous » pour mettre de la distance avec l'enquêtrice et les *Han*.

Padma éprouve de l'espoir pour le futur de la langue tibétaine. D'une part, lors de l'entretien, Padma signale la situation de l'aggravation du tibétain et exprime son inquiétude ; d'autre part, pour lui, l'avenir de cette langue sera quand même prometteur grâce à « l'ouverture des esprits [des dirigeants] et des prises de paroles » de plus en plus important ». Confronté à la dégradation de la situation du tibétain marquée par « jusqu'à maintenant [clappement] / la situation est toujours très très mauvaise », Padma considère tout de même l'ouverture des esprits des dirigeants et des prises de paroles comme « une très bonne chose qu'il faut remarquer ». Demain sera plus ouvert pour ce qui est de la valorisation du tibétain, espère Padma.

6.5.2 Opinion sur la politique linguistique d'État relative au tibétain

L'extrait suivant porte sur l'opinion de Padma sur la politique linguistique de l'État par rapport au tibétain. Nous projetons de l'analyser dans la perspective de la dialectique du soi et de l'autre :

BMEI_M3° : je vous avoue mais en cachette / nous ne nous sentons pas bien / car nous le peuple / ce que nous pensons de notre langue et ce qu'en pensent les gens au pouvoir c'est complètement différent // eux les gens au pouvoir / ils se focalisent /// beaucoup sur la question politique bah ils ne veulent pas /// - la loi stipule qu'il nous faut parler la langue propre à notre ethnie et la pratiquer mais ce genre de stipulation ne se résume qu'à la sphère juridique c'est complètement formel oui complètement formel // pour pouvoir passer à l'acte le gouvernement doit agir mais il ne le fait pas / de la RAT au Xian autonome personne n'a rien fait / tous les documents gouvernementaux sont écrits en *hanyu* c'est pas évident /// tout le monde utilise le *hanyu* alors personne n'utilise le tibétain / et si nous parlons de l'économie de la Chine la plupart des produits visent le marché des *Han* et si on voulait promouvoir des produits d'origine des minorités ethniques la langue de promotion doit obligatoirement être le *hanyu* / dans ce cas-là bien sûr il y a aussi d'autres facteurs influents / pour nous c'est déjà difficile de transmettre notre langue ethnique à quiconque / vous trouverez qu'à l'intérieur de la Région / les Tibétains qui avaient fait des études dans le *Neidi* / depuis leur jeune âge ont aujourd'hui en moyenne des compétences très faibles en tibétain ils ne vont pas étudier leur langue maternelle à moins qu'ils éprouvent une passion pour l'ethnie tibétaine et qu'ils soient conscients de leur identité ethnique / en plus si nous parlons de la génération des parents aujourd'hui les parents tibétains n'inculquent pas à leurs enfants l'importance du tibétain / sachant déjà il y le gouvernement qui ne fait rien /// tout cela a fortement influencé les compétences en la langue maternelle chez les jeunes Tibétains / si nous n'arrivons pas à étudier notre langue / celle de notre ethnie / comment est-ce possible d'acquérir d'autres connaissances ? / beaucoup de gens sont intéressés actuellement par la culture tibétaine et le tibétain mais nous considérant / en tant que Tibétains nous n'arrivons ni à bien maîtriser notre langue ni à bien présenter notre culture aux autres ethnies / les jeunes Tibétains ne sont pas sérieux quand ils parlent de certains sujets /// des gens disent que nous les Tibétains nous n'avons pas de nom de famille c'est faux / nous avons certainement les noms de famille mais certains Tibétains ne savent pas / imaginons si l'on nous appelle que par notre prénom / comment distinguons-nous les membres de la famille de nos voisins ? / du coup nous avons beaucoup de choses à faire pour que cela aille mieux / d'ailleurs notre pays dans l'avenir serait davantage ouvert transparent je crois que le gouvernement va nous soutenir /// sinon dans le passé / c'était /// c'était /// mauvais / oui autrefois nous ne pouvions pas valoriser notre culture non nous ne pouvions rien faire / ce n'était pas bien

Tout d'abord, nous voulons aborder la dialectique du Même et de l'Autre dans les discours verbaux de Padma. Nous sommes surpris de ne pas trouver l'occurrence de *je* dans cet extrait lié à son opinion sur la politique linguistique de l'État relative au tibétain. Même dans l'ensemble de l'entretien, c'est rare d'en trouver. Il utilise, en revanche, la paire de marqueurs personnels *nous/ils*. Son recours au *nous* manifeste sa sensibilisation aux Tibétains de sa génération, de la génération des parents, et aux Tibétains de la génération suivante. Il parle sans cesse de « nous » comme s'il était le représentant de tous les compatriotes tibétains, comme si sa voix équivalait à leur voix.

Dans cette relation au *nous*, il entreprend une critique sur lui-même. Même s'il maîtrise relativement bien la langue et la civilisation tibétaines, il espère représenter tous les Tibétains et critique que « nous en tant que Tibétains nous n'arrivons ni à bien maîtriser notre langue ni à bien présenter notre culture aux autres ethnies ». Et c'est par cette relation à *nous* qu'il a envie de montrer ses préoccupations pour son ethnie, dans l'espoir de réveiller la conscience de l'identité ethnique de la communauté tibétaine. Le manque de conscience de l'identité ethnique engendre le faible niveau en langue maternelle chez les jeunes Tibétains. Comme il dit « ils ne

vont pas étudier leur langue maternelle à moins qu'ils éprouvent une passion pour l'ethnie tibétaine et qu'ils soient conscients de leur identité ethnique ».

Dans sa relation aux *ils*, il n'hésite pas à formuler ses critiques. Or, ces critiques sont multidimensionnelles, car le marqueur *ils* renvoie à plusieurs références. Premièrement, *ils* fait référence aux Tibétains qui sont en train de faire ou ont déjà fait des études dans le *Neidi*. Padma critique ces Tibétains car leurs compétences en langue maternelle sont faibles. Deuxièmement, *ils* fait référence au gouvernement, aux « gens au pouvoir ». Selon Padma, la stipulation du statut de la langue tibétaine et de sa culture se limite à la sphère juridique, en dépit du fait que les textes juridiques relatifs à la valorisation de ce qui est des minorités ethniques soient en vigueur, avec précision et rigueur. Une contradiction est signalée en ce qui concerne le décalage entre la pratique et la loi.

Dans un troisième temps, *ils* fait référence aux Tibétains de la génération des parents de Padma. Padma critique un manque d'éducation familiale de cette génération de parents sur l'importance du tibétain. Si les parents ne parlent pas à leurs enfants dans leur propre langue, la transmission de leur langue sera impossible et la langue sera en danger de mourir.

Dans un quatrième temps, *ils* fait référence selon Padma, aux jeunes Tibétains qui ne sont pas sérieux. Cela suggère, chez la génération des étudiants plus jeunes que Padma, une généralisation de la tendance à employer des parlers bilingues du *ramalug* ou à employer seulement le *hanyu*.

Dans un dernier temps, *ils* renvoie aux « gens [qui] disent que nous les Tibétains nous n'avons pas de nom de famille » que nous ne sommes pas en mesure d'identifier s'il fait référence aux *Han* ou aux Tibétains, ou peut-être à tous les deux. Il reconnaît en effet, que même des Tibétains ignorent le fait qu'ils ont un nom de famille. Cela s'avère tellement important pour Padma car les noms de famille tibétains permettent, avant tout, de marquer leur identité depuis leur naissance, depuis leur premier cri. Ce sont les noms de familles qui permettent de distinguer soi-même de l'autre, des voisins, etc.

Au final, Padma formule ses belles aspirations pour l'avenir de la communauté tibétaine. Il croit que le gouvernement va agir en faveur des minorités ethniques. Néanmoins, quand il rappelle les actes passés du gouvernement, nous repérons trois longs silences au travers desquels nous ressentons une inhibition de la parole chez l'enquêté. Il ne dénonce pas le gouvernement ; en revanche, il considère tout simplement son expérience vécue dans le passé en RAT comme « ce n'était pas bien », avec douceur. Il a souffert de ne pas pouvoir valoriser, parler de sa propre culture. Ce point de vue nous apporte beaucoup. Nous pouvons en conclure qu'il y a une très grande contradiction entre la loi et la pratique à l'égard de la valorisation de la langue et de la culture des minorités ethniques. Et au départ de cet extrait, face à la place

prédominante du *hanyu*, Padma confie « en cachette » son mécontentement par « nous ne nous sentons pas bien », parce que « tout le monde utilise le *hanyu*, personne n'utilise le tibétain ». Certes, l'exagération émerge de ces lignes, mais il est vrai que le *hanyu* jouit d'un statut de langue de travail, langue d'administration ou encore langue de promotion des produits d'élevage des minorités. D'un côté il ressent de la souffrance, de l'autre, il éprouve de l'espoir pour que le gouvernement agisse. Perdu, plein de contradictions, mais très engagé, revendiquant une identité linguistique exprimée par lui-même, tel est le portrait que nous esquissons pour Padma.

6.5.3 Situation du tibétain dans le Shandong et méthode de valorisation de la langue et la culture tibétaines

L'extrait suivant traite de l'attitude de Padma sur la situation actuelle de la langue et de la culture tibétaines de la province du Shandong :

YAN_ : quelle est la situation du tibétain dans la province du Shandong ? Ou à Jinan ? la langue ou la culture tibétaine est-elle très présente ?

BMEI_M3^e : oui oui oui il y a un hôpital tibétain // umm il y a des bars à la tibétaine il y a de petits magasins tibétains aussi / mais il n'y en a pas beaucoup moi je me focalise sur cette question pour voir euh si ça roule pour ma propre ethnie à l'extérieur de la Région / parce que / [clappement] je ressens que ce que font les Ouïgours du Xinjiang ils sont très impressionnants / car il y a beaucoup de restaurants originaires du Xinjiang on les voit partout dans les grandes villes comme dans les petites villes mais en revanche il y a très peu de commerces tibétains / les Ouïgours sont forts je les respecte autant

Bien qu'il y ait cinquante-cinq minorités ethniques selon le 6^{ème} recensement provincial de 2010 (cf. chapitre 1, figure 1-9), la province du Shandong est traditionnellement une communauté *han*, dotée d'une culture *han* et la religion est le bouddhisme *han*. Les minorités ethniques y sont rares et cet « exotisme » est moins apprécié que les apports de l'Occident (par exemple l'architecture européenne datant de l'époque de la colonisation allemande dès fin 19^{ème} siècle). Ce qui est très différent des grandes villes comme Yinchuan ou Xi'an qui sont, par leur histoire, très composites au niveau de la composition des nationalités et des cultures, en raison de leur position géographique proche de l'ouest de la Chine qui comprend de grandes communautés traditionnelles parmi les minorités ethniques.

Pour Padma, en dehors d'un hôpital tibétain et de la présence d'un bar à la tibétaine, il envie les Ouïgours qui se sont installés massivement dans le *Neidi* pour ouvrir un restaurant de cuisine ouïgoure, dans beaucoup de villes, grandes et petites. Les énoncés « les Ouïgours sont forts je les respecte autant » « les Ouïgours sont très impressionnants » manifestent ses regrets

pour sa propre ethnie qui n'a pas introduit des éléments tibétains dans le *Neidi* pour attirer l'attention des *Han* vers la culture tibétaine.

Dans l'extrait suivant, Padma met en avant ses idées pour valoriser la langue et la culture tibétaines. Il est dommage de voir que ses méthodes sont limitées au cadre du contexte universitaire :

YAN_ : que pensez-vous qu'il faut faire dans le *Neidi* pour promouvoir la culture tibétaine dans le *Neidi* pour faire connaître votre culture à plus de gens ?

BMEI_M3^e : tous les ans // nous organisons la fête annuelle de la culture tibétaine / c'est un événement valable / quant aux autres aspects / ce que j'aimerais faire davantage c'est organiser un atelier d'apprentissage du tibétain soit gratuit soit payant pour présenter aux autres la culture et les mœurs du Tibet / en tout cas les préjugés entre deux ethnies sont dus à des malentendus et des incompréhensions / et s'ils comprenaient ils accorderaient plus d'intérêt à la Région tibétaine / je trouve que si j'avais l'opportunité dans le futur j'aurais très envie de faire ce genre de travail

Dans l'Université du Shandong, pour valoriser et présenter les cultures de minorités ethniques aux étudiants, une fête de la culture tibétaine s'organise chaque année et les étudiants internationaux et ceux de minorités ethniques y participent. Lors de l'activité, des stands sont installés dans le campus tout au long de l'avenue principale, chaque stand présente soit la cuisine traditionnelle, soit des snacks, soit de beaux objets traditionnels. Le soir, un gala est organisé sur le campus. Tous les participants s'habillent en costumes tibétains. Des étudiants-chanteurs chantent des chansons en tibétain, des étudiants dansent le *guozhuang*²⁴³ (la danse folklorique tibétaine). En réalité, la fête de la culture tibétaine est organisée non seulement à l'Université du Shandong, mais également ailleurs dans le *Neidi*, par exemple à Pékin, à l'Université Centrale des Minorités à Pékin, à l'Université du Peuple de Chine, à l'Université du Nankai à Tianjin, à l'université océanique de Chine à Qingdao, etc. Dès qu'il y a la présence de l'Association Tibétaine Universitaire, la fête de la culture tibétaine a lieu, bien que dans le *Neidi*, la culture *han* prédomine en général. Dans le contexte universitaire, les échanges interculturels sont fréquents et il y a une ouverture des esprits.

Padma se met en avant pour faire entendre la voix des Tibétains dans la communauté *han*. Son rêve d'organiser un atelier d'enseignement du tibétain ouvert aux *Han* permet à ces derniers, d'après Padma, de dissiper les « malentendus » et les « incompréhensions » entre les *Han* et les Tibétains.

²⁴³ 锅庄舞

6.5.4 Opinion sur la politique d'État concernant les étudiants tibétains dans le *Neidi*

Dans cette partie, Padma donne son point de vue sur la politique d'éducation d'État relative aux étudiants tibétains faisant des études dans le *Neidi* :

BMEI_M3° : umm /// c'est / assez bien / les notes requises au *gaokao* pour les étudiants tibétains concernant l'admission aux universités dans le *Neidi* sont beaucoup moins élevées que les notes requises du *gaokao* pour les étudiants *han* / en plus à l'université on a le droit de toucher une bourse / beaucoup de *Han* disent que ce n'est pas juste envers eux mais pourquoi l'État nous accorde de tels privilèges ? parce que nous avons fait et faisons des études et nous avons participé au *gaokao* dans une langue seconde / nous avons beaucoup moins // d'avantages linguistiques face aux épreuves du *gaokao* / et vous / vous avez reçu un enseignement dans votre langue maternelle /

Padma mentionne la politique de discrimination positive de l'État en direction des étudiants tibétains ayant participé au *gaokao* pour être recrutés dans les universités du *Neidi*. Dans cet extrait, nous constatons la cohérence dans ses discours avec nos recherches bibliographiques sur les quotients d'admission aux établissements académiques pour les Tibétains : seuils des notes requises au *gaokao* abaissés, rajout des bonus en raison d'origine de minorité ethnique, bourse offerte à chaque étudiant tibétain.

Dans l'extrait suivant, Padma évoque la difficulté rencontrée dans le primaire quant au *hanyu* en faisant le comparatif avec sa compétence en tibétain lorsqu'il récite un texte :

BMEI_M3° : je me rappelle / quand j'étais à l'école primaire je savais réciter un article en tibétain après trois ou quatre lectures [rire] j'étais efficace / mais les articles en *hanyu* me gonflent / ils sont très: ennuyeux / il n'y avait que des phrases très: obscures / en plus ces articles comportaient des connotations difficiles à comprendre [clappement] / même après plusieurs tentatives pour les mémoriser j'oubliais très vite après et si j'arrivais à les réciter c'était très superficiel et les connotations je n'ai pu jamais comprendre donc c'est sûr que nous oublions / c'est très raisonnable // l'État a bien fait par rapport à la politique des notes tolérantes du *gaokao* car nous faisons des études en langue seconde

Pour lui, la difficulté la plus grande réside dans les connotations implicites dans les textes en *hanyu* : caractéristique par excellence de la philosophie chinoise. Et Padma le prend pour la raison de ses échecs académiques en *hanyu*. A ce stade, pour lui, il est raisonnable que l'État développe sa politique de discrimination positive en faveur des étudiants tibétains ayant comme lui la même difficulté : « car nous faisons des études en langue seconde ».

6.6 Qu'est-ce qui constitue l'identité sociolinguistique de Padma ?

Dans cette section, nous souhaitons aborder trois points constituant l'identité

sociolinguistique de Padma Chemi, en abordant l'aspect linguistique, la transmission linguistique et le choix de ses amis.

6.6.1 Son identité sociolinguistique

L'extrait ci-après porte sur l'identité sociolinguistique de Padma :

YAN_ : pourriez-vous décrire votre identité linguistique ou ethnique et essayer de donner une auto-évaluation

BMEI_M3^e : dans un premier temps j'ai reçu une éducation trilingue anglais - *hanyu* - tibétain / mais la langue la plus utilisée c'est le *hanyu* // umm // par rapport aux compétences pour l'emploi j'ai un niveau pas mal en tibétain / umm / vient après le *hanyu* / si on parle d'auto-apprentissage c'est pareil /// j'ai l'impression que bien que ma propre ethnique ne soit pas très connue et que le tibétain ne soit pas beaucoup utilisé j'ai l'impression / que cette langue n'est pas du tout arriérée par rapport à d'autres langues / au contraire je pense qu'il y a BEAUCOUP d'éléments classiques qui concernent notre langue il y a beaucoup de choses qui méritent d'être apprises / nous-mêmes bien sûr / [clappement] nous avons des défauts avant: / je détestais les *Han* [rire] mais au fur et à mesure je me rends compte que c'est parce que je connaissais à peine cette nationalité / c'est de là que viennent mes préjugés / mais après mon arrivée dans le *Neidi* j'ai l'impression que la culture *han* est très étendue et remarquable j'apprends beaucoup de choses / c'est pareil pour la culture tibétaine sans pouvoir la connaître c'est sûr qu'elle sera considérée comme / umm / ennuyeuse et très fermée / mais avec des connaissances acquises graduellement on peut connaître la base de ces grands classiques plus tard si vous êtes capable de maîtriser la base et puis de consolider les connaissances en culture et histoire tibétaine / et que vous commencez à apprendre d'autres cultures / vous aurez d'énormes bénéfices

Dans cet extrait, nous constatons une hétéro-représentation différente par rapport à celle qu'ont habituellement les *Han* sur la culture tibétaine, dont Padma suggère qu'elle est « ennuyeuse et très fermée ».

Nous voulons dans un premier temps aborder le dialogisme inscrit dans les énoncés suivants : « j'ai l'impression que bien que ma propre ethnique ne soit pas très connue et que le tibétain ne soit pas beaucoup utilisé j'ai l'impression / que cette langue n'est pas du tout arriérée par rapport à d'autres langues / au contraire je pense qu'il y a BEAUCOUP d'éléments classiques qui concernent notre langue il y a beaucoup de choses qui méritent d'être apprises ».

Paraphrasons cet énoncé, nous obtenons deux phrases : a) « Bien que ma propre ethnique ne soit pas très connue et que le tibétain ne soit pas beaucoup utilisé, cette langue n'est pas du tout arriérée par rapport à d'autres langues. » et b) « Cette langue n'est pas du tout arriérée par rapport à d'autres langues, au contraire, il y a beaucoup d'éléments classiques qui concernent notre langue et il y a beaucoup de choses qui méritent d'être apprises. »

Dans la phrase a), la conjonction de subordination « bien que » déclenche une proposition subordonnée circonstancielle de concession. Par « ma propre ethnique n'est pas très connue et le tibétain n'est pas beaucoup utilisé », la subordonnée circonstancielle de concession exprime un

fait énoncé qui aurait dû entraîner une autre logique dans le fait énoncé de la principale : « la langue tibétaine n'est pas du tout arriérée par rapport à d'autres langues ».

Comme le signale Bres, « le dialogisme de la subordonnée concessive [est] fort lorsque celle-ci est en position initiale : [bien que x, y], tend à disparaître lorsqu'elle est en position finale : [y, bien que x] » (Bres, 1999b : 82). Par l'énoncé de Padma que « l'ethnie tibétaine est peu connue et la langue tibétaine est peu utilisée », il souligne la situation de dégradation par rapport à sa langue.

Dans la phrase b), [ne pas x, au contraire, y], la locution adverbiale, « au contraire » relie entre deux faits en opposition : x renvoie au fait que « cette langue est arriérée par rapport à d'autres langues » et par le biais « au contraire », y réfute x : « il y a beaucoup d'éléments classiques qui concernent notre langue et il y a beaucoup de choses qui méritent d'être apprises ». Par ailleurs, « au contraire » assume également une fonction de renforcement. En approuvant la structure [ne pas x], l'interviewé renforce ce point de vue avec y, au travers « au contraire ».

Dans un second temps, concernant l'identité linguistique de Padma, il se désigne d'abord comme un locuteur trilingue, avec le tibétain comme langue maternelle, et le *hanyu* comme langue seconde et de scolarisation, et l'anglais comme matière obligatoire durant son parcours académique. Par ailleurs, il explique la situation quant à la marginalisation du tibétain en Chine par « ma propre ethnie ne [soit] pas très connue et que le tibétain ne [soit] pas beaucoup utilisé j'ai l'impression ». Ensuite, dans ses énoncés, se manifeste sa volonté de réduire les préjugés interculturels entre les *Han* et les Tibétains, au travers de l'apprentissage des grands classiques *han* comme des grands classiques tibétains et aussi en créant un atelier d'enseignement de langue et culture tibétaines ouvert au grand public. Il est activement engagé, parle fréquemment en tant que représentant de tous les Tibétains avec le recours au « nous », en tant qu'« ambassadeur ethnique », marquant sa différence identitaire avec l'enquêtrice, avec les *Han* par la désignation de « vous » et « ils », repérables fréquemment dans l'ensemble des discours de l'entretien. Au travers de l'apprentissage des classiques tibétains, Padma souhaite s'attaquer à l'idéologie linguistique « pragmatique » en cours au sein de la société tibétaine : le tibétain n'est ni inutile, ni arriéré. Et ce que promeut l'État en direction de la protection du patrimoine culturel du tibétain, du soutien financier et intellectuel en RAT, par le biais de l'éducation, au travers du contenu de l'apprentissage des coutumes et fêtes traditionnelles et du celui d'une section de l'histoire du Tibet, contribue à construire une identité linguistique peu affirmée des Tibétains, face à la prédominance de la culture *han* et du *hanyu*. Et Pour Padma, cette catégorisation ethnique identitaire est loin d'être satisfaisante. Car être Tibétain, c'est apprendre en profondeur la langue tibétaine caractérisée par les dix savoir du bouddhisme

tibétain, c'est d'assumer une responsabilité pour l'ensemble de la communauté tibétaine, c'est de réaliser la grande cause : apprendre la langue et la culture tibétaines aux *Han* qui ne connaissent à peine cette minorité tibétaine si ce n'est au travers des représentations qui tendent soit vers la mythification soit vers le dénigrement.

BMEI_M3^e : je trouve qu'en Chine il est obligatoire de maîtriser très bien le *hanyu* et puis c'est aussi important de prendre notre langue en considération pour notre ethnie ça c'est sûr / [clappement] car maintenant à cause des influences économiques actuelles des influences politiques des marchés financiers / le tibétain est MOINS considéré et dévalorisé / c'est vrai /// [clappement] c'est aussi triste que notre situation actuelle / mais moi personnellement / je ne peux pas faire comme les autres étudiants tibétains / c'est ma priorité d'apprendre bien la langue maternelle de mon ethnie et ma culture ethnique / de l'autre côté par rapport au *hanyu* ça c'est indispensable hein / parce que pour vivre dans ce pays le *hanyu* est la langue la plus fondamentale ! / après / dans le futur il est nécessaire de maîtriser l'anglais car // j'ai l'impression // qu'il a d'importantes influences dans le monde entier et j'ai envie de me valoriser - j'aimerais apprendre plus l'anglais parce que c'est obligatoire de le maîtriser ///

Padma insiste sur son obligation de maîtriser le *hanyu* et à l'anglais. S'il est trilingue, c'est parce que la société et l'éducation chinoises demandent aux minorités ethniques de développer les compétences linguistiques en anglais et en *hanyu*. Le pouvoir économique et politique joue son rôle de prévalence du *hanyu* et de l'anglais dans la société, par rapport aux langues des minorités ethniques. Ce qui met le tibétain dans une situation beaucoup « moins considérée et dévalorisée », et cela va continuer ainsi. Par ailleurs, Padma reconnaît qu'en maîtrisant l'anglais, il pourra en tirer avantage parce que cette langue représente « d'importantes influences dans le monde entier », malgré son faible niveau, selon son autoévaluation, en anglais.

6.6.2 Attitude relative à la transmission des langues

Cette partie traite de l'attitude de Padma concernant la transmission des langues à son enfant :

YAN_ : dans le futur vous allez transmettre quelle(s) langue(s) à votre enfant ?

BMEI_M3^e : sans aucun doute ce sera tout d'abord le tibétain / et puis après le *hanyu* et l'anglais / je vais autoriser mon enfant d'aller dans le *Neidi* pour ses études / mais pas à un âge très jeune // parce que moi [clappement] j'ai été malheureux quand j'étais petit / mais bien sûr il y a des avantages et également des inconvénients / beaucoup d'enfants ont quitté la Région quand ils étaient encore très jeunes / et ils manquaient d'éducation familiale en plus eux ils n'ont pas pris de bonnes habitudes pour la vie de chaque jour et les études ils ne pouvaient pas en faire non plus

YAN_ : à quel moment vous voulez envoyer votre enfant au *Neidi* ?
[le lycée ? l'université ?

BMEI_M3^e : [umm moi j'envisage de faire venir mon enfant dans le *Neidi* pour les études universitaires plutôt que pour les études secondaires / si mon enfant aime bien

apprendre le *hanyu* et l'anglais / le Tibet est actuellement assez développé pour qu'il puisse les apprendre alors pourquoi l'envoyer dans le *Neidi* qui est tellement loin de nous / selon moi l'éducation familiale / c'est la plus importante

Au sujet du choix de/des langue(s) à transmettre aux enfants, sans hésitation et avec fermeté, Padma répond par « sans aucun doute c'est d'abord le tibétain », suggérant la transmission des autres langues en dehors de la langue maternelle selon un ordre de présence dans le développement de l'enfant : le *hanyu* et l'anglais. Pama autorisera son enfant à aller étudier dans le *Neidi*, même si lui-même a connu le choc culturel et la mélancolie liée à l'adaptation dans un nouvel environnement. Cela suggère en partie les inégalités quant à l'accès aux ressources éducatives entre l'ouest et l'est de la Chine. Cela peut être expliqué au départ de l'entretien lorsqu'il raconte son parcours antérieur académique : après la première rupture scolaire dans le *Neidi*, il s'y est rendu une deuxième fois pour les études en lycée.

Il rappelle sa rupture des études dans le *Neidi* par « j'ai été malheureux quand j'étais petit ». « Malheureux » étant la conséquence, Padma reprend son discours antérieur là où réside la cause de ce malheur : « aller dans le *Neidi* [...] à un âge très jeune ». En plus, le fait d'aller étudier dans le *Neidi* à un âge très jeune a des inconvénients et des avantages selon la réponse de la première partie de l'extrait. Sans préciser ce que ces avantages, ces inconvénients résident dans le manque d'éducation familiale qui permet à l'enfant de « prendre les bonnes habitudes dans la vie et dans les études ».

D'ailleurs, dans son opinion sur l'âge adéquat pour envoyer un enfant dans le *Neidi*, il souligne encore une fois l'importance de l'éducation familiale par « selon moi l'éducation familiale / c'est la plus importante ». Ce qui justifie son raisonnement final : envoyer un jeune dans le *Neidi* pour l'université c'est-à-dire dès qu'il a 18 ans. Et c'est dans cette partie que nous observons les avantages à envoyer sa progéniture étudier dans le *Neidi* à un âge jeune : ce sont des avantages linguistiques apportés par un environnement d'apprentissage en immersion pour le *hanyu* et de bonnes ressources éducatives quant à l'anglais. Pour Padma, le Tibet connaissant un développement dans l'éducation élémentaire et secondaire, ces avantages linguistiques dans le *Neidi* joueront un rôle moins important dans le futur choix académique du jeune élève.

6.6.3 Répartition des amis de Padma par nationalité

Voir la répartition des amis de Padma par nationalité, cela pourra nous révéler l'intégration ou pas de Padma dans un contexte social et institutionnel *han*, ceci afin de mieux esquisser son identité :

BMEI_M3° : umm /// une moitié de mes amis sont Tibétains /// [rire] car moi personnellement comme je suis dans le *Neidi* je suis attentif envers les gens de ma propre ethnie / c'est très facile de s'entendre entre nous on reste toujours ensemble / par rapport aux *Han* c'est l'autre moitié de mes amis car presque tous les camarades de fac sont *Han* j'aimerais m'entendre bien avec eux / avant j'ai eu des préjugés sur des camarades *han* / je n'ai pas voulu communiquer avec les *Han* / il y a eu aussi des *Han* qui ne voulaient pas nous parler non plus / par exemple si nous posions une question aux *Han* il y a eu ceux qui n'ont pas voulu nous répondre / mais la plupart du temps je sors avec les Tibétains parce que nous avons la même langue et le même mode de vie c'est plus facile d'intégrer la communauté de ma propre ethnie au quotidien pour les études je communique avec les *Han*

Padma détaille ses préjugés envers les *Han* et les préjugés qu'ont les *Han* envers les Tibétains. D'après lui, cette représentation est négative pour les deux parties. Bien qu'il ait des amis *han*, la plupart du temps, Padma sort avec ses compatriotes tibétains « parce que nous avons la même langue et le même mode de vie c'est plus facile de s'intégrer à la communauté de sa propre ethnie ». Pour lui, à l'université, la communauté tibétaine et la communauté *han* sont distinctes l'une de l'autre et il choisit d'intégrer la sienne tout en refusant d'intégrer l'autre. La communication avec les *Han* se limite à des discussions liées aux cours. Il suggère même que c'est difficile de s'entendre avec les *Han*.

6.7 Conclusion

Dans la conclusion, nous envisageons de ne que mettre en avant que les points importants obtenus de cet entretien.

Padma a recours à des marqueurs personnels : « vous/votre », « ils/eux » et « nous/notre ». Le marqueur « vous » peut renvoyer à l'identité *han* de l'enquêtrice, représentant l'autorité en tant que détentrice de la langue dominante à laquelle Padma n'est pas rattaché. Le marqueur « ils » renvoie aux élèves et aux étudiants qui n'ont pas bien maîtrisé la langue et la culture tibétaine selon le critère de Padma, aux parents et jeunes générations tibétains qui manifestent une attitude d'indifférence face à la dégradation du statut du tibétain et à la prédominance du *hanyu*, aux gouvernements et institutions éducatives de tous niveaux de la Chine, aux (étudiants) *Han*. Alors que le marqueur « nous » le rapproche, par solidarité, avec l'ensemble de ses compatriotes tibétains faisant des études dans le *Neidi*, et partageant l'insécurité et les échecs linguistiques en anglais et en *hanyu*.

Dans son recours aux marqueurs spatiaux, nous avons repéré l'occurrence de « là-bas » qui fait référence à la fois à Nagchu, son pays natal en RAT et dans le *Neidi*, lieu de sa carrière académique depuis l'âge de 13 ans. En revanche, dans son recours à l'occurrence d'« ici », s'est révélé seulement son ancrage dans le *Neidi*. Il a manifesté à la fois un éloignement et un rapprochement psychologique relatifs au *Neidi*.

Selon sa description de l'enseignement de la langue et de la culture tibétaines dans le *Neidi*, nous pouvons déduire que la didactique concernant la culture tibétaine dans le *Neidi* est réduite à un enseignement d'une partie de l'histoire du Tibet, portant sur celle des rois tibétains et des princesses chinoises de l'époque des *Tang* et sur les fêtes et coutumes traditionnelles. Ceci contribue à forger l'identité des Tibétains dans le *Neidi*, schématisée en un symbole d'ethnicité et attribuée par l'État et les institutions éducatives, exécutée par les établissements scolaires.

Padma a abordé le phénomène du « parler bilingue » chez les élèves et étudiants tibétains dans le *Neidi*. Il s'agit d'une phrase en tibétain dont un syntagme est remplacé par du *hanyu*. Ce type de parler bilingue trouve ses occurrences dans les termes scientifiques et technologiques chez Padma, en raison de l'unilinguisme du *hanyu* dans la scolarisation des Tibétains.

Le cas particulier de Padma a révélé, dans son discours, un modèle de bilinguisme sans diglossie, entre le *hanyu* et le tibétain, il n'y a pas de prestige accordé à aucune des deux langues car toutes deux sont, selon son opinion, utiles en milieu familial comme en milieu professionnel. Il s'agit d'une simple alternance entre le *hanyu* et le tibétain en fonction des circonstances. En revanche, Padma a souligné le prestige accordé à l'anglais : l'anglais est une langue « haut de gamme ». Ce qui nous fait penser au statut prédominant de première langue dans le marché des langues.

En ce qui concerne les représentations des trois langues dans le répertoire linguistique de Padma, l'image du *hanyu* est liée au projet professionnel, à la scolarisation, aux *Han* rusés et qui se sentent supérieurs. L'image de l'anglais est aussi liée à son projet professionnel. Tandis que l'image du tibétain est liée à la vie, à la responsabilité pour l'ensemble de la communauté tibétaine, aux dix grands et mineurs savoirs rattachés intimement au bouddhisme tibétain, à une nature non arriérée, civilisée de la langue.

Padma est attaché à une défense de la langue par rapport à l'idéal de pureté de la langue tibétaine par son refus de parler le *ramalug*²⁴⁴. Il est attentif à son comportement langagier, en raison de sa charge d'enseignant du tibétain au sein de l'Université du Shandong. D'ailleurs, il réprimande ceux qui utilisent des mots provenant du *hanyu* dans une phrase, selon notre conversation privée avec Padma.

Une contradiction avec la loi chinoise quant au droit à la langue et à l'écriture appartenant aux minorités ethniques apparaît dans la pratique de la politique linguistique et éducative concernant les Tibétains dans les établissements scolaires dans le *Neidi*. La société promeut une idéologie pragmatique qui met l'accent sur la réussite dans la vie professionnelle. Cela relègue

²⁴⁴ En tibétain, le *ramalug* est une expression traduite littéralement comme « ressembler ni à la chèvre ni au mouton » dans le but de désigner le parler mixte du tibétain et du *hanyu*. Nous développerons ce point dans le chapitre suivant.

la langue et l'écriture appartenant aux minorités ethniques au second plan car inutiles comme voies de réussite. Situation similaire dans le contexte académique : le tibétain n'est pas une matière comptabilisée au *gaokao* pour les Tibétains faisant des études dans le *Neidi*. Quant à la structure scolaire spéciale décentralisée pour les Tibétains en Chine (la classe/l'école tibétaine dans le *Neidi*), Padma a dénoncé le nombre réduit de cours de tibétain. Cet état de fait nous renvoie à la grande priorité de la Chine concernant l'unité nationale et la fraternité interethnique ; elle s'accomplit au détriment de l'expression de l'identité ethnique des minorités.

Ce chapitre portant sur l'analyse longitudinale d'un entretien semi-directif ouvre la porte de la « singularité » de notre objet d'étude. Nous passons ensuite à une analyse thématique visée par le chapitre 7, afin de vérifier s'il s'agit d'une généralité qui peut s'appliquer à la situation sociolinguistique et aux pratiques langagières de l'ensemble des Tibétains du groupe enquêté.

Chapitre 7 : Analyse transversale des entretiens semi-directifs

Cette analyse transversale peut s’appréhender à la fois dans les discours épilinguistiques des enquêtés et dans nos observations des comportements et pratiques langagiers de ceux-ci durant l’enquête. Le chapitre 7 comprend donc cinq sections, avec les analyses des discours épilinguistiques du groupe d’enquête et nos observations participantes mélangés comme méthode.

La section 1 traitera de la situation des contacts de langues entre le tibétain et le *hanyu*. La section 2 abordera les différents niveaux des interventions glottopolitiques au sujet de la valorisation du tibétain. Dans la section 3, nous traiterons des représentations et des attitudes sociolinguistiques au sein de notre groupe d’enquête : les étudiants tibétains de l’Université du Shandong. La section 4 mettra en exergue l’identité sociolinguistique de celui-ci et la dernière section (5) abordera plusieurs thèmes cruciaux sur le plan sociolinguistique dont le parcours scolaire antérieur et l’antagonisme entre religion et athéisme chez les Tibétains.

7.1 Contacts de langues relatifs au tibétain et au *hanyu*

Nous abordons d’abord notre groupe enquêté du point de vue des problématiques de bilinguisme et diglossie ; ensuite, nous passons à l’analyse d’une pratique langagière mixte de deux langues et à celle des alternances transcodiques produites au sein de ce groupe.

7.1.1 Une configuration bilingue et diglossique

Dans le cadre de notre enquête, l’analyse du corpus composé des discours épilinguistiques sur les contacts entre le tibétain et le *hanyu* nous conduit à modéliser une configuration sociolinguistique du bilinguisme et de la diglossie à l’égard des Tibétains faisant des études dans le *Neidi*. Parlant au minimum deux langues – le tibétain et le *hanyu* –, les étudiants tibétains choisissent leur langue d’expression en fonction des différentes situations d’échanges verbaux. Le *hanyu* oral et écrit se voit attribuer un prestige lié à la valorisation de soi, à l’ascension sociale, aux sciences, tandis que le tibétain oral, quant à lui, se voit attribuer une fonction de communication en famille, réservée pour les Tibétains au sein de la RAT. Nous analysons plusieurs situations de répartition des usages de ces langues selon les déclarations de nos enquêtés et nos propres observations.

Tout d’abord, la répartition d’usages des deux langues varie en fonction de la localité géographique. Le *hanyu* est la langue du *Neidi* et le tibétain celle de la RAT.

7.1.1.1 Modèle bilingue et diglossique lié aux contacts entre le tibétain et le *hanyu*

En analysant le corpus des discours épilinguistiques de notre enquête, nous confirmons le statut prestigieux déclaré dont jouit le *hanyu*, considéré comme « outil de valorisation de soi », « langue des sciences ». Cette langue d'État prédomine dans le domaine quotidien, scientifique, professionnel et médiatique. C'est la langue pour toutes les occasions.

DJTS_M2° : / umm je trouve / l'apprentissage du *hanyu* permet // plutôt une valorisation de soi-même alors que ma langue maternelle sert à communiquer avec les Tibétains dès mon retour en RAT

BYEN_F3° : j'ai l'impression que [le *hanyu* est] un outil à partir duquel nous pourrions développer notre tibétain / car avec le *hanyu* / cet intermédiaire / on apprend beaucoup de choses / beaucoup de connaissances dans ce cas-là au retour en RAT on pourra mieux construire et développer notre Tibet [rire]

TZWH_F2° : [...] la maîtrise du *putonghua* est pratique pour la vie si on est dans le *Neidi* / et on a plus de chance d'accéder à une diversité de livres / sa maîtrise c'est une sorte de valorisation de soi-même

En RAT, même si cette région se trouve loin du *Neidi* et que la langue locale d'origine est le tibétain, le prestige du *hanyu* s'impose toujours. Une fille parle de la situation de la priorité d'usage du *hanyu* à la crèche en RAT : « il ne s'agit pas d'autorisation de la pratique du tibétain / la priorité la préférence est au *hanyu* // parce que chez nous à Ngari le *hanyu* est mieux considéré » (CRLM_F3°).

La prédominance du *hanyu* est d'autant plus réelle dans les zones urbaines de la RAT, entre autres l'agglomération de Lhassa où les *Han* et les Tibétains présentent presque la même proportion quant au nombre d'habitants. La langue d'administration et de scolarisation est bien évidemment le *hanyu*.

TRSO_F3° : le proviseur s'adressait à nous en *hanyu* lors de son discours en public / mais il est Tibétain c'est clair que l'établissement scolaire où j'ai été est un établissement tibétain mais les élèves *han* étaient aussi recrutés / et il n'y avait pas que des enseignants tibétains à l'école mais aussi des enseignants *han* // mais la langue de l'administration est toujours le *putonghua*

TNCR_F3° : [...] en RAT nous communiquons la plupart du temps en tibétain / en ville en RAT nous parlons le *hanyu* c'est parce que les populations tibétaines et les populations *han* représentent la même proportion / en ville les commerçants sont tous *Han* il faut donc parler le *hanyu* /

Face à la dominance du *hanyu* dans et en dehors du *Neidi*, le tibétain se réserve donc son champ communicatif au sein de la famille, permettant d'exprimer ce qui est lié à l'intimité, à l'émotion, etc.

TRUG_F2° : [...] au retour en RAT afin de trouver un boulot le niveau du *hanyu* est la compétence la plus exigée par les embaucheurs / et en RAT les circulaires et les communiqués sont tous en *hanyu* j'avoue que depuis ces dernières années des journaux publiés en tibétain sont apparus mais le *hanyu* occupe toujours la première place en tant que langue de publication et de média / certes il y a la place pour le tibétain mais les média tibétains ont beaucoup moins d'influences que les média *han*

7.1.1.1.1 Utilisation des langues déclarée dans le cadre des loisirs

Selon les déclarations de nos enquêtés, un clivage d'usages des langues apparaît parmi les activités ludiques dans le groupe enquêté. Quand ceux-ci vont au cinéma, au karaoké, les langues utilisées peuvent être le *hanyu*, le tibétain ou l'anglais. En ce qui concerne les sports, les enquêtés affirment de pratiquer le tibétain – ou le « *ramalug* » que nous analyserons prochainement dans le 7.1.2 – dans les matchs avec les Tibétains, mais le *hanyu* avec les *Han* ou les personnes appartenant à d'autres minorités ethniques.

Tableau 7-1 : Situation de l'utilisation des langues déclarée dans le cadre des loisirs

<p>YAN_ : que faites-vous ensemble pendant vos loisirs ? SNUP_M3° : umm le foot le basket / le ciné ou des soirées ou le karaoké / (quel type de chansons préférez-vous et vos amis au karaoké ?) la plupart aime chanter le rock américain [rire] / parfois il y a des amis qui chantent la musique folklorique de chez nous / ou chanter en <i>hanyu</i> car les paroles des chansons sont en <i>hanyu</i> YAN_ : que pratiquez-vous comme sport ? SNUP_M3° : moi je préfère le basket YAN_ : vous faites du basket avec les <i>Han</i> ou avec les Tibétains ? SNUP_M3° : les Tibétains / on a formé une équipe tibétaine de l'université / (YAN_ : quelle est la langue pratiquée pendant le sport ?) le tibétain ! YAN_ : et pour les autres activités comment utilise-t-on les langues ? SNUP_M3° : on a la fête culturelle tibétaine chaque année / c'est une fête bilingue / on a quatre animateurs tibétains durant la fête / deux interviennent en <i>hanyu</i> et deux autres interviennent en tibétain</p>
--

7.1.1.1.2 Utilisation des langues déclarée et observée sur les réseaux sociaux

Nous observons un clivage relatif à la distribution de l'utilisation des langues sur les réseaux sociaux. Avec la généralisation des applications étudiées pour les smartphones, le Weibo (le twitter chinois) et le Wechat (la messagerie chinoise) sont devenus les favoris du peuple chinois qui les utilise à des fins de communication, pour recevoir et partager des contenus. Nos enquêtés témoignent donc de l'utilisation des langues liée aux réseaux sociaux. Pour les messages écrits, les étudiants choisissent de pratiquer le *hanyu*, alors qu'ils utilisent le

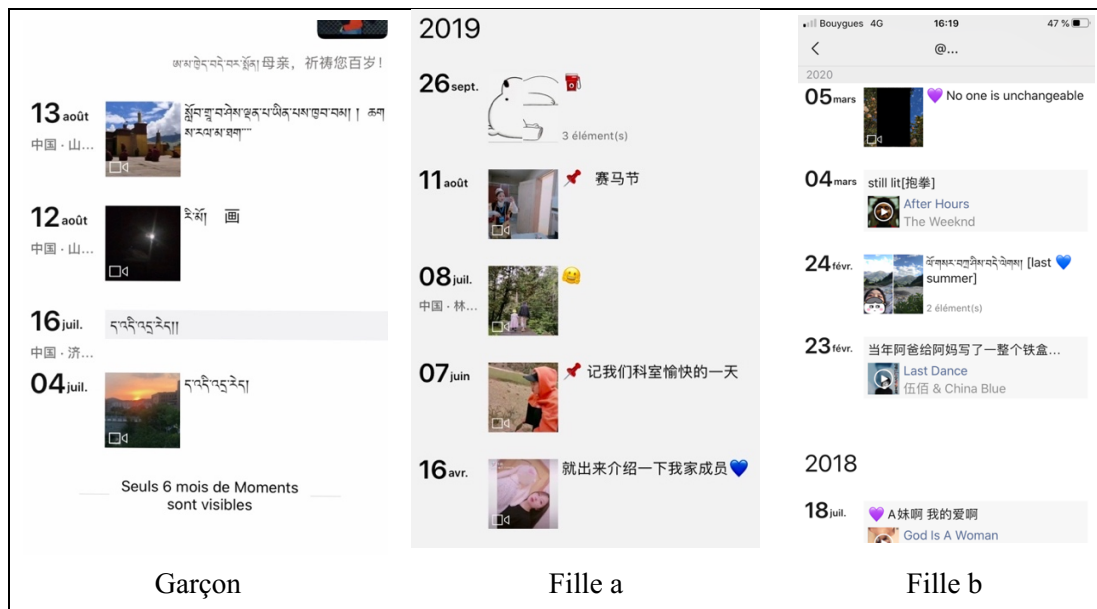
tibétain pour les messages oraux. Quand ils consultent ou partagent des contenus sur les réseaux sociaux, la langue utilisée est le *hanyu*. Une des raisons pour lesquelles ils choisissent le *hanyu* pour partager ou consulter des informations est moins que certaines marques de smartphones ne sont pas équipées de la possibilité de saisir le tibétain sur le clavier, que le fait que certaines expressions en *hanyu* sont intraduisibles en tibétain et vice-versa. Il s'agit d'un objectif pragmatique dans le choix de langue quant à l'utilisation qui en est faite sur les réseaux sociaux.

LSAN_F3° : um sur Wechat si nous avons envie d'envoyer un message oral nous utilisons le parler de Chamdo si nous voulons envoyer un texto nous utilisons le *hanyu* (YAN_ : parce qu'il n'y a pas de méthode tibétaine de saisie informatique

LSAN_F3° : umm en quelque sorte oui ça a trait à la méthode de saisie car toutes les marques de téléphones portables ne disposent pas de clavier informatique permettant de saisir des textes en tibétain / mais plutôt parce que pour certaines expressions du *hanyu* je ne sais pas comment les exprimer en tibétain et pour certaines expressions du tibétain je ne sais comment les exprimer en *hanyu* comme par exemple ma spécialité à l'université

Ce que nous constatons toutefois pour ce qui est de l'utilisation des langues sur Wechat, c'est que les garçons ont tendance à partager plus de contenus en tibétain qu'en *hanyu*. Chez les filles enquêtées, cette répartition du pourcentage d'utilisation du tibétain ou du *hanyu* est inversée, avec en moyenne moins de 20 % consacrés aux contenus partagés en tibétain, selon nos observations de fin 2016 à 2020. Prenons un exemple :

Figure 7-1 : Situations des usages de langues de partages de contenus sur Wechat



7.1.1.1.3 Utilisation du tibétain ou du *hanyu* déclarée dans les notes de cours et le journal intime

En ce qui concerne les langues utilisées par des Tibétains enquêtés dans les journaux intimes, la plupart d'entre eux affirment que leur choix est plutôt le tibétain que le *hanyu* car le tibétain est intime et induit un effet rassurant. Cependant, une fille témoigne de son recours au *hanyu* dans son journal intime en prétendant qu'elle préfère cette langue qui, selon elle, est moins difficile que sa langue maternelle, car elle a presque tout oublié de l'écriture de cette dernière.

En ce qui concerne l'utilisation des langues dans des notes de cours, les Tibétains enquêtés déclarent de choisir le *hanyu* alors que le tibétain apparaît seulement comme langue pour prendre des notes dans le cours de tibétain. Nous avons aussi observé la prise de note en tibétain durant le cours de tibétain proposé par l'Association Tibétaine de l'Université du Shandong.

YAN_ : quelle est la l'utilisation de ces langues dans les brouillons et les prises de notes

PMYZ_F3^e : umm s'il s'agit des brouillons et des notes de cours à l'université j'écris en *hanyu* / s'il s'agit des brouillons et des notes du cours de tibétain dans ce cas-là j'écris en tibétain / par rapport au journal et à des i/ des ou sentiments intimes / j'écris en tibétain [...]

7.1.1.1.4 Utilisation déclarée du tibétain ou du *hanyu* en milieu familial

Dans un dernier temps, dans le cadre de notre corpus composé des discours épilinguistiques de nos enquêtés, nous analysons l'organisation de l'utilisation du tibétain et du *hanyu* en milieu familial parce que celle-ci est très complexe.

Dans les zones urbaines de l'agglomération de Lhassa, le *hanyu* oral fait partie du répertoire linguistique de la vie quotidienne des Tibétains, parmi les différentes générations, parce que les populations *han y* sont aussi nombreuses que les populations tibétaines. En dehors de l'agglomération de Lhassa, dans les zones avoisinant le *Neidi* où les contacts avec le *hanyu* sont fréquents, les locuteurs tibétains qui maîtrisent le *hanyu* oral sont aussi nombreux, par exemple dans la ville de Chamdo proche de la province du Sichuan.

Au sein des membres de la famille tibétaine, ceux qui ont (eu) une activité professionnelle à Lhassa maîtrisent plus ou moins le *hanyu* oral. Il s'agit de petits commerçants, d'hommes d'affaires, de professionnels du tourisme, de chauffeurs des transports communs ou privés régionaux. L'accent est mis sur la génération des parents de nos enquêtés.

Toujours au niveau de la famille tibétaine, le niveau d'éducation a une influence forte sur le répertoire linguistique des Tibétains. Ceux qui sont scolarisés au niveau primaire ou secondaire maîtrisent le *hanyu* oral et écrit bien mieux que les personnes non scolarisées ou les

personnes non scolarisées mais ayant une activité professionnelle en contact régulier avec les *Han*. Il s'agit de la génération des parents de nos enquêtés et de leur propre génération.

Il est à noter que les Tibétains travaillant dans la fonction publique locale en RAT ont une compétence forte en *hanyu*, ceux-ci ayant reçu une éducation dans la scolarité du *Neidi*.

Quant aux membres de la famille appartenant à la génération des Tibétains du milieu de l'éducation secondaire et supérieure dans le *Neidi*, leur niveau du *hanyu* est aussi élaboré que leur niveau dans la langue maternelle. Entre ces membres de la famille, le tibétain, le *hanyu* et le mélange des deux langues sont utilisés quand ils s'adressent l'un à l'autre. Selon les affirmations des Tibétains enquêtés, ils s'adressent aux (grands-)parents en général en tibétain, rarement en *hanyu*, sauf s'il s'agit des sujets liés aux études. Nous présentons deux témoignages d'un garçon et d'une fille.

Tableau 7-2 : Répertoires linguistiques des membres familiaux et l'utilisation des langues en famille selon la déclaration de Tashi-Norbu

YAN_ : quelle(s) langue(s) parle votre père ?
TSNB_M2 ^e : le tibétain et le <i>hanyu</i>
YAN_ : quel est son niveau de <i>hanyu</i> ?
TSNB_M2 ^e : // umm / ça: va // il a un niveau équivalent à celui d'un élève du primaire - non un niveau d'un élève entre fin du primaire et début du secondaire
YAN_ : mais son niveau de tibétain [pour la compréhension orale l'oral l'écrit et la lecture
TSNB_M2 ^e <u>[son niveau du tibétain]</u> est bon son niveau devait être beaucoup plus élevé que le miens [rire]
YAN_ : dans quelle(s) situation(s) votre père utilise-t-il le <i>hanyu</i> ?
TSNB_M2 ^e : quand il est au travail ! Il a des collègues <i>han</i> / (YAN_ : est-il fonctionnaire ?) umm il n'est pas forcément fonctionnaire il a juste des collègues <i>han</i>
YAN_ : quand vous parlez avec votre père / <u>[vous utilisez quelle langue ?]</u>
TSNB_M2 ^e : <u>[le tibétain]</u>
YAN_ : jamais en <i>hanyu</i> ?
TSNB_M2 ^e : parfois - dans de très rares situations oui / (dans quelles situations vous êtes obligé d'avoir recours au <i>hanyu</i> ?) c'est / comment dire / nous maintenant / nous sommes accoutumés à utiliser des / par exemple par exemple des mots / [clappement] hélas comment est-ce que je peux dire ! [rire] // (YAN_ : rassurez-vous) umm::: nous sommes comme les hongkongais ils parlent des phrases en <i>hanyu</i> mais mélangées avec des mots de l'anglais c'est / nous sommes exactement comme eux / nous parlons une sorte de mélange de langues
YAN_ : en quoi consiste-il ce mélange ?
TSNB_M2 ^e : umm / ça dépend des situations il y a des mots: / [clappement] parce que / à l'université j'utilise trop souvent des mots du <i>hanyu</i> dans mes études et si d'un coup des mots du <i>hanyu</i> -viennent à l'esprit alors que je n'ai pas le temps de tous les traduire en tibétain dans ce cas-là je continue d'utiliser le <i>hanyu</i> pour m'exprimer
YAN_ : et votre mère / quelle(s) langue(s) <u>[maîtrise-t-elle ?]</u>
TSNB_M2 ^e : <u>[ma mère parle le <i>hanyu</i> mais elle ne sait ni lire ni écrire]</u>
YAN_ : comment votre mère a appris le <i>hanyu</i> ?
TSNB_M2 ^e : avant elle a travaillé pendant un moment à Lhassa / elle SAIT parler sans savoir écrire
YAN_ : vous parlez donc quelle langue <u>[avec votre mère ?]</u>

TSNB_M2^e: [c'est toujours le tibétain / il arrive que parfois je parle le hanyu mais dans la plupart des situations elle peut comprendre ce que je dis
 YAN_ : quelle(s) langue(s) parlent vos grands-parents ?
 TSNB_M2^e: umm / les parents du côté de ma mère sont morts et du côté de mon père / ma grand-mère ne sait pas parler le hanyu mais mon grand-père sait parler / parce qu'il était fonctionnaire du gouvernement hein c'est pour ça! Il a travaillé pour le gouvernement du canton
 YAN_ : en famille / vous parlez quelle(s) langue(s) avec vos frères ou sœurs ou cousin(es) ?
 TSNB_M2^e: // avec les cousin(e)s umm je parle parfois avec eux en hanyu / (YAN_ : vos cousins et cousines sont en RAT ou dans le *Neidi* ?) des cousin(es) étudient à Pékin des cousin(es) étudient en RAT
 YAN_ : quelle(s) langue(s) parlez-vous avec les cousin(e)s qui étudient à Pékin ?
 TSNB_M2^e: un mélange
 YAN_ : et avec les cousin(e)s qui étudient en RAT ?
 TSNB_M2^e: c'est pareil // on parle l'un et l'autre un mélange / les cousins étudiant en RAT ont un niveau presque identique que ceux étudiant en dehors du RAT
 YAN_ : et avec les autres membres de la famille ? avec votre oncle ou votre tante vous [parlez quelle(s) langue(s) ?
 TSNB_M2^e: [le tibétain / à part mon grand-père et mon père

L'extrait suivant illustre la déclaration de l'utilisation des langues en famille d'une Tibétaine :

Tableau 7-3 : Extrait d'entretien sur l'utilisation des langues en famille selon la déclaration de Lobsang-Wangzhun

<p>YAN_ : quelle(s) est/sont la/les langue(s) parlée par votre père ?</p> <p>LSAN_F3° : umm: il n'a jamais été instruit mais: / [clappement] il a visité beaucoup d'endroits en Chine il sait donc parler un petit peu le <i>hanyu</i> - un tout petit peu et sa prononciation n'est pas standard</p> <p>YAN_ : votre père ne maîtrise que l'oral du <i>hanyu</i> ?</p> <p>LSAN_F3° : oui l'oral</p> <p>YAN_ : que maîtrise-t-il en <i>hanyu</i> ?</p> <p>LSAN_F3° : par exemple demander le prix d'un objet ! il sait dire "ça coûte très cher "parce que beaucoup de <i>Han</i> originaires de la province du Sichuan vivent là-bas il a donc appris des phrases simples avec eux il sait plus ou moins entretenir un des conversations simples de la vie quotidienne en <i>hanyu</i> bien qu'il ne soit pas capable de parler de manière standard</p> <p>YAN_ : sait-il lire ?</p> <p>LSAN_F3° : non il ne sait pas !</p> <p>YAN_ : sait-il écrire et lire en tibétain ?</p> <p>LSAN_F3° : oui oui mon père est fort en tibétain ! bien qu'il n'ait jamais été instruit / dans une école mais il est originaire d'une famille de l'élite intellectuelle donc il écrit aussi bien qu'il lit en tibétain</p> <p>YAN_ : s'il n'est jamais allé à l'école comment a-t-il été instruit ?</p> <p>LSAN_F3° : umm non il n'a pas été instruit à l'école / c'est dans sa famille il y a eu des lamas et des bouddhas vivants donc mon père il a pu être éduqué</p> <p>YAN_ : quelle(s) est/sont la/les langue(s) de votre mère ?</p> <p>LSAN_F3° : ma mère ! la situation de ma mère est similaire à celle de mon père [débit accéléré] mais ma mère umm sa maîtrise des langues n'est pas très satisfaisante par rapport à celle de mon père elle sait parler en tibétain sans écrire elle n'a pas reçu d'éducation donc elle ne sait que parler / (YAN_ : et quant à son niveau du <i>hanyu</i> oral que sait-elle parler ?) umm à l'époque elle vendait le beurre de yak du coup elle sait dire "ça fait combien un kilo ?" ou "5 yuan un kilo " en tout cas son niveau du <i>hanyu</i> oral est identique à celui de mon père de courtes salutations ou demande de prix des choses très simples</p> <p>[...]</p> <p>YAN_ : en famille quelle est la langue entre votre père et vous ?</p> <p>LSAN_F3° : en tibétain ! car nous sommes à Chamdo</p> <p>YAN_ : et la langue entre votre mère et vous ?</p> <p>LSAN_F3° : ma mère c'est pareil umm: plus précisément bien que nous venions tous de la RAT et que nous soyons tous Tibétains chaque zone a son propre dialecte nous parlons le dialecte Kham à la maison - quand je suis de retour du <i>Neidi</i> nous parlons le dialecte de Kham soi-disant le parler de Chamdo pour tous les types d'occasions communicationnelles</p> <p>[...]</p> <p>YAN_ : quand il s'agit des sujets sur vos études vous parlez aussi en tibétain ?</p> <p>LSAN_F3° : oui comme quand c'est entre nous on communique en parler de Chamdo</p> <p>YAN_ : quant à votre spécialité vous parlez aussi en tibétain ?</p> <p>LSAN_F3° : umm l'intitulé de ma spécialité est difficile à traduire je suis inscrite dans la spécialité de l'action culturelle je leur dis simplement en tibétain que ma spécialité a trait au domaine de la culture je ne suis pas umm - je ne parviens pas à traduire le nom de ma spécialité en tibétain / c'est assez difficile et entre nous c'est très rare qu'on parle le <i>hanyu</i> - non on ne l'utilise presque jamais hein ! les communications entre nous sont entièrement en tibétain</p> <p>YAN_ : quelle est la langue de vos parents sur les réseaux sociaux ?</p> <p>LSAN_F3° : umm / avec eux sur les réseaux sociaux on utilise le tibétain ma mère n'est pas inscrite sur les réseaux sociaux et mon père il a son compte Wechat // quand il poste le contenu c'est en général en tibétain</p> <p>YAN_ : parlez-vous le <i>ramalug</i> avec vos parents ?</p>
--

LSAN_F3° : ah non jamais ![rire]

YAN_ : quelle(s) est/sont la/les langue(s) de vos grands-parents ?

LSAN_F3° : umm je n'ai que [clappement] la grand-mère du côté de mon père [...] elle ne maîtrise que le parler de Chamdo / et en plus ma grand-mère elle est aussi très compétente en tibétain elle sait écrire aussi bien qu'elle sait parler // oui en ce qui concerne le niveau d'éducation la famille de mon père possède davantage de bagage intellectuel pour ce qui est du tibétain / et le frère aîné de ma mère il a été autrefois enseignant du village donc il a quand même été assez instruit mais quand ma mère était jeune vous voyez les filles du village devaient faire beaucoup de boulots agricoles dans les champs donc elle n'a pas pu étudier

YAN_ : est-ce votre grand-mère comprend un peu le *hanyu* ?

LSAN_F3° : elle ne comprend pas le *hanyu*

[...]

YAN_ : avez-vous des frères ou des sœurs ?

LSAN_F3° : um j'ai un frère aîné

YAN_ : est-ce qu'il a fait des études dans le *Neidi* comme vous ?

LSAN_F3° : ah non non il est déjà marié il n'a jamais étudié dans le *Neidi*

YAN_ : quelle(s) est / sont sa / ses langue(s) ?

LSAN_F3° : um il maîtrise le parler de Chamdo mais parce qu'il a achevé la deuxième année de l'école primaire et ensuite il a interrompu ses études / umm mais il sait écrire les caractères chinois du coup entre nous nous utilisons pour la moitié du temps le tibétain pour l'autre moitié du temps le *hanyu* il maîtrise les deux langues et sur Wechat on discute parfois en *hanyu* parfois en tibétain

YAN_ : il a quel âge votre frère ?

LSAN_F3° : mon frère a 4 ans de plus que moi

YAN_ : parlez-vous le *ramalug* entre vous ?

LSAN_F3° : umm: quand nous nous parlons soit nous parlons complètement en *hanyu* soit nous parlons complètement en tibétain parce qu'il est capable de comprendre les deux langues donc soit qu'il parle complètement dans le parler de Chamdo soit il parle complètement en *putonghua*

YAN_ : vous ne parlez jamais de *ramalug* entre vous et votre frère

LSAN_F3° : non non [rire] ce genre de *ramalug* - ce genre de mélange ne se produit que seulement entre nous les étudiants tibétains du *Neidi* ça m'arrive trop souvent de parler le *ramalug* entre moi et les autres étudiants tibétains du *Neidi*

[...]

YAN_ : avez-vous des oncles ou des tantes des deux côtés de vos parents ? / quelle est la langue de communication entre vous ?

LSAN_F3° : umm je parle très souvent avec mon oncle du côté de mon père / (YAN_ : de quoi parlez-vous ?) de mes études [rire] j'ai aussi des tantes du côté de ma mère mais elles vivent à Xigazê loin de Chamdo donc on ne communique pas / mais je parle très souvent de mes études avec mon oncle du côté paternel car chez lui son enfant qui est mon cousin aîné-est aussi étudiant dans une des universités en dehors de la RAT / 80 pour cent du contenu de notre communication est assuré en tibétain et le reste en *hanyu* car c'est intraduisible

YAN_ : pour parler de la vie du quotidienne vous avez recours au tibétain ou au *hanyu* au sujet des études ou vous utilisez seulement le *hanyu* ?

LSAN_F3° : [...] nous avons arrêté d'apprendre le tibétain dès le second cycle du secondaire donc pour des nouveaux mots relatifs aux sciences et technologies nous ne savons pas comment les dire en tibétain c'est assez: difficile nous utilisons le *hanyu* / pour communiquer

7.1.2 « Mi-chèvre mi-mouton » : une pratique langagière du quotidien chez les Tibétains

Les Tibétains faisant des études dans le *Neidi* ont tendance à employer le *ramalug* qui est déjà un fait linguistique profondément ancré dans la société tibétaine. Or, la génération des Tibétains concernés par notre enquête apprend à utiliser le *ramalug* depuis leur scolarisation dans le *Neidi* alors que quand ils sont petits, avant de partir dans le *Neidi*, ils ne maîtrisent pas cette pratique linguistique. Pour tous les Tibétains ayant étudié ou qui sont en cours d'études dans le *Neidi*, la pratique du *ramalug* est devenue un habitus linguistique.

DJTS_M2° : umm quand je communique avec les *Han* je parle complètement en *hanyu* mais quand j'adresse la parole aux Tibétains je parle en *hanyu* pour exprimer les nouveaux mots ou les expressions à la mode / (YAN_ : surtout de nouveaux mots ?) ah oui / et beaucoup de mots - ah même quand je suis en RAT / beaucoup de mots je les dis en *hanyu* et si nous ne les prononçons pas en *hanyu* nous risquons de ne pas être compris par d'autres Tibétains [...]

7.1.2.1 Définition du *ramalug* (ར་མ་ལུག) et domaines d'usage concernés

En quoi consiste le *ramalug* ? Comment le définir ? Si nous traduisons littéralement en français, *ra* fait référence à la chèvre et *lu* au mouton, alors que *ma* exprimant tout simplement la négation, n'a pas forcément d'autre sens spécifique. Par l'hybridation de deux espèces ovines nous entendons le *ramalug* (ར་མ་ལུག)²⁴⁵. Nous comprenons donc qu'il s'agit de quelque chose ressemblant à la fois à la chèvre et au mouton mais n'étant en réalité ni l'un ni l'autre.

L'analyse de notre corpus d'enquête nous mène à sa définition. Il s'agit d'une pratique langagière orale issue d'un métissage tibéto-chinois chez la jeune génération des Tibétains scolarisés dans le *Neidi*. Au niveau de la forme linguistique, la principale structure linguistique produite reste en tibétain et une structure secondaire en *hanyu* s'y intègre. Ne concernant pas la sphère écrite, le *ramalug* subsiste exclusivement en usage oral.

En général, ce sont le substantif et les groupes nominaux qui apparaissent comme la structure linguistique du *hanyu* dans la pratique du *ramalug*. Un fait cependant est à ne pas négliger : ce phénomène langagier ne concerne pas seulement les jeunes Tibétains scolarisés dans le *Neidi*, mais aussi la génération de leurs parents. Ceci est dû aux contacts réguliers avec le *hanyu* tant en famille que sur le lieu de travail. Mais il concerne beaucoup moins la génération des parents tibétains que la génération suivante. Parce qu'avant tout, cette pratique langagière est apparue simultanément à la scolarisation des Tibétains dans le *Neidi*.

²⁴⁵ Il y a une autre expression dont la structure est identique que le *ramalug* : celle de *garmaqiar* (གར་མ་ལུག) qui signifie le mauvais temps, mi-neige mi-pluie.

Selon nos enquêtés – les Tibétains dans l’université du *Neidi* –, une distinction est faite quant aux usages ou non du *ramalug* en fonction des situations communicatives et de l’objet de la conversation. La pratique du *ramalug* est entièrement exclue dans les lieux religieux lorsque nos Tibétains s’adressent aux personnes honorifiques (par exemple les bouddhas vivants et les lamas) ; elle est rarement signalée dans la maison lorsqu’ils s’adressent aux parents / grands-parents. Ils mettent en œuvre la pratique du *ramalug* sauf s’il s’agit des sujets liés à leurs études alors que cette pratique est davantage restreinte dans le *Neidi*, parmi leurs compatriotes : « umm quand je suis à la maison pas forcément avec mes parents mais ICI : / j’ai l’impression de parler très souvent mais à la maison c’est bizarre / je ne le parle pas » (GZEN_F3e).

SNUP_M3^e : umm: quand je suis dans le *Neidi* je parle beaucoup ces mélanges linguistiques mais quand je suis à la maison je ne parle pas ces mélanges car personne ne comprend le *hanyu* à la maison / mais dans le *Neidi* je parle beaucoup le *ramalug* / beaucoup de Tibétains le font aussi !

Il est curieux à savoir, que de nombreux enquêtés relèvent que la pratique du *ramalug* ne se déclenche que si leur interlocuteur leur parle en premier en *ramalug* : « [...] mais moi si vous me parlez toujours en tibétain sans un mot de *hanyu* je suis capable de vous parler entièrement en tibétain / c’est parce que quelqu’un me parle dans le *ramalug* en premier et ensuite je fais des fautes » (SNUP_M3^e).

Pour résumer, il s’agit d’« un mélange de langues » comme en témoignent nos enquêtés : « nous maintenant / nous sommes habitués à le parler / [...] um::: nous sommes comme les Hongkongais ils disent des phrases en cantonais mais mélangées avec des mots d’anglais c’est / c’est exactement comme eux / nous parlons une sorte de mélanges de langues » (TSNB_M2^e).

Étant un phénomène linguistique commun à ce groupe, le *ramalug* ne jouit pas en revanche d’une bonne réputation. De nombreux enquêtés reconnaissent qu’ils sont moqués par leurs compatriotes à cause du *ramalug*.

Quels sont les domaines des substantifs et des groupes nominaux concernés ? Nous développons sept points ci-dessous. Cette liste n’est certainement pas exhaustive mais vise à présenter ce que nous avons eu l’occasion de relever dans les discours épilinguistiques des Tibétains enquêtés.

7.1.2.1.1 Termes liés aux études scolaires/universitaires

La pratique du *ramalug* est fréquente pour les termes liés aux études scolaires et / ou universitaires chez nos enquêtés. En général, face à de tels sujets, nos Tibétains sollicitent le *hanyu* car l’équivalent est probablement introuvable en tibétain. Même pour des termes dont la

version en tibétain existe, ils continuent d'utiliser leur équivalent en *hanyu* car cela leur est plus familier. Au fur et à mesure, avec l'amplification des pratiques continues, le mot dans sa version tibétaine ne leur paraît plus familier dans leur habitus linguistique :

TRSO_F3^e : [...] avec mes parents quand je leur parle de ma spécialité de l'université je dis le mot *zhuanye* en *hanyu* - *zhuanye* ce mot là je ne le traduis pas / en effet il existe l'équivalent en tibétain pour le mot *zhuanye* c'est *qilie* mais quand je leur dis *qilie* ils me demandent "pardon ? / qu'est-ce que t'as dit ?" / nous sommes donc tous habitués à dire *zhuanye* au lieu de dire *qilie*

TSNB_M2^e : umm / ça dépend des situations il y a des mots: / [clappement] parce que / à l'université j'utilise trop souvent des mots de *hanyu* pour mes études et si d'un coup des mots du *hanyu* me viennent pendant que je n'ai pas le temps de les traduire tous en tibétain dans ce cas-là je continue d'utiliser le *hanyu* pour m'exprimer

7.1.2.1.2 Termes liés aux (nouvelles) technologies

L'un des domaines le plus remarquable est celui des techniques et des technologies. Les enquêtés font remarquer que bien que certains termes ne concernent plus les nouvelles technologies et qu'ils aient été créés en tibétain, ils ont toujours l'habitude d'utiliser ces mots en *hanyu*, par exemple l'ordinateur, le téléphone (portable), la télévision, etc.

SNUP_M3^e : umm / umm /// par exemple quand je dis "je vais passer un coup de téléphone" le mot *téléphone* je le dis en *hanyu* et la forme en *ramalug* c'est *rang dianhua ji dang* / *dianhua* c'est la téléphone en *hanyu* // il existe beaucoup d'exemples de ce genre je n'ai que ça à l'esprit pour le moment [...]

Dans le tableau ci-dessous, nous voulons mettre entre guillemets les mots en *hanyu* qui sont insérés dans la phrase :

Tableau 7-4 : Exemples des pratiques du *ramalug* liées aux technologies

les substantifs concernés	en tibétain oral (+/-)	forme linguistique du <i>ramalug</i>
téléphone (ཁ་སྐབས་/kha par 电话/dianhua)	+	ང་ 电话་གཅིག་བཏང་ rang « dianhua » ji dang Je passe un coup de téléphone
ordinateur (སྒྲིག་ཁང་/glog klad 电脑/diannaο)	+	ངའི་ 电脑་ག་ན་ཡོད་ nga'i « diannaο » ga na yu ? Où se trouve mon ordinateur ?

Alors que pour les noms des marques de smartphones, les Tibétains vont aussi les dire en *hanyu*, par exemple *pingguo* (Apple) et Huawei.

7.1.2.1.3 Termes liés à la vie quotidienne

Il y a souvent des situations dans lesquelles les Tibétains sollicitent le *hanyu* pour des mots de la vie quotidienne existant en tibétain, et ce par habitude. Produire le *jiandao*²⁴⁶ (ciseaux) au lieu de dire *jem tse*²⁴⁷ :

YAN_ : le mot pour *ciseaux* en tibétain est long ? / est-il difficile à prononcer ?

CRLM_F3° : non // je n'ai pas d'habitude de le dire en tibétain /// quand je dois dire le mot *ciseaux* ce n'est pas le tibétain qui vient mais au contraire c'est *jiandao* qui sort de ma bouche

Cependant, cet emprunt oral des termes de la vie quotidienne au *hanyu* provient en général de deux paramètres essentiels. Premièrement, les contacts économiques dans l'ère de la mondialisation font que les cuisines populaires du monde pénètrent dans la vie des Tibétains, par exemple le *huoguo*²⁴⁸ (fondue chinoise), le *shousi*²⁴⁹ (sushi), etc. qui n'étaient pas présents initialement dans la cuisine traditionnelle des Tibétains. Dans ce cas-là, l'emprunt oral au *hanyu* ne peut pas être évité.

Deuxièmement, le paramètre culturel et historique fait que des mots de la vie quotidienne ne sont pas utilisés en tibétain oral. Prenons l'exemple du mot *beizi*²⁵⁰ (verre) : culturellement, il n'existe pas dans la langue tibétaine car les Tibétains utilisent le *phor pa*²⁵¹ (bol) pour se servir du thé, surtout dans les zones rurales et de pâturage où l'on ne trouve pas de verre à thé ou à eau. Dans les zones urbaines de la RAT où les contacts avec les *Han* sont fréquents, le verre se dit donc directement en *hanyu*.

Dans le tableau ci-dessous, nous mettons entre guillemets les mots produits en *hanyu* insérés dans la phrase (repérés dans notre corpus) :

Tableau 7-5 : Exemples d'utilisations du *ramalug* liées à la vie quotidienne

les substantifs concernés	en tibétain oral (+/-)	forme linguistique du <i>ramalug</i>
cantine (ཟུང་ཁང་/za khang 食堂/shitang)	+	ང་ཚོ་མ་ལག་ལུ་མཉམ་ཞུ་བའི་ལུང་གི་ལུང་། rang tsho « shitang » nang 'gro ? Nous allons à quelle cantine ?
dortoir (ཉལ་ཁང་/nyal khang 寢室/qinshi)	+	ང་ཚོ་མ་ལག་ལུ་མཉམ་ཞུ་བའི་ལུང་གི་ལུང་། rang « qinshi » nang 'gro zhuo ki yin Je vais rentrer au dortoir

²⁴⁶ 剪刀

²⁴⁷ ཇེམ་ཅེ

²⁴⁸ 火锅

²⁴⁹ 寿司

²⁵⁰ 杯子

²⁵¹ ཕོ་ལ་

verre : (- - 杯子/beizi)	-	ངལ་པོ་ལེ་བོ་གཞིག་སྐྱར་དང་། rang la « beizi » gcig skur dang Passez-moi un verre s'il vous plait
fondue chinoise : (- - /火锅/huoguo)	-	ང་ཚོ་མཉམ་དུ་ལྷོ་ཀླུ་ཟ་བར་འགོ་ rang tsho mnyam du « huoguo » za bar 'gro Nous allons manger ensemble la fondue chinoise

Quand nous collectons les pratiques du *ramalug* des Tibétains enquêtés dans le corpus composé de leurs discours épilinguistiques, nous ne parvenons que rarement à enregistrer l'occurrence du groupe verbal en *hanyu*, à part un mot à double nature : ressentir (ཚོར་བ་/tshor ba 感觉/ganjue), témoigné par une fille :

PMLO_F2° : le *ramalug* ? parfois oui - quelques fois par exemple j'aime souvent dire le mot *ganjue* j'aime l'exprimer en *hanyu* [rire] / (YAN_ : *ganjue* ?) oui oui oui / c'est / occasionnellement je le dis directement [...] "je ressens" ou "mes ressentis" le mot *ressentir* je le dis directement en *hanyu* et le reste de la phrase je dis en tibétain

7.1.2.1.4 Termes liés aux sports

Tous les garçons enquêtés confirment leur intérêt pour le foot et le basket comme pratique sportive. L'usage du *ramalug* est présent dans leur langage sportif durant le foot ou le basket. Ils témoignent de l'emprunt oral au *hanyu* pour les termes spécifiques dans le domaine sportif, par exemple le *dianqiu*²⁵² (penalty) et le *jiaoqiu*²⁵³ (corner). Nous avons également observé ce type de pratique du *ramalug* durant un match de foot en campus.

7.1.2.1.5 Termes liés aux titres des feuillets chinois, coréens, japonais, anglais et américains

Nos enquêtés des deux sexes parlent de leur intérêt commun pour les feuillets étrangers, en dehors des feuillets chinois, surtout ceux de Corée du sud, du Japon, d'Angleterre et des États-Unis. Ils utilisent le *hanyu* pour parler des titres des feuillets étrangers, car ceux-ci sont traduits en *hanyu*. Nous constatons d'ailleurs que l'intérêt continu pour les feuillets étrangers chez les Tibétains enquêtés contribue à aider à élargir leurs répertoires linguistiques.

7.1.2.1.6 Les toponymes

L'usage du *ramalug* met en avant également les toponymes dans notre enquête. L'habitude de désigner la Région Autonome du Tibet par le *Xizang*²⁵⁴ en *hanyu* est régulièrement repérée,

²⁵² 点球

²⁵³ 角球

²⁵⁴ 西藏

ainsi que les noms de villages, de villes, de régions et de pays, par exemple les toponymes pour le Japon, le Corée du sud et les États-Unis.

7.1.2.1.7 Termes liés aux réseaux sociaux

Enfin, nous constatons l'emprunt des mots de *hanyu* et d'anglais liés aux réseaux sociaux chez cette génération des Tibétains : tels que Wechat (application de messagerie électronique chinoise), Weibo (twitter chinois), Instagram, Snapchat, etc.

Tableau 7-6 : Exemple de la pratique du *ramalug* concernant les réseaux sociaux

les substantifs concernés	en tibétain oral (+/-)	forme linguistique du <i>ramalug</i>
Weibo (- / - 微博 / Weibo)	-	ཁོ་ལོ་ལྟུང་ལྟུང་ལྟུང་ལྟུང་ rang « Weibo » lta bzhin yod Je suis en mode binge-watch sur le Weibo

7.1.2.2 La pratique du *ramalug* et les alternances transcodiques observées

Nous abordons deux corpus authentiques qui manifestent le phénomène langagier de la pratique du *ramalug* et celui des alternance transcodiques. Le premier extrait provient d'un monologue d'un appel téléphonique entrant car nous n'arrivons pas à entendre ce que dit l'interlocuteur à l'appareil. La principale structure linguistique reste en tibétain et les occurrences des mots en *hanyu* sont mises entre guillemets. Nous constatons l'emprunt au *hanyu* dans le domaine toponymique : *Meiguo*²⁵⁵ (États-Unis), dans celui de la vie quotidienne : *chaoshi*²⁵⁶ (supermarché) et l'emprunt aux mots indiquant les directions : *fangxiang*²⁵⁷ (direction). Nous constatons également l'usage d'un mot dont la version en tibétain existe : *shitang*²⁵⁸ (cantine).

²⁵⁵ 美国

²⁵⁶ 超市

²⁵⁷ 方向

²⁵⁸ 食堂

Tableau 7-7 : Monologue d'un garçon tibétain dans un appel téléphonique reçu

ཨ་རང་སྐོལ་འགྲམ་དུ་ཡོད་ན་ལ་ཐུག་ཡར་འཇུལ་ཤོག་དང་། / ལྷག་ཨ་ཨ་ཅག་ / 美国མར་བྱུན་སོང་། / མཚོང་འབྲུང་ངམ། / ཡར་ཤུའི་རྩ་ལ་འཇུལ་ཤོག་དང་། /
 食堂ངམ་ // དེའི་ཡར་ཤོག་དང་། / མ་རེད་མ་རེད། ངས་ཀྱི་འཇུལ་ཤོག་ལ་ལྷག་རེ་ཤུའི་རྩ་ལ་འཇུལ་ཤོག་དང་། /
 མར་ལྷོས་དང་ལྷོ་ལོག་ལ་ཡ་ཀོག་འཕེལ་བའུང་སའི་ས་ཆ་དེའི་ / དེའི་འགྲམ་ལ་སྐྱུག་མ་འམ་མེ་ཉོག་བཏབ་པའི་ས་ཆ་འདིའི་ཤོག་དང་།

A / rang gor zham du yu na ka to yar zui xiu dang / gu a / a jia « Meiguo » mer qin song / tong qiong erm / ya « chaoshi » zham die / « shitang » zham die xiu da yar / ma ri mari / ei « fangxiang » die lao la / gar ri « chaoshi » nang zui cer song ai / mer dui dang qi lao la guo bil dong sei sa qia die / die zham la niu ma arm mi dao dou sei sa qia dei xiu dang

Oui / entre ! si tu es à côté de la porte / attends / la copine américaine est partie / tu l'as vue ou pas ? / au supermarché / dans la direction de la cantine / non / non / quoi / t'es dans le supermarché ? / regarde en bas / là où il y a des bambous je ne sais pas quoi des plantes des fleurs

Le second extrait concerne une conversation entre deux garçons tibétains et nous-même sur les dix savoirs du bouddhisme tibétain. L'alternance transcodique entre tibétain et *hanyu* se produit lorsqu'il s'agit des paroles liées au sujet religieux. Nous mettons entre guillemets cette fois-ci les structures verbalisées en tibétain :

Tableau 7-8 : Conversation sur les dix savoirs du bouddhisme tibétain entre deux garçons et nous-même

YAN_ : 十明中哪一个您掌握的最好 ?
 PM2 : 就是那个 ཚད་མ། / ཚད་མ། 汉语怎么说 ? / ཚད་མ་དང་དེ་འདྲམ་བཤད་བྱེད་མ་རེད་པོ།
 PM3 : ཚད་མ་ཟེར་བ་འདི་汉语怎么说 ?
 PM2 : 就是 / 不知道怎么翻译啊
 PM3 : 就是 / 有些那个什么天气预报都可以算出来的 / 如果学好藏语的话
 YAN_ : 嗯 / 天文 ?
 PM2 : 不是天文
 PM3 : ཚད་མ་ཟེར་བྱེད་པ་འདི།
 PM2 : ལྷན་ཞེས་པའི་པ་འདི།
 PM3 : ཨ་ལས།
 YAN_ : 天气 ? 计算天气的吗 ?
 PM2 : 天文就是叫 ལྷན་ཞེས་ 的一门学科 / 我对另一种学科的知识还行
 YAN_ : 另一种是预测天气的吗 ?
 PM2 : 不是 / 他刚刚说的是 ཚད་མ། / 误认成 ལྷན་ཞེས་ / 不知道怎么翻译啊 ?
 YAN_ : 和什么有关 ?
 PM2 : 就是学习能力的那种方面

YAN_ : shi ming zhong nayige nin zhangwo de zui hao ?
 PM2 : jiushi nage « tshad ma » / « tshad ma » hanyu zenme shuo ? / « tshad ma dang de 'dras bshad thub kyi ma red po'o »
 PM3 : « tshad ma zer ba di » hanyu zenme shuo ?
 PM2 : jiushi / buzhidao zenme fanyi a
 PM3 : jiushi / youxie nage shenme tianqi yubao dou keyi suan chulai de / ruguo xuehao zangyu de hua
 YAN_ : en / tianwen ?
 PM2 : bushi tianwen

PM3 : « tshad ma zer gyi red ba di »
 PM2 : « kar rtsis red ba di »
 PM3 : « a las »
 YAN_ : tianqi ? jisuan tianqi de ma ?
 PM2 : tianwen jiushi jiao « skar rtsis » de yimen xueke / wo dui lingyizhong xueke de zhishi haixing
 YAN_ : lingyizhong shi yuce tianqi de ma ?
 PM2 : bushi / ta ganggang shuode shi « tshad ma » / wu rencheng « skar rtsis » / buzhidao zenme fanyi a ?
 YAN_ : he shenme youguan ?
 PM2 : jiushi xuexi nengli de nazhong fangmian

YAN_ : parmi les dix savoirs lequel vous maîtrisez le mieux ?
 PM2 : c'est celui de la logique / comment le dire en *hanyu* le savoir de la logique ? / ça ne se mesure pas comme ça
 PM3 : comment dire en *hanyu* le terme « connaissance de la logique » ?
 PM2 : c'est / on ne sait pas comment traduire
 PM3 : c'est / celui grâce auquel on peut prévoir la météo / si on maîtrise bien le tibétain
 YAN_ : umm / l'astrologie ?
 PM2 : non ce n'est pas l'astrologie
 PM3 : c'est la connaissance de la logique non ?
 PM2 : non c'est la connaissance de l'astrologie
 PM3 : oh oh d'accord
 YAN_ : la météo ? pour connaître la météo ?
 PM2 : « skar rtsis » c'est le savoir de l'astrologie / j'ai de la connaissance sur un autre savoir
 YAN_ : l'autre savoir est celui qui prévoit la météo ?
 PM2 : non / il parle du « tshad ma » / il le confond avec « skar rtsis » / on ne sait pas comment traduire ?
 YAN_ : il s'agit de quel domaine ?
 PM2 : c'est le domaine des compétences pour étudier

7.1.2.3 Les raisons de la pratique du *ramalug*

Nous espérons pouvoir révéler les raisons derrière ce phénomène linguistique du *ramalug*. En premier lieu, comme nous l'avons analysé dans le 7.1.2.1.3, le paramètre culturel et historique fait que la pratique du *ramalug* est régulière. Pour ce qui est du reste, dans l'enquête, nous entendons souvent la formule « c'est une de mes habitudes de parler ainsi ». Certes, cette habitude linguistique constitue une raison de la pratique du *ramalug*. Elle n'en constitue pas, néanmoins, la raison fondamentale. Nous faisons donc un état de lieux en cinq points.

7.1.2.3.1 Rupture avec l'environnement de la langue maternelle à l'âge jeune

Quatre-vingt-dix pourcents des Tibétains enquêtés ont quitté la RAT pour venir étudier dans le *Neidi* dans leur jeune âge. L'âge de séparation avec la famille et la RAT varie en moyenne entre 12 ans et 15 ans, soit à la fin de l'école primaire ou en fin du premier cycle du secondaire. Cette séparation d'avec l'environnement linguistique dès leur jeune âge les

empêche de continuer à se familiariser avec leur langue maternelle. Avec l'immersion dans l'environnement du *hanyu* tant à l'école que dans la nouvelle société qu'ils intègrent, l'habitude de la pratique langagière évolue.

7.1.2.3.2 Inintelligibilité entre les différents dialectes tibétains

Sachant la grande distance entre les dialectes tibétains des différentes régions, les Tibétains dont l'origine est différente peuvent se confronter à des situations dans lesquelles ils ne parviennent pas à comprendre le dialecte de leur compatriote. C'est pourquoi ils considèrent le *hanyu* comme langue intermédiaire pour communiquer avec tous ceux qui sont en dehors de leur code linguistique.

PMLO_F2^e : [rire] paraît que suis-j'y déjà accoutumée / j'ai étudié dans un lycée du *Neidi* / et ensuite umm dans la classe il y avait des Tibétains originaires de la ville de Chamdo eux leur dialecte est différent du nôtre du coup ils ne me comprenaient pas - ils ne comprenaient pas le dialecte de Lhassa / du coup je devais leur dire - si je communiquais avec eux j'avais besoin d'utiliser le *putonghua* // (YAN_ :d'accord) du coup avec le temps je suis habituée à parler le *hanyu*

7.1.2.3.3 Prédominance du *hanyu* dans la politique linguistique et prédominance de la culture *han* dans la société chinoise

Nous avons bien développé cette raison dans les chapitres 1 et 2. Il s'agit de notions historiques et géopolitiques.

7.1.2.3.4 Marginalisation des cours de tibétain dans le *Neidi*

La tendance à l'amplification de l'influence de la pratique du *ramalug* résulte également de la marginalisation des cours de tibétain dans le système éducatif du *Neidi* pour les minorités ethniques. Le système éducatif dans le *Neidi* prive ces étudiants d'apprendre *de facto* leur langue maternelle. Nous expliquerons ce point dans la section 7.2 : situation réelle des interventions glottopolitiques concernant le tibétain à différents niveaux.

7.1.2.3.5 Impact de l'ère de la mondialisation

Nous sommes maintenant dans l'ère de la mondialisation ; époque où les sciences et les nouvelles technologies apparaissent très rapidement et où de nouveaux avatars pénètrent nos sociétés. Avec la mondialisation, les humains ne vivent plus de manière « isolée » ; nous pouvons avoir accès à toutes ces nouveautés. Le tibétain, pour le moment, ne peut pas évoluer au même rythme que tous les changements qui surgissent quotidiennement.

7.2 Différents niveaux des interventions glottopolitiques concernant la valorisation du tibétain

L'aire géographique occupée par les Tibétains en Chine est immense et les Tibétains ont un niveau de maîtrise en langue maternelle qui varie beaucoup d'une personne à l'autre. « Ceux ayant envie d'apprendre une nouvelle langue vivante ne vont certainement pas choisir le tibétain », confesse un garçon parmi nos enquêtés. Nous analysons dans cette section les différents niveaux des interventions glottopolitiques concernant la valorisation du tibétain.

7.2.1. Niveau institutionnel

Pour nos enquêtés, le côté positif de la politique linguistique est que l'État crée de nombreux établissements scolaires destinés aux minorités ethniques quant à l'éducation secondaire et supérieure. Pour ceux étudiant dans le *Neidi*, une bourse couvrant tous les frais d'hébergement, d'alimentation et de scolarisation est attribuée.

Les enquêtés soulignent un point positif concernant l'application de la politique linguistique en vue de la valorisation du tibétain : toutes les enseignes de magasins sont obligatoirement imprimées de manière bilingue.

Les enquêtés sont favorables au fait que l'État recrute pour eux des enseignants chargés de l'enseignement de tibétain lors de leur scolarisation dans le *Neidi*. Certains parlent de maisons d'édition qui publient des ouvrages en tibétain. Une fille témoigne de son rapprochement avec sa langue à travers le site du journal *Le peuple* qui publie en 15 langues : le chinois, le *zhuang*, le *yi*, le tibétain, l'ouïgour, le kazakh, le coréen, le mongol, l'anglais, le japonais, le français, l'espagnol, le portugais, l'arabe, l'allemand et le russe. A travers ce journal en ligne, celle-ci trouve un environnement plurilingue dédié aux Tibétains :

YCLM_F3^e : pour moi l'État attache vraiment de l'importance au tibétain ?/ car j'ai remarqué une fois la version tibétaine du journal en ligne *People.cn* [rire] / moi je connais très peu d'informations sur la politique linguistique mais d'un coup j'ai trouvé ce journal en ligne en tibétain par hasard[rire] / je pense donc que l'État pense vraiment aux minorités en Chine (YAN_ : vous visualisez souvent le *people.cn* ?) non [rire] hélas ! c'était le hasard j'ai jeté un coup d'œil sur Internet et par hasard j'étais tombée sur ce site et j'ai remarqué que beaucoup d'articles sont rédigés en tibétain et par ailleurs les contenus sont très intéressants / dans une certaine mesure ça peut montrer que l'État attache de l'importance à notre situation ! je voulais dire / avec l'autorisation de parution de cette plateforme / l'État se préoccupe de nous !

Figure 7-2 : La Une de la version en langue tibétaine du journal *Le peuple*



Figure 7-3 : Le journal *People.cn* proposé en 15 langues



Néanmoins, en ce qui concerne le côté négatif de la mise en pratique de la politique linguistique de l'État envers le tibétain, une certaine contrainte est signalée par bien nombre de nos enquêtés. D'un côté, l'expression et le comportement de l'attachement à la langue et à la culture tibétaine sont souvent considérés par les institutions comme sensibles politiquement au nom du maintien de bonnes relations interethniques ; de l'autre, la loi stipulant la valorisation du tibétain n'est pas entrée en pratique, ce qui fait que les Tibétains dans le *Neidi* sont privés d'un environnement linguistique suffisamment adapté pour pratiquer leur langue, tandis que l'État accorde *de facto* davantage d'importance à la préservation des architectures tibétaines.

LSAN_F3° : umm il faut faire une distinction par rapport à notre patrimoine culturel immatériel l'État a très bien fait umm par exemple pour nos monastères anciens nos sites patrimoniaux ils font l'objet de la protection la plus importante / (YAN_ : et au niveau de la promotion de langue ?) ça ? umm [rire] au niveau de cet aspect-là je trouve qu'on en est encore loin ce travail n'est pas assez bien fait parce que notre langue de scolarisation est le *hanyu* bien sûr c'est fait pour s'adapter à la tendance actuelle donc sur l'aspect de langue il leur reste du travail par exemple des mesures concrètes à mettre en œuvre à l'égard des programmes scolaires et universitaires pour valoriser notre langue car avec mon expérience

personnelle je ne suis plus en contact avec le cours de culture tibétaine ou de langue seule depuis le collège donc pourquoi ne pas ajouter des cours de tibétain ?

Le contexte éducatif constitue un domaine majeur pour voir concrètement la pratique de la politique linguistique concernant le tibétain en fonction des témoignages de nos enquêtés.

7.2.2 Niveau éducatif

Dans les universités des minorités ethniques du *Neidi*, la spécialité de la langue et la littérature et la civilisation tibétaine est à la disposition de jeunes candidats à la sortie du lycée. La littérature et la civilisation tibétaine deviennent donc l'objet d'études et de recherches scientifiques.

Dans tous les témoignages, nous constatons une rupture concernant la langue des manuels à l'école dans la scolarisation des Tibétains lorsqu'ils étaient en RAT. A partir de leur deuxième ou troisième année d'école, toutes les matières sont enseignées en *hanyu*, sauf le tibétain, objet de l'enseignement de langue vivante. Avec un changement général des méthodes d'enseignement en *hanyu*, les enseignants essaient souvent de solliciter le tibétain pour expliquer des contenus difficiles aux élèves.

Dès l'entrée dans le système éducatif du *Neidi*, les Tibétains vivent une rupture encore plus dommageable avec leur langue maternelle dans le contexte scolaire, pour ce qui est de l'enseignement dispensé du tibétain. Certes, dans le système scolaire et la classe tibétaine du *Neidi*, l'enseignement du tibétain est assuré auprès des élèves tibétains, mais de manière très contraignante. Un nombre limité de cours de tibétain est dispensé par semaine dans le collège ; dans le lycée, une seule séance (en moyenne 45 minutes) dans la classe tibétaine et aucune n'est assurée dans la classe mixte des élèves tibétains et *han*. Le contenu du cours de tibétain met en avant la poésie tibétaine, les différents types d'écrits en prose, les écrits sur les monastères, la littérature classique, la grammaire et les personnalités célèbres dans l'histoire du Tibet des époques anciennes.

Or, les établissements scolaires du *Neidi* ne recrutent qu'un nombre très limité d'enseignants tibétains chargés de cet enseignement. Très souvent, un enseignant titulaire d'un contrat non renouvelable de deux ou de trois ans prend en charge tout seul le cours de tibétain de toutes les classes tibétaines de tous niveaux, même voire dans les villes et les provinces connues pour leurs meilleures qualités de ressources éducatives de la Chine, par exemple Shanghai, Pékin et la province du Jiangsu.

De la part des élèves tibétains, le stress et la poursuite obstinée des résultats du *gaokao*, la diversité des compétences linguistiques de chacun, le sérieux ou non de l'enseignant tibétain

envers ses élèves, le dialecte que parle l'enseignant, l'inconscience des jeunes élèves quant à leur langue maternelle, les contenus inadaptés selon le niveau linguistique de chaque élève font que les élèves tibétains vont ensuite perdre la motivation pour l'étude du tibétain, ce qui induit la détérioration progressive de leurs compétences linguistiques en tibétain, comme en attestent deux témoignages ci-dessous. La première fille citée ci-dessous a étudié dans l'École secondaire tibétaine de Pékin, niveau lycée, où nous considérons que les meilleures ressources éducatives de Chine sont réunies :

YCLM_F3^e : [...] nous avons eu / une seule séance de 45 minutes par semaine / et l'enseignant était recruté depuis la RAT / il donnait cours à l'ensemble des effectifs des élèves du lycée [...] l'enseignant de tibétain considérait que notre niveau / n'était pas à la hauteur du manuel du coup il nous a enseigné le contenu déjà appris au collège / notre niveau du tibétain restait identique à celui d'il y a trois ans / pas de progrès / et moi au collège j'avais un niveau pas mal en tibétain et j'avais assez de connaissances sur cette langue / du coup c'est pour ça que je sentais que l'enseignant de tibétain du lycée répétait un peu le contenu du cours du collège ? / hélas de toute façon il ne nous a pas enseigné grand-chose/ enfin j'ai cette impression

L'enquêtee ci-dessous s'est inscrite dans un lycée normal de la province du Hebei et elle témoigne également de la réalité de la différence des compétences linguistiques des élèves et la mauvaise qualité de l'enseignement du tibétain :

GZEN_F3e : une seule séance / parce que / notre enseignant n'était pas très XXX et il n'avait pas envie de nous apprendre non plus (YAN_ : pourquoi il n'avait pas envie de vous enseigner ?) umm / parce que um / j'avais des camarades qui débutaient les études dans le *Neidi* depuis la sixième année du primaire leur niveau de tibétain n'est pas assez correct / comme moi je suis venue dans le *Neidi* depuis la fin du collège / donc le niveau du tibétain des gens comme moi ça va / mais ce que nous a appris l'enseignant était très // - je ressentais le contenu comme celui de débutants / il nous a appris l'alphabet tibétain ! / je sentais que c'était pas terrible / j'ai l'impression qu'il avait envie de nous apprendre des choses difficiles mais la plupart des élèves tibétains n'auraient pas pu les comprendre / chacun a une base de langue maternelle très très différente certains ont un niveau supérieur mais certains ont un niveau très faible/ l'enseignant ne pouvait pas trouver d'équilibre entre les deux extrémités / lui il ne savait pas comment enseigner / d'ailleurs il venait de la région du Kham et il parlait le dialecte Kham mais les élèves tibétains sont originaires d'un peu de partout dans la RAT certains élèves ne comprenaient pas son accent /// une méthode de tibétain a été distribuée chaque année mais / je me souviens qu'on ne s'en servait jamais

En dehors de l'enseignement du tibétain dispensé aux Tibétains dans le *Neidi*, en ce qui concerne la mise en pratique de la valorisation du tibétain, chaque université promeut en mai le festival de la culture tibétaine, organisé par l'association estudiantine des Tibétains de chaque université. Malheureusement ce type d'activité est restreint au sein de l'université sans pouvoir être étendu au niveau social.

7.2.3 Niveau social

Dans le contexte social du *Neidi*, il y a très peu d'éléments culturels tibétains, sauf dans les quatre provinces avoisinant la RAT. Revenons sur le contexte du *Neidi*, et surtout dans la province du Shandong, notre terrain d'enquête, tous les enquêtés évoquent un hôpital tibétain et un bar à la tibétaine dans lequel les drapeaux à prière ornent les intérieurs du mur, le thé d'orge tibétaine et la tsampa sont proposés aux clients.

7.2.4 Niveau individuel

C'est au niveau individuel que revient la plus grande partie des interventions glottopolitiques sur la valorisation du tibétain. Certains de nos Tibétains pensent que les grands classiques et les ouvrages scientifiques sont soit écrits en *hanyu* soient traduits en *hanyu*, au lieu d'être rédigés ou traduits en tibétain. Ils mettent en avant qu'il faut donc en premier lieu bien maîtriser le *hanyu* avant que l'apprentissage du tibétain prenne le relais. Selon nos Tibétains, concrètement c'est le *hanyu* qui leur permet d'avoir accès à davantage de connaissances destinées à ouvrir et élargir l'esprit.

Tous les enquêtés considèrent qu'afin de valoriser et de promouvoir le tibétain et sa culture, la responsabilité incombe plus à l'individu qu'à l'État. Seulement, ce dernier peut mieux à la fois obliger *de facto* les établissements scolaires secondaires du *Neidi* à augmenter le nombre de séances du cours de tibétain et à rétablir la scolarisation en tibétain dans les écoles en RAT.

Un garçon tibétain rappelle qu'il faut compter sur l'autodiscipline des Tibétains :

PSTR_M3° : je ne connais pas ce qui est prescrit par la loi / par rapport à la pratique / l'État a adopté des mesures / dans le *Neidi* au collège et au lycée le cours de tibétain est assuré / ça fait partie de la protection du tibétain / ensuite / umm [...] je trouve par contre / il ne faut pas compter sur l'intervention extérieure il faut compter sur nous / sur notre autodiscipline

Un autre garçon partage ce point de vue :

CHI_M2° : [...] il faut compter sur soi-même surtout compter sur notre propre culture ethnique /// si notre culture n'est pas puissante / si nous nous-mêmes ne maîtrisons pas bien notre langue // les personnes appartenant à d'autres nationalités vont se foutre de nous non ? /// ils se foutent de nous / hein [rire]

Se donner la responsabilité de la pratique de la valorisation du tibétain et regretter la non prise de conscience de l'importance de la langue maternelle, cette contradiction montre que l'autodiscipline n'est pas une conviction qui va de soi. Par ailleurs, la pression suscitée par les études et la réussite dans le *gaokao* va l'emporter sur les pratiques « gratuites » liées à l'entraînement de langue.

GZEN_F3e : umm / pour le moment / mes compétences ont beaucoup diminué avant j'étais assez forte en lecture des textes écrits en tibétain je me souviens qu'à la primaire et au collège j'étais très / disaient les enseignants que j'ai eu de bonnes performances en tibétain /// (YAN_ : oui ?) et c'est fini depuis le lycée mon niveau de tibétain a baissé [rire] / au lycée il y avait beaucoup moins de cours de tibétain qui nous étaient proposés / et j'ai remarqué que mon niveau de tibétain est devenu faible / je me souviens quand j'étais au collège j'ai une fois croisé une étudiante tibétaine j'étais étonnée à l'époque de ses fautes orthographiques et grammaticales quand elle écrivait en tibétain / mais après / je suis devenue exactement comme elle / je ne pouvais pas m'empêcher de faire sans cesse des fautes de tout genre // mon écrit est devenu tellement faible.

Ainsi tout au long de notre enquête, nous constatons un sentiment de perplexité chez les Tibétains. Chez ceux qui s'interrogent sur le choix entre la pratique du tibétain et du *hanyu*, la plupart semblent éviter cette question, tout en espérant l'apparition de quelqu'un assumant le rôle de leader pour les exhorter, les pousser à valoriser le tibétain et progresser dans son apprentissage.

TRUG_F2° : je préfère d'être guidée s'il y a quelqu'un, une sorte de leader de cette grande cause je le soutiens sans aucun doute je ferais de mon mieux pour pouvoir le soutenir l'aider mais umm: / je ne suis pas en mesure d'être leader pour une telle cause / de faire évoluer la situation actuelle tout ce que je suis capable de faire c'est de donner mon soutien je ne suis pas quelqu'un d'ambitieuse, espérant de faire de grands projets je ne suis capable que de faire de petites choses[rire] / oui

7.2.4.1 Approche pragmatique de l'idéologie linguistique relative au hanyu

Deux approches idéologiques de la question linguistique entrent en jeu dans la pratique et la valorisation du tibétain, en premier lieu, le pragmatisme en faveur du *hanyu*. Au vu du degré utilitaire des langues, beaucoup de Tibétains sont confrontés à un dilemme : soit pour eux les deux langues ont à peu près la même importance, par exemple pour certains qui souhaitent intégrer les services de la fonction publique locale, les deux langues ont la même utilité, soit le *hanyu* est plus utile pour ceux qui souhaitent s'intégrer professionnellement dans le tourisme en RAT. Pour résumer, « si c'est dans le *Neidi*, le *hanyu* est plus utile ; si je travaille en RAT, le *hanyu* est plus utile alors qu'à la maison le tibétain est plus utile » (TRUG_F2°).

Ce pragmatisme linguistique s'installe chez les Tibétains, il constitue un frein à l'utilisation fonctionnelle du tibétain dans les familles. Actuellement, cet utilitarisme linguistique a un impact de plus en plus important sur la génération tibétaine des parents qui décident de réduire les contacts de leurs enfants avec le tibétain, parce que la maîtrise du *hanyu* permet d'intégrer une meilleure école et d'avoir accès à un meilleur emploi. Dans ces conditions, il est peu probable que les jeunes enfants prennent la conscience de l'utilité de leur langue maternelle. Nous citons deux témoignages ci-dessous :

PSTR_M3° : /// je / je ne connais pas toutes les langues de la Chine / umm je sais que / les Ouïgours ont leur langue / les Mongols ont leur langue // ces / umm ces ethnies je trouve / qu'elle sont confrontées à la même situation que les Tibétains / je pense que ces langues occupent la même place // je ne connais pas leur situation / umm je sens que la situation actuelle du tibétain est l'objet de fausses impressions qu'ils font croire aux Tibétains que notre langue n'a plus d'importance /// par exemple des parents vont apprendre à leur enfant le *hanyu* et // diminuer le contact avec l'environnement tibétain // c'est / c'est les fausses impressions de la part des parents / ils pensent / qu'étudier le tibétain nuit à l'apprentissage des matières à l'école car elles sont enseignées en *hanyu* // je connais des Tibétains de mon lycée / ils ne savent pas écrire en tibétain excepté leur prénom

PMYZ_F3° : sur cet aspect / je trouve que les manuels pour les élèves du primaire et du secondaires ne sont pas satisfaisants car les cours devraient utiliser des manuels écrits en tibétain ! au lieu d'utiliser le *hanyu* comme la langue des manuels // (YAN_ :pourquoi ?) PARCE QUE avec l'entrée à l'école des manuels écrits en *hanyu* / chez nous / les enfants tibétains sont envoyés par les parents dans la classe *han* je ne suis pas favorable à ça // la plupart des cours leur sont enseignés en *hanyu* et eux les enfants aussi pour pouvoir [clappement] obtenir de meilleurs résultats scolaires ils ont envie de s'inscrire à la classe mixte / notre civilisation ou notre langue au fur et à mesure où personne ne va les apprendre / ensuite notre civilisation va disparaître

7.2.4.2 Approche de l'intégrité linguistique de l'idéologique linguistique relative au tibétain

Nous constatons un renouveau en faveur de la revitalisation du tibétain qui est en plein essor au sein de la communauté tibétaine tant dans le *Neidi* qu'en RAT. « [...] Nous avons déjà perçu notre faiblesse en tibétain et nous allons donc poursuivre nos efforts pour que la prise de conscience des Tibétains sur leur langue maternelle s'améliore [...] » (TRUG_F2°). Cette prise de conscience concernant la protection et la valorisation du tibétain constitue en réalité une tentative d'imposer une idéologie de pureté sur ce que devrait être la norme linguistique « correcte » du tibétain, dans le but de « purger la langue » sans qu'elle soit « envahie » par le *hanyu*. Pour faire fonctionner cette approche idéologique, la surveillance mutuelle, le reproche, l'assentiment mutuel en sont les principes :

TNCR_F3° : [...] très souvent quand je parle le *ramalug* ça se produit inconsciemment et c'est l'amie qui me fait remarquer genre “tu parlais le *ramalug* !” en tibétain c'est “khyed kyis *ramalug* gi skad cha bshad kyi dug²⁵⁹ !” et puis moi je suis en mode “ah ! je viens de parler le *ramalug* !” et je vais corriger tout de suite ce que je viens de dire [...] j'ai un ami qui nous donne des cours de tibétain / lui il me fait remarquer chaque fois toutes mes productions en *ramalug* lui il a une responsabilité du point de vue ethnique HYPER FORTE ! il y a des amis comme lui ils sont toujours là à me corriger ils produisent la version correcte en tibétain de ce que je dis en *ramalug*

La moquerie verbale constitue également la façon efficace pour susciter un sentiment de honte des Tibétains parlant dans le *ramalug* : plusieurs enquêtés l'attestent.

²⁵⁹ ལྷོ་ལྷོ་ར་མ་ལུག་གི་རྒྱུ་རྒྱུ་ལྷོ་ལྷོ་

Quant à ceux qui sont très engagés pour la cause de la protection et de la valorisation du tibétain, ils imposent une réglementation stricte du langage autorisé dans les chats de groupe : que ce soit les messages sonores ou les messages écrits, la seule langue de discussion autorisée dans la messagerie est le tibétain et tout type d'emprunt au *hanyu* est à proscrire.

CHI_M2° : un autre exemple [accélération du débit oral] / “ on va aller au cybercafé ” le mot *cybercafé* on a la traduction équivalente en tibétain mais /// [accélération du débit oral] comment dire / on est déjà habitué à la formule d'usage en *hanyu* donc NOUS NOUS EFFORÇONS de /// BANNIR les emprunts au *hanyu* dans notre parler [...]

7.2.4.3 Création du cours bénévole de tibétain

Dans la mise en application de la glottopolitique pour la valorisation du tibétain, il ne faut pas négliger l'effort personnel bénévole dans la création du cours de tibétain, limité au sein de l'université. Les étudiants compétents en tibétain donnent des cours dont les contenus se focalisent sur la grammaire, la morphologie et l'orthographe, l'histoire du Tibet et les rois de l'Empire du Tibet (cf. sous-section 1.2.1 du chapitre 1) des anciennes époques, les personnages religieux importants du bouddhisme tibétain. A la fin de chaque semestre, un contrôle écrit sur table est organisé afin d'évaluer les acquis des étudiants. Ensuite viennent l'évaluation des copies et la publication des résultats. Une séance complémentaire s'organise peu après pour aborder tous les types de fautes relevées dans les copies. Étant de nature bénévole et accessible à tous, la réalisation du cours de tibétain par les étudiants est bien accueillie auprès des compatriotes tibétains de l'université.

Tableau 7-9 : Domaines abordés et sujets des examens en cours de tibétain observés

la forme linguistique	la grammaire
	l'alphabet tibétain et l'histoire de sa création
	la traduction sémantique liée à la néologie
	la syntaxe correcte des phrases en tibétain
	la distinction selon la situation communicative des registres honorifiques
	les trois variétés du tibétain
la littérature tibétaine	la poésie traditionnelle : les Sakya Legshad
	la poésie contemporaine : les Don grub rgyal
	les proverbes tibétains
l'art	les huit grands classiques théâtraux
	les thèmes de bon augure et de longévité dans la peinture tibétaine
	les architectures tibétaines
le bouddhisme tibétain	les cinq savoir mineurs et les cinq savoirs majeurs
	les personnalités religieuses importantes
la civilisation et l'histoire du Tibet	les souverains / rois importants
	les fêtes liées au bouddhisme (tibétain)
	les quatre grands noms de famille tibétains

Tableau 7-10 : Quelques exemples de néologismes

公务员 (fonctionnaire)	()	理科 (en sciences)	()
插座(prise électrique)	()	火车(train)	()
美拍(Meipai)	()	分享(partage)	()
微信(Weixin)	()	现实(réalité)	()
山东大学藏族协会 (Association Tibétaine de l'Université du Shandong)	()	太阳的后裔 ²⁶⁰ (la descendance de Soleil)	()

Figure 7-4 : Une séance de cours de tibétain



Les étudiants tibétains créent une plateforme sur la messagerie Wechat – cette plateforme électronique comporte un compte officiel où la publication des tous types d’articles est accessible aux abonnés. Si un abonné le trouve intéressant et le partage dans ses « moments », cela augmente encore la possibilité pour que plus de monde le voit. Dans ce compte officiel, c’est surtout les articles concernant les nouveaux vocabulaires liés aux usages de la vie quotidienne qui sont diffusés, dans le but de défendre la « pureté » de la langue tibétaine.

²⁶⁰ Un feuilleton coréen sorti en 2016 qui est bien accueilli dans les pays asiatiques.

Tableau 7-11 : Un exemple des vocabulaires liés aux néologismes

les titres de feuilletons étrangers	La descendance de Soleil (太阳的后裔)	ཉི་མའི་བུ་རྒྱུད། (nyi mé bu rgyud)
les termes de la vie quotidienne	Thé noir glacé (冰红茶)	ཇ་དམར་འབྲུགས་པ། (ja dmar 'khyags pa)

Il y a un côté négatif à cette pratique de cours : la participation non coercitive fait qu'elle n'exerce qu'une influence assez limitée. En réalité, parmi les étudiants, il y a celui qui rejette sa langue maternelle ; il y a celui qui « n'a pas le temps » d'y participer en raison de la pression du cursus universitaire ; il y a celui qui se plaint que l'emploi du temps proposé « ne lui convient pas ».

7.2.4.4 Transmission des langues au sein de la communauté tibétaine

Parlons de la transmission des langues chez les Tibétains : la plupart argumentent qu'« il n'y a pas qu'un choix, et si l'on ne peut pas apprendre les trois langues accessibles (la troisième langue en question citée étant l'anglais), du moins apprend-on le tibétain et le *hanyu* ».

En fait, un classement explicite existe pour les langues à transmettre aux futurs enfants de nos enquêtés. Une possibilité est : d'abord le tibétain, ensuite le *hanyu* et l'anglais à la fin. Une autre possibilité est : d'abord le tibétain, ensuite le *hanyu* et l'anglais simultanément. Nous remarquons donc l'influence qu'exercent les langues les plus hégémoniques dans le marché des langues, reléguant les langues « petites / mineures » dans une position de plus en plus marginalisée.

Concernant la cause de ce classement des langues : c'est d'abord une reconnaissance identitaire ; ensuite la poursuite des performances académiques dans le but d'« avoir un esprit plus ouvert » – comme tous l'affirment – et devenir plus éligible dans un marché de l'emploi devenu très compétitif aujourd'hui.

Tous nos enquêtés approuvent donc la politique éducative concernant l'ouverture de l'école et de la classe tibétaines dans le *Neidi*, argumentant que le départ de la RAT et l'intégration dans le *Neidi* leur permettront de rentrer mieux formés :

TZWH_F2^c : j'approuve cette politique ! / parce qu'en s'efforçant de gagner l'extérieur elle permettra un grand retour plus tard / et ensuite les ressources éducatives avantageuses dans le *Neidi* me permettent d'avoir un meilleur développement intellectuel / et de faire des rencontres intellectuelles intéressantes.

La transmission de la langue maternelle est importante car elle symbolise l'identité des Tibétains ; alors que l'apprentissage du *hanyu* est une tendance inévitable pour l'avenir des Tibétains.

YAN_ : quelle(s) langue(s) voulez-vous transmettre à votre enfant ?

LSAN_F3° : toutes les deux j'essaie de tout leur apprendre pour qu'ils maîtrisent les deux langues (YAN_ : la raison c'est ?) la raison ? la raison ? umm s'il est question du tibétain en tant que Tibétain c'est une responsabilité d'être l'héritier de sa langue et pour le *hanyu* c'est parce qu'on doit agir pour s'adapter à cette tendance / évolution.

Cependant, les Tibétains s'inquiètent de ce que leur futur enfant puisse perdre ses compétences linguistiques en tibétain, même s'ils souhaitent lui transmettre au moins deux langues. L'essentiel est que l'enfant réalise d'abord qui il est et qu'il ne laisse pas son identité tibétaine se perdre, en dépit de la « tendance irréversible » à l'utilisation du *hanyu*. La critique des enquêtés se tourne donc vers l'État :

TNCR_F3e : [...] je pense que de la part de l'État / l'ÉTAT devrait également accorder de l'importance au tibétain / il ne faudrait pas attendre la disparition d'une langue avant de se rendre compte de son importance et de la faire revivre [...] / du coup il faut VRAIMENT // la PROTÉGER quand elle est encore vivante / il ne faut pas prôner tout le temps la propagande " nous les 56 nationalités nous sommes une famille " mais en revanche à la fin il n'en nous resterait qu'une vingtaine / je n'aime pas voir une telle tendance se développer / pour moi avoir 56 nationalités au sein d'un pays le rend éblouissant c'est la particularité la plus remarquable de la Chine hein c'est une spécificité ethnique c'est notre fierté à nous tous il faut la préserver davantage [...]

Sur la question des langues à transmettre aux enfants, il faut mentionner que nos Tibétains souhaitent toujours que leurs enfants aillent étudier dans le *Neidi* qui dispose de meilleures ressources éducatives et qui permet d'« ouvrir l'esprit ». C'est pourquoi les parents insistent pour que les enfants y aillent dans un âge plus mature, du moins à l'âge pour entrer au lycée, ou même à l'âge d'entrer à l'université. La plupart d'entre eux sont venus dans le *Neidi* dès 12 ans, pour entrer au collège ; ils ont subi un choc psychologique, un choc culturel et l'adaptation à l'environnement complètement différent de la RAT, loin de la famille, a été un moment difficile.

7.2.5 Des propositions pour la valorisation du tibétain

Des propositions sont émises pour la valorisation du tibétain, en prenant en considération le manque des faits pratiques dans la volonté politique linguistique en faveur du tibétain. Au niveau social, par exemple la création d'ateliers d'enseignement de tibétain dans le *Neidi*, l'extension du festival de la culture tibétaine au-delà du contexte scolaire et universitaire dans

le *Neidi*. Au niveau individuel, la surveillance mutuelle de la correction orthographique et l'interdiction généralisée de l'usage du *ramalug*.

YAN_ : que pensez-vous qu'il faut faire dans le *Neidi* / pour promouvoir la culture tibétaine pour faire connaître votre culture à davantage de gens ?

GZEN_F3e : dans le *Neidi* ? / j'imagine que ça concerne surtout les élèves et les étudiants tibétains / vaut mieux organiser davantage d'activités et d'ateliers culturels par exemple le cours de langue et de culture tibétaine ça c'est une très bonne chose // il ne faut pas crier des slogans pour préserver la langue ou en faire la promotion mais faire vraiment quelque chose / je me souviens / au collège l'enseignant du cours de tibétain n'admettait aucune faute dans nos productions écrites / je trouve que c'est une bonne méthode dont nous pourrions nous inspirer.

Le témoignage ci-dessous fait apparaître ce qui est essentiel dans l'acte de valorisation du tibétain : continuer à l'utiliser, à le parler, à le faire évoluer pour qu'il se modernise et s'adapte à l'évolution rapide de la société et à l'apparition des nouveautés :

YAN_ : pour vous quelle est la pratique la plus efficace de conserver une langue ?

PMYZ_F3° : la clef est d'étudier cette langue / utiliser cette langue / et [clappement] remédier à ses faiblesses et valoriser ses qualités et avec le développement rapide de la société il faut aussi moderniser cette langue

Nous développerons nos pistes de réflexion sur la manière de revitaliser la langue et la culture tibétaine dans la conclusion de cette thèse.

7.3 Représentations et attitudes linguistiques relatives au tibétain, au *hanyu* et à l'anglais

Le tibétain, le *hanyu* et l'anglais constituent, en général, le répertoire des langues de notre groupe enquêté. Avec des niveaux assez variés en anglais, certains de nos enquêtés savent, plus ou moins, parler ou écrire dans la langue coréenne ou japonaise en raison du centre d'intérêt personnel. Dans cette section, seules les représentations et les attitudes linguistiques liées au tibétain, au *hanyu* et à l'anglais feront l'objet de notre analyse. Nous commencerons l'analyse à partir de la langue maternelle, ensuite passerons à celle de la langue seconde et finirons enfin par celle de la langue étrangère obligatoire.

7.3.1 Concernant le tibétain

7.3.1.1 Représentations sociolinguistiques des étudiants tibétains sur le tibétain

7.3.1.1.1 La diversité des variétés dialectales

Tant chez les filles que chez les garçons enquêtés, on exprime la représentation sur les différents dialectes au sein de la langue tibétaine. Cette représentation met en avant davantage l'aspect des intonations dans chaque dialecte en RAT.

DJTS_M2° : le dialecte de Shannan umm je l'aime bien / ah c'est TRÈS doux / mais il y a aussi dans la région du Kham des villes genre Chamdo leur parler est umm assez inintelligible et le pire c'est que les populations du Kham parlent d'une manière barbare [rire]

BYEN_F3° : [...] chez nous là-bas en RAT en fonction des villes les accents et les intonations sont différents il faut différencier / les villes comme Nagqu et Chamdo le parler est umm DUR XXX à l'oreille c'est un parler très masculin mais à Lhasa le parler est très normalisé et les gens de Lhasa quand ils parlent ils font BEAUCOUP / beaucoup attention à la phrase à la grammaire et au registre je dirais que le parler de Lhasa respecte beaucoup les règles et est empreint de beaucoup de politesse / ça donne une impression très respectueuse et polie / chez moi à Nyingchi, les gens parlent d'une manière très douce on a des intonations très douces c'est un peu comme si les jeunes filles douces parlaient / c'est un parler assez féminin ? je trouve // chaque région en RAT a donc un parler différent

7.3.1.1.2 Langue à fonction identitaire/langue de l'intime et des affects/langue dont ils assument la responsabilité de la transmission

Le tibétain a d'abord une fonction identitaire en permettant aux Tibétains la reconnaissance du lien avec la langue et l'écriture. Tous les enquêtés confirment leur attachement affectif et leur appartenance à la culture véhiculée par leur langue maternelle. Des discours épilinguistiques tels que : « langue de la vie », « langue d'ethnicité tibétaine », « langue des racines » l'attestent.

Tableau 7-12 : Extrait de l'entretien semi-directif avec Tinley-Wanggyai

YAN_ : que représente pour vous le tibétain ?
CHI_M2° : elle représente MA VIE ! [...] c'est /// [...] (YAN_ : si le tibétain vous fait penser à 'la vie' pouvez-vous développer un peu ?) si pour le moment / si devant moi je m'aperçois / que l'écriture tibétaine /// avait disparu // je quitterais certainement ce monde
YAN_ : vous allez [quitter ce monde ?]
CHI_M2° : <u>oui</u> certainement je le ferais /// mais / en tout cas ce n'est pas possible qu'elle disparaisse un jour de mon vivant / c'est de toute façon /

([clappement] avant la fin du monde l'écriture tibétaine ne va pas mourir car // c'est une écriture qui donne du sens à la vie

Deux autres enquêtés le confirment ainsi :

SNUP_M3^e : le tibétain / il permet d'exprimer mes sentiments personnels / parfois j'écris des poèmes en tibétain / ça permet d'émanciper mes émotions [...] c'est /// ma fidélité et ma fierté

PSTR_M3^e : / umm / je l'utilise dans la vie et en plus / c'est la langue que j'utilise depuis ma naissance / pratiquer cette langue me rassure / et ça procure de l'intimité quand j'entends quelqu'un à côté de moi parler ma langue

De ce fait, la fonction identitaire du tibétain garantit aux jeunes Tibétains un espace moral de réconfort leur permettant d'exprimer des sentiments et des émotions.

PMYZ_F3^e : [...] j'ai un journal dans lequel je transcris quelques-unes de mes idées ou de mes émotions en tibétain / j'ai aussi une grande affiche collée à côté de mon lit / j'écris en tibétain sur des post-it et ensuite je les colle sur l'affiche et maintenant cette affiche est couverte par mes post-it ! (YAN_ : pourquoi collez vous ces post-it ?) umm les matières de l'université sont trop dures parfois je ne peux plus continuer / j'ai besoin d'un espace où je peux m'échapper // j'écris toutes mes souffrances / parfois je n'ai pas envie de révéler mes ennuis aux amis alors j'écris sur ces notes / en tibétain

Pas mal d'enquêtés associent cette fonction identitaire tibétaine à une « responsabilité chez les Tibétains », visant à transmettre l'héritage tibétain aux générations suivantes chez les deux sexes.

GZEN_F3^e : umm / c'est une - [le tibétain] représente une ethnie // vous voyez il y a pas mal de langues des minorités ethniques qui risquent de disparaître ou sont en train de disparaître aujourd'hui [débit accéléré] umm / pour nous la préservation et la transmission deviennent donc très importantes [...]

7.3.1.1.3 « Langue dégradée/langue sinisée/langage pollué »

En répondant à la question sur les représentations sociolinguistiques relatives au tibétain, les étudiants enquêtés des deux sexes montrent une préoccupation commune pour la situation actuelle et future de leur langue maternelle. Se résumant à un état critique de dégradation, les représentations sociolinguistiques du tibétain sont ainsi assez négatives :

TNCR_F3^e : [...] maintenant umm - vous n'êtes sans doute pas au courant d'un phénomène en RAT que les enfants à la crèche et à la maternelle / ces enfants regardent des dessins animés d'accord ? / tous les dessins animés populaires n'ont pas la version tibétaine correspondante / dans ce cas-là, ils sont en général en contact avec les dessins animés traduits en *hanyu* / au fur et à mesure ce qui sort de leur bouche est en *hanyu* // (YAN_ : oui) et ces enfants comprennent quand nous parlons en tibétain mais ils n'ont JUSTE pas envie de nous parler en tibétain ! [débit accéléré] [...] peut-être ils parlent dès le retour de la crèche avec leurs parents en tibétain mais ces enfants forment leur petit clan et dans ce petit clan la langue

d'usage est le *hanyu* ! entre eux ils pratiquent TOUS le *hanyu* ! [...] j'ai l'impression qu'il y a de moins en moins de Tibétains qui attachent de l'importance à leur identité // [...] parce que c'est inévitable- / nous sommes influencés par un environnement dominant du *hanyu* / dans le futur c'est probable que de moins en moins de Tibétains attachent de l'importance à leur identité / parce que dans les villes les parents parlent même en *hanyu* à leurs enfants // et moi je me dis pourquoi vous en tant que parent vous ne parlez pas le tibétain à votre enfant ? // mais c'est une tendance irréversible selon moi / et de ne pas être assimilés [...] il y a de moins en moins de personnes qui éprouvent de la responsabilité du point de vue ethnique c'est la tendance majoritaire / le tibétain est en train de s'appauvrir

Confirmant la dégradation du tibétain dans sa forme linguistique, quelques enquêtés prétendent également que leur langue maternelle « est en train d'être sinisée », avec l'apparition de plus en plus fréquente des mélanges linguistiques sous l'influence du *hanyu*. Et ces pratiques sont vues par les enquêtés des deux sexes comme un phénomène d'un langage « pollué au quotidien » :

BYEN_F3° : « [le tibétain est] une langue qui me fait penser au *ramalug* [...] c'est déjà devenu une de nos habitudes quand nous parlons / les occurrences sont innombrables [...] (YAN_ : dans quelle situation parlez-vous le *ramalug* ?) umm / dans BEAUCOUP de situations ! c'est dans ma vie au quotidien !

Chez la même enquêtée, nous constatons la dégradation du tibétain dans la mesure où cette langue se limite à une utilisation orale. L'enquêtée révèle que le tibétain est « une langue uniquement utilisée à l'oral à la maison », elle confirme sa difficulté dans la lecture du tibétain :

BYEN_F3° : umm / li:re // c'est très difficile je n'en suis pas capable / je ne peux que reconnaître très peu de mots en tibétain mais je sais parler quand même / mais lire // c'est difficile pour moi [...] je peux parler en tibétain avec mes parents mais si vous me donnez un livre écrit en tibétain je ne peux pas lire ! il me faut du temps pour déchiffrer l'écriture d'un mot afin de pouvoir lire et comprendre après / c'est très difficile et ça prend trop longtemps [rire]

La dégradation du tibétain se manifeste aussi dans le statut de langue. Le tibétain ne jouissant pas d'un statut de langue officielle en RAT, il est impossible qu'il ait sa place dans le milieu professionnel et administratif. Chez les Tibétains enquêtés, dans la représentation sociolinguistique du tibétain, la pratique de cette langue n'y est pas présente : « si je revenais travailler en RAT il serait très rare que la langue de travail soit le tibétain car tous les papiers et fichiers ne sont pas rédigés en tibétain ».

Un fait est à ne pas ignorer : un enquêté parle d'une fonction folklorique quant à la représentation sociolinguistique du tibétain car cela lui rappelle des chansons et danses tibétaines ; alors qu'une enquêtée considère le tibétain comme la langue religieuse car elle est adepte du bouddhisme tibétain.

7.3.1.2 Attitude linguistique envers le tibétain

Au cours de la réalisation de notre enquête, nous constatons d'une part l'attachement, la fidélité et la loyauté linguistique envers la langue maternelle du groupe enquêté ; d'autre part, le rejet manifeste, la culpabilité qui en ressort sont aussi présents. Nous voulons les aborder respectivement en différenciant les sexes.

7.3.1.2.1 Attachement affectif et fidélité à langue maternelle chez les garçons

Dans le cadre de notre enquête, si certains des enquêtés éprouvent plus ou moins de la culpabilité vis-à-vis de leur langue maternelle, chez les deux sexes, tout le monde manifeste du moins une loyauté envers le tibétain. Néanmoins, chez les garçons enquêtés, leur attitude est plus unanime : attachement affectif et fidélité à la langue maternelle.

Tableau 7-13 : Extrait de l'entretien semi-directif avec Sonam-Udrup

<p>SNUP_M3° : [...] au lycée comme j'étais dans un lycée de renom on ne dispensait pas de cours de tibétain mais je me suis donné à moi-même un apprentissage / umm les cours finissaient à 18 heures et on faisait les devoirs dans la soirée / umm parfois je pratiquais la calligraphie tibétaine en dehors du temps consacré aux devoirs / ou j'écrivais en tibétain les articles lus umm car j'ai ramené dans le <i>Neidi</i> des livres écrits en tibétain je lisais les articles et ensuite je les transcrivais dans mon cahier / je faisais aussi des notes en tibétain au cours de ma lecture // voilà mon approche d'auto-apprentissage [...] des enseignants du lycée - quand ils me voyaient pratiquer le tibétain ils disaient "tu n'as même pas bien maîtrisé l'anglais ni le <i>hanyu</i> / comment as-tu le temps d'étudier le tibétain ?" // moi / personnellement le tibétain m'intéresse c'est pour ça je le pratique</p> <p>YAN_ : pourquoi pratiquiez-vous le tibétain à l'époque alors que les cours étaient déjà surchargés ?</p> <p>SNUP_M3° : c'est juste que / umm moi personnellement / j'adore le tibétain d'ailleurs j'ai eu de très bons résultats en tibétain à l'école et au collège // et quand j'écris en tibétain je me sens bien je suis à l'aise / et mon niveau d'anglais et de <i>hanyu</i> n'est pas assez satisfaisant mais moi j'aime bien le tibétain / je ne peux pas - moi je ne peux pas du tout l'oublier / et quand j'écris en tibétain c'est aussi très agréable</p>

7.3.1.2.2 Contradiction entre loyauté linguistique et rejet du tibétain chez les filles

En revanche, nous constatons un paradoxe chez les filles enquêtées : l'apparition de la loyauté linguistique s'accompagne parallèlement d'un rejet envers la même langue, ce rejet pouvant être manifeste ou latent. D'un côté, les enquêtées déclarent avec certitude leur loyauté envers le tibétain ; de l'autre, celles-ci affirment un rejet – parfois mélangé avec la culpabilité dans leurs comportements langagiers.

Tableau 7-14 : Extrait de l'entretien semi-directif avec Tsring-Tsomo

TRSO_F3° : [...] nous avons tous un sentiment de fierté très fort XXX dans notre quotidien quand nous parlons en tibétain nous y mêlons des mots de *hanyu* et d'anglais / et umm cette fierté pour notre ethnie est tellement importante que la dernière fois que NamCuor est allée voir le film *Tharlo* dès son retour du ciné elle est venue me parler et on s'est promis de ne plus parler le *ramalug* [...] quand j'étais à l'école primaire je n'écoutais pas du tout le cours de tibétain [rire] / à l'école primaire bien que la responsable de la classe soit l'enseignante de tibétain je n'ai pas vraiment suivi son cours et au collège / on a commencé à avoir de plus en plus de matières à apprendre et la responsable de la classe était une enseignante *han* elle a attaché de l'importance à nos résultats dans les examens et elle a négligé le cours de tibétain et nos résultats en tibétain // et aujourd'hui tout ce qui est lié à l'histoire de la culture tibétaine moi je ne la connais pas / et les formes verbales et les nouveaux mots en tibétain / je ne sais pas comment les dire en tibétain non plus [...] j'écris rarement en tibétain / le tibétain me paraît peu familier / en effet le niveau de tibétain des élèves et étudiants dans le *Neidi* est presque identique au niveau de ceux en RAT / surtout à Lhassa en général les Tibétains parlent et écrivent en *hanyu*

YAN_ : quelle langue est plus utile pour vous ?

TRSO_F3° : le *hanyu* je trouve

YAN_ : quelle langue est plus belle à votre avis ?

TRSO_F3° : umm /// moi je préfère plutôt le *hanyu* [rire] // soit à écouter soit pour apprendre je préfère le *hanyu* / et surtout quand je lis beaucoup des livres en *hanyu* je trouve que les livres sont plus faciles à comprendre que les livres écrits en tibétain / les livres écrits en tibétain sont peu accessibles pour moi / quand vous comprenez ce qui est dit ce qui est écrit / le contenu devient très intéressant et y a trop de mots du tibétain qui me sont inconnus / parce que chez moi là-bas le *hanyu* est la langue la plus présente et la plus parlée par les Tibétains [...] dès que j'étudie dans le *Neidi* ma famille m'exhorte toujours à ne pas oublier le tibétain / pendant toutes les vacances d'été et d'hiver ma famille me demande de lire en tibétain aussi souvent que possible / (YAN_ : d'accord / qu'en disent vos parents ?) eux c'est pareil quand je suis rentrée en RAT ils me demandent si j'avais envie d'emprunter des bouquins écrits en tibétain auprès de la bibliothèque et je leur ai dit 'je n'en ai pas envie' (YAN_ : est-ce c'est parce que vous avez beaucoup de cours et d'examens à l'université ?) non / c'est que je ne suis pas intéressée par le tibétain [...] je n'ai suivi aucune séance du cours tibétain proposé par l'Association Tibétaine de l'université [rire]

Dans l'extrait suivant, l'enquêtée défend d'un côté sa langue et dénonce « l'attachement superficiel » chez des étudiants tibétains pour la langue maternelle ; de l'autre, elle avoue éprouver de la culpabilité face à son rejet envers le tibétain.

Tableau 7-15 : Extrait de l'entretien semi-directif avec Tenzin-Wangzhun

YAN_ : quelle langue est d'après-vous plus belle ?

TZWH_F2° : le tibétain / umm très intime / comme si j'étais de retour chez moi [...] des Tibétains très engagés font umm des diapos de présentation de la culture tibétaine dans le but de promouvoir notre culture / mais beaucoup d'étudiants tibétains ne réalisent pas de l'importance de leur travail / même s'ils ont le temps ils ne participent pas à ce genre d'activités / et c'est qu'ils n'ont pas conscience / et leur attachement je trouve leur attachement pour la langue tibétaine / c'est bah superficiel / c'est-à-dire ils postent sur les réseaux sociaux des articles pour la protection et à la valorisation de la langue / mais ils ne font rien d'autre // c'est-à-dire / je vois peu de gens qui passent à l'action mais plutôt qui restent sur l'aspect très superficiel / et le responsable de l'Association Tibétaine il est triste de voir ça parce que la fois dernière il a fait des

efforts pour organiser une activité culturelle mais très peu de Tibétains étaient présents le jour de l'activité / et je trouve que les garçons s'en foutent davantage / à mon avis ces garçons tibétains ne sont pas investis et ils jouent tout le temps les jeux vidéo [rire]

YAN_ : comment évaluez-vous ce que vous faites et avez fait pour la valorisation du tibétain ?

TZWH_F2° : je n'en ai pas fait assez umm mais j'essaie de parler en tibétain quand je suis avec les Tibétains et umm de continuer à lire plus de livres en tibétain et à suivre le cours du tibétain / voilà

YAN_ : vous écrivez toujours en tibétain ?

TZWH_F2° : je n'écris pas quand je suis à l'université / mais je pratique l'écrit le samedi / car le samedi on a le cours de tibétain proposé par l'Association Tibétaine de l'université / et quand je suis en RAT je pratique la calligraphie tibétaine / à l'université je n'ai pas le temps parce que j'ai trop de cours et de devoirs

TZWH_F2° : quand je ne veux rien faire le week-end j'écris mon journal en *hanyu* / j'écris sur mes sentiments ou ce qu'il s'est passé dans la semaine passée

YAN_ : pourquoi vous n'écrivez pas le journal en tibétain ?

TZWH_F2° : si j'écris en tibétain j'ai l'impression qu'il faut écrire d'une manière esthétique et qu'il faut faire tout le temps attention [rire] / l'écrit en tibétain n'est pas si simple que l'oral / quand je n'ai pas grand-chose à faire ou je ne veux rien faire j'écris en *hanyu* je trouve qu'écrire en *hanyu* est plus simple

7.3.2 Concernant le *hanyu*

7.3.2.1 Représentations sociolinguistiques des étudiants tibétains sur le *hanyu*

Au sein du groupe, l'ensemble des enquêtés s'expriment d'une manière presque unanime pour les deux sexes pour ce qui est de leurs représentations sociolinguistiques sur le *hanyu*.

7.3.2.1.1 Langue des études/connaissances scientifiques

Les étudiants tibétains considèrent le *hanyu* comme une langue permettant l'accès à l'éducation (supérieure). Comme l'indique un enquêté : « pour moi [le *hanyu*] représente une commodité pour mes études » (SNUP_M3°). Étant la langue de scolarisation dans le *Neidi*, le *hanyu* permet d'élargir l'esprit des étudiants tibétains grâce aux connaissances scientifiques qu'ils apprennent à l'école et à l'université.

YCLM_F3° : c'est une langue au travers de laquelle on absorbe tant de savoir : [...] et apprendre le *hanyu* est aussi important pour moi parce que [clappement] / à travers le *hanyu* on acquiert tant de savoir ! sans le *hanyu* comme langue véhiculaire on n'apprendra ni ne comprendra rien de l'attrait des connaissances / il faut absolument étudier le *hanyu* / et pour avoir un bon débouché au Tibet où il nous faut acquérir la maîtrise PARFAITE d'un système organisé des connaissances scientifiques / et d'où viennent ces connaissances ? / elles viennent de ce que j'apprends en *hanyu* à l'université

7.3.2.1.2 Langue à fonction identitaire : « une deuxième langue » ? « une seconde langue maternelle » ?

Le *hanyu* peut assumer une fonction identitaire chez nos enquêtés. S'appropriant une double identité, les Tibétains enquêtés en choisissent une en fonction de leur localisation, ce qui leur permet de s'intégrer dans différents groupes sociaux.

LSAN_F3° : [...] il représente aussi mon identité car [débit accéléré] // je me situe entre deux identités / si on me situe au niveau régional je suis Tibétaine mais si on me situe au niveau international je suis Chinoise

Beaucoup de nos enquêtés considèrent le *hanyu* comme leur « deuxième langue » qu'on pratique inconsciemment dans le *Neidi*, qui n'induit « aucune particularité », ou encore leur « seconde / une autre langue maternelle », tout en affirmant leur identité à la fois tibétaine et chinoise.

YCLM_F3° : c'est ma deuxième langue // hélas ! je suis habituée à cette langue pour moi ça ne démontre aucune particularité [rire] j'ai juste l'habitude de l'entendre comme ça ! / car ça fait trop longtemps que je vis dans le *Neidi* je suis habituée à cette langue / je ne suis pas du tout étonnée quand je l'entends je ne suis pas étonnée hein

DJTS_M2° : umm le *hanyu* représente une deuxième langue ça représente ma seconde langue maternelle / (YAN_ : votre seconde langue maternelle ?) ah oui [rire] / par ailleurs je suis Chinois [rire] // en plus le *putonghua* est vraiment généralisé il faut le maîtriser

7.3.2.1.3 Langue véhiculaire assurant la compréhension mutuelle des interlocuteurs détenteurs de différents codes linguistiques

Pour la plupart des Tibétains enquêtés, le *hanyu* assume le rôle primordial de langue intermédiaire, permettant d'abord l'intercommunication entre les Tibétains originaires de différentes zones dialectales – sachant que la distance est importante entre les dialectes tibétains – et ensuite celle des personnes appartenant aux différentes nationalités chinoises.

PMLO_F2° : [...] j'ai étudié dans un lycée du *Neidi* / et ensuite umm dans la classe il y avait des Tibétains originaires de la ville de Chamdo / chez eux leur dialecte est différent du nôtre / du coup ils ne me comprenaient pas - ils ne comprenaient pas le dialecte de Lhassa / alors je devrai: leur dire - si je parlais avec eux j'avais besoin d'emprunter le *putonghua* // (YAN_ :d'accord) avec le temps je suis donc habituée à parler le *hanyu*

CHI_M2° : ouah ! pour moi j'adore parler avec les amis ouïgours et kazakhs / en tout cas quand j'étais en prépa / je restais tout le temps avec eux / on était dans le même dortoir / et j'aimais apprendre leur langue / mais vous voyez avant d'apprendre leur langue / on était obligé de communiquer en *hanyu* / c'est donc un pont / le *hanyu* est pour moi un pont qui nous unit / j'ai de la gratitude au *hanyu* tout de même [rire]

TNCR_F3° : si vous ne savez que vous exprimer en tibétain / d'autres personnes ne se rendent pas compte de ce que vous dites / au début les gens pourraient être curieux de l'entendre comme langue mais avec le temps cette curiosité va disparaître et donc la barrière linguistique vous empêche de maintenir votre amitié / posons l'hypothèse si aujourd'hui je n'avais maîtrisé que le tibétain nous n'aurions pas eu cette conversation / et moi grâce à la maîtrise du *hanyu* j'ai fait votre connaissance - le fait de pouvoir communiquer avec vous me fait considérer le *hanyu* comme une langue intermédiaire / un vrai outil de communication

7.3.2.1.4 Langue de travail/langue de l'administration

Quelques enquêté(e)s considèrent le *hanyu* comme la langue du domaine professionnel et administratif. Il est surtout la langue requise dans les concours d'État de la fonction publique qui est un débouché très demandé parmi les jeunes diplômés tibétains de l'université.

DKLZ_F3° : le *hanyu* sert à passer tous les examens ! [débit accéléré] / et la langue du concours d'État de la fonction publique est le *hanyu* [débit accéléré] // et même si un jour je travaille en tant qu'employée / pour rédiger des documents la langue de rédaction sera certainement le *hanyu*

7.3.2.2 Attitude linguistique vis-à-vis du *hanyu*

Chez tous les enquêtés, nous pouvons observer à la fois de l'attachement et du rejet vis-à-vis du *hanyu*. Néanmoins, si nous parlons de l'attitude linguistique la plus représentative constatée chez les deux sexes par rapport au *hanyu*, nous en trouvons l'origine dans l'insécurité linguistique, manifestée conjointement par des discours verbaux et de nombreuses occurrences de longs silences, des rires gênés ou des bégaiements de la part des interviewé(es). En plus, selon notre observation, l'insécurité linguistique ressentie chez le groupe enquêté peut être accompagnée d'une auto-stigmatisation, caractérisée par des structures verbales telles que « j'ai un niveau très très faible en ... » et « on ne sait pas s'exprimer correctement ».

7.3.2.2.1 Insécurité linguistique

« [...] / je trouve / je n'ai pas assez maîtrisé la phonétique du *hanyu* / ma prononciation est en dehors de la norme pour la prononciation du *putonghua* (STR_M3°). Observer de tel propos d'insécurité linguistique n'est pas une exception dans notre enquête. Les étudiants tibétains enquêtés ont tendance à s'inquiéter au sujet de leur niveau de langue dans tous les aspects, soit par la préoccupation de ne pas parler un *hanyu* « standard », soit par la crainte de ne pas être à la hauteur pour les dissertations requises par le cursus universitaire, soit par honte de ne pas pouvoir être à l'aise cette langue.

CHI_M2° : [...] mais moi mon niveau de *putonghua* est sûrement inacceptable [rire] / mon niveau du *hanyu* est comme ça [rire] [...] umm /// mon écoute en *hanyu* est // quasiment sans

difficulté / sauf les locutions idiomatiques qui sont très difficiles /// (YAN_ : d'accord) et quant à l'oral // en fait / moi-même j'imagine / que j'arrive à m'exprimer // mais / je me sens / en tout cas / pas très doué [rire] /// le *hanyu* / - mon niveau d'écrit / n'est pas très mauvais c'est juste / si je suis dans un état d'esprit vif / je suis capable d'écrire / de jolies phrases / et / si je ne le suis pas // et mon esprit est / c'est-à-dire / qu'il est endormi / j'écris directement // que des phrases sans intérêt.

PMLO_F2° : [...] depuis que je suis au collège / je m'inquiète beaucoup au sujet de mon niveau de *putonghua* parce qu'à l'école et au collège les enseignements sont dispensés en *putonghua* / chaque fois j'ai umm // honte de le parler - je n'ose pas de le parler (YAN_ : pourquoi vous avez honte de le parler ?) umm c'était au collège / c'était umm bizarre de le parler [rire] quand on entendait notre camarade de classe parler le *hanyu* on pensait qu'il était bizarre (YAN : pourquoi bizarre ?) umm [clappement] c'était bizarre de parler *hanyu* car on n'avait pas d'habitude de le parler au quotidien / au collège parler *hanyu* d'un coup ça paraissait / en tout cas c'était bizarre [...] au lycée je me suis adaptée au *hanyu* au fur et à mesure car quand je sortais j'étais avec les résidents de Tianjin / il me fallait parler le *putonghua* ? du coup au fur et à mesure j'ai fait du *putonghua* ma langue du quotidien

Dans le témoignage suivant, nous constatons cette insécurité linguistique tourner vers l'hypercorrection sur la « bonne » prononciation du *putonghua* :

TNCR_F3° : [...] mon principal problème se trouve souvent à la distinction entre le deuxième et le troisième ton quant à la norme - parfois si vous écoutez plus attentivement vous remarquerez que nous ne parvenons pas à faire la distinction entre les deux tons et en plus je ne parviens pas à distinguer la consonne nasale alvéolaire voisée de la consonne nasale vélaire voisée / oui c'est ça et parfois s'il me faut écrire en *pinyin* un mot du *hanyu* je ferai des fautes par exemple le mot *jinshen*²⁶¹ je me trompe souvent et j'ajoute très souvent un *s* à la fin du mot ça donne *jinsheng* sinon j'ajoute le *g* suivant la syllabe *jin* ça donnera *jingshen* aucun des deux n'est correct [rire] // ces problèmes ont attiré l'attention de mon enseignante de *hanyu* du lycée car à l'époque je participais souvent à des compétitions des discours en *putonghua* elle était toujours là pour m'aider à corriger ma prononciation en *putonghua* / elle disait que mon problème du *putonghua* était omniprésent chez les élèves tibétains [...]

Dans l'extrait ci-dessous, la fille enquêtée se stigmatise d'une manière violente son niveau de *hanyu* : « j'ai eu une base hyper hyper mauvaise », « j'ai un gros problème dans la cohérence interphrasale ». Le propos suivant paraît davantage-surprenant : « ce n'est pas évident de nous exprimer ce que nous pensons réellement dans la tête ou je peux dire qu'on ne sait pas s'exprimer correctement ».

GZEN_F3° : [...] durant les trois premières années j'étais à l'école du village du Naisa du bourg du Gangdui dans le xian du Gongga dépendant de la ville de Shannan / [...] il y avait / très peu d'enseignants qui parlaient le *hanyu* donc // l'enseignement du *hanyu* était très marginalisé / on avait un niveau assez / faible en *hanyu* [rire] / mais / c'était un phénomène un peu universel dans notre village / que les élèves étaient très forts en maths et en tibétain mais en revanche très faibles en *hanyu* / je me rappelle qu'en première année du primaire j'ai eu une note de neuf points sur cent dans l'examen final pour le *hanyu* [rire] / j'ai eu une base hyper hyper mauvaise [rire] [...] / je ressens / les dissertations / et exposés en classe sont très difficiles [rire] / car / ce n'est pas évident de nous exprimer ce que nous pensons réellement ou je peux dire qu'on ne sait pas s'exprimer correctement // en plus je remarque / que nous sommes un peu introvertis nous les Tibétains / nous ne sommes pas très: // - je veux dire nous

²⁶¹ Jinshen est la forme écrite en pinyin pour le vocable 谨慎 en chinois. Il signifie “la prudence” ou “être prudent”.

avons un caractère un peu silencieux nous ne sommes pas très extravertis /// [...] / umm / je ressens que vous êtes très extravertis mais nous sommes le contraire [rire] [...] j'ai un gros problème dans la cohérence interphrasale / ce qui fait mon travail souvent moins compréhensible pour mes camarades *han* [rire] // umm c'est parce que je n'ai pas assez travaillé la grammaire du *hanyu* quand j'étais petite oui c'est pour ça que j'ai toujours ce problème de cohérence quand j'écris des textes

7.3.3 Concernant l'anglais

7.3.3.1 Représentations sociolinguistiques des étudiants tibétains vis-à-vis de l'anglais

7.3.3.1.1 Langue belle et chantante

Nous avons repéré chez les deux sexes des formules relatives à la beauté de cette langue dans des formules suivantes : « l'anglais est beau et chantant », « c'est une langue qui a de belles intonations », « l'anglais est agréable à l'oreille », « c'est la langue la plus belle que je connaisse ». Les enquêtés ont souvent associé la beauté de l'anglais à leur attrait pour la musique pop américaine : « [...] la musique ! j'aime écouter les chansons en anglais / c'est beau ! » (KGSM_M1^e).

A la question sur la langue la plus belle du répertoire linguistique des enquêtés, deux filles et deux garçons ont aussitôt répondu « l'anglais » sous le coup de l'émotion, alors que la beauté de la langue maternelle vient dans un second temps :

GZEN_F3e : umm // l'anglais ! [rire et dépit accéléré] je dirais // c'est beau et chantant // et après l'anglais le tibétain est aussi très : chantant ! je le trouve beau parce que / um le tibétain comporte beaucoup d'intonations // ou peut-être parce que je suis Tibétaine moi et donc je la reconnais au fond du cœur

TSNB_M2^e : /// je n'ai jamais pensé à cela ! (YAN_ : vous pouvez dire ce qui vous vient à l'esprit) / je trouve que l'anglais est plus beau ! / mais si on considère avec des sentiments personnels bien sûr c'est le tibétain

Certes, la plupart des enquêtés ont approuvé la beauté et les belles intonations de l'anglais, cette langue se trouve pourtant en dehors de l'univers de ceux-ci ; elle ne contribue pas à forger l'identité linguistique des Tibétains enquêtés :

SNUP_M3^e : c'est agréable à l'oreille / umm c'est élégant / mais ce que j'éprouve pour l'anglais // c'est plus objectif car je ne le parle très peu et l'anglais est comme s'il était dans un monde extérieur au mien / je ne suis jamais dans le monde de l'anglais

7.3.3.1.2 Anglais : langue facteur d'ascension sociale en dépit de sa difficulté en tant que matière scolaire

C'est aussi une opinion partagée chez les deux sexes parmi les enquêtés concernant leurs représentations linguistiques de l'anglais : très difficile à apprendre, cette langue occupe une place significative dans le parcours académique en Chine, dans leur vie depuis l'entrée à l'école primaire jusqu'à l'entrée dans la carrière professionnelle. Elle est langue étrangère – matière et épreuve obligatoire comptabilisée dans le *gaokao*. Réussir l'anglais²⁶² permet aux Chinois, à la sortie de l'université, d'enrichir leurs CV et de se valoriser dans le marché du travail, en dépit de la difficulté rencontrée dans l'apprentissage de la langue et la frustration face aux échecs dans les résultats des examens, surtout pour les étudiants tibétains qui ont été déjà confrontés à la difficulté du *hanyu* – leur langue seconde :

PMLO_F2° : je pense qu'il faut sans aucun doute réussir le CET-4 parce que si on se soucie de notre avenir professionnel le fait de disposer du certificat de CET-4 permettra de trouver un bon boulot // c'est-à-dire m'y prends tôt pour préparer le futur

Le désir de réussir le CET-4/6 est assez homogène chez les filles, beaucoup moins chez les garçons. Seulement quelques garçons interrogés se soucient de leur compétitivité résultant de leurs résultats académiques en anglais, alors que la plupart éprouvent indifférence ou rejet ou encore répugnance vis-à-vis de l'anglais que nous analyserons prochainement.

TZNU_M2e : umm je n'ai pas envie de mémoriser du vocabulaire ça ne m'intéresse pas du tout // (YAN_ : voulez-vous passer le CET-4 ?) oui oui je pense le faire // (YAN_ : mais vous venez de dire que l'anglais ne vous plaît pas du tout) je veux le passer / être titulaire de ce certificat révélera une compétence recherchée dans le marché de l'emploi

7.3.3.2 Attitude linguistique envers l'anglais

Avant d'entrer dans l'analyse des attitudes linguistiques, nous avons observé que tous les enquêtés ont signalé la « paresse » qui marque leur attitude vis à vis de l'apprentissage de l'anglais par rapport aux *Han* – ils sont souvent considérés plus assidus au cours d'anglais –, une paresse qui conduit vers leur manque de motivation car selon eux la maîtrise de l'anglais réside dans l'accumulation de vocabulaire nécessitant un effort sans relâche. Abordons maintenant les attitudes linguistiques manifestées dans l'enquête.

²⁶² La délivrance du certificat du CET-4 ou de CET -6 (College English Test : niveau 4 et niveau 6) en est la preuve.

7.3.3.2.1 Insécurité linguistique, auto-stigmatisation observée chez les deux sexes

L'insécurité linguistique se manifeste souvent dans les productions non verbales, à travers les occurrences de longs silences, de rire et de bégaiement (cf. 6.2.1). Elle se manifeste également dans les productions verbales, à travers le recours au marqueur personnel « nous » (cf. 6.1.3). Les enquêté(es) ont tendance à développer une auto-stigmatisation sur leur niveau d'anglais, caractérisée par des descriptifs tels que « nul », « pourri » ou « médiocre ».

Tableau 7-16 : Extrait de l'entretien semi-directif avec Tinley-Wanggyai

CHI_M2 ^e : oui: l'anglais aussi mais // l'anglais nous // en général // ça va pas / en tout cas / l'anglais est la troisième langue déjà [rire] / et est encore [rire] oui la troisième langue et la difficulté est /// aussi - assez [<u>considérable</u>]
YAN_ : [est-ce que les notes de l'anglais sont administrées dans les résultats du <i>gaokao</i> ?]
CHI_M2 ^e : oui:! / mais nous en général / en général nous les étudiants tibétains / nos résultats en anglais / [bégaiement] sont assez pourris [rire] [...] oh: moi /// j'ai à l'époque /// [clappement] perdu // mon temps - je suis navré de ne pas avoir bien appris l'anglais / c'est vrai /// parce que // nous entre les Tibétains à l'Université du Shandong /// (YAN_ : oui ?) / en dehors de la RAT /// - ceux qui ont fait le lycée /// et SURtout ceux qui ont fait le collège en dehors de la RAT /// ces gens-là / eux / leur niveau d'anglais est pas mal (YAN_ : d'accord) ils sont capables /// à la limite / de maîtriser plus de 3000 mots // (YAN_ : ok ?) moi j'en suis encore loin [rire]

7.3.3.2.2 Indifférence/rejet vis-à-vis de l'anglais chez les garçons

L'indifférence, ou le rejet ou encore la répugnance envers l'anglais s'observe plus fréquemment chez les garçons enquêtés :

KGSM_M1^e : l'anglais / mon anglais /// est depuis toujours très pourri / dans les examens je ne fais que deviner les réponses / ou j'écris n'importe quoi / c'est chaque fois comme tenter ma chance [...] je n'ai aucune envie de l'apprendre / ça doit être parce que je n'éprouve aucun désir pour cette langue

SNUP_M3^e : j'ai un niveau à peine acceptable en anglais[...] je n'éprouve presque pas intérêt / ça ne m'intéresse pas vraiment comme matière / chaque fois c'est l'enseignant d'anglais qui nous forçait de mémoriser par cœur le contenu du cours pour préparer les examens / il exigeait que nous fassions des efforts pour apprendre

7.3.3.2.3 Contradiction entre rejet et motivation passive observée chez les filles

Toutes les filles tibétaines rejettent plus ou moins l'anglais. Or, ce rejet est suivi en revanche d'une motivation relative à l'apprentissage d'anglais, qu'elle soit positive ou passive. Se stigmatisant par « très nulles », les filles tibétaines enquêtées se soucient tout de même de leurs résultats en anglais dans le CET-4 et/ou 6 ; dont la réussite représente un atout non

négligeable dans le marché de l'emploi face au statut hégémonique de l'anglais dans le monde.

Comme l'attestent les deux extraits ci-dessous :

Tableau 7-17 : Extrait de l'entretien semi-directif avec Lobsang-Wangzhun

YAN_ : l'anglais vous intéresse ?
LSAN_F3° : // non [rire]
YAN_ : pensez-vous qu'il est plus difficile que le *hanyu* ?
LSAN_F3° : non ce n'est pas "qu'il est plus difficile que le *hanyu*" [rire] c'est juste / ça ne m'intéresse pas assez
YAN_ : envisagez-vous de passer le CET-4 ?
LSAN_F3° : jusqu'à aujourd'hui j'ai passé deux fois le CET-4
YAN_ : et les résultats sont comment ?
LSAN_F3° : la dernière fois j'ai eu 261 points // (YAN_ : vous voulez encore essayer une troisième fois ?) oui c'est sur / mais il y a des réformes sur ces examens et le contenu serait de plus en plus difficile
YAN_ : que représente pour vous l'anglais ?
LSAN_F3° : une langue obligatoire qui ne m'attire pas
YAN_ : pourquoi est-ce une langue obligatoire à étudier ?
LSAN_F3° : parce que c'est / la langue véhiculaire dans le monde entier
YAN_ : mais il pourrait y avoir d'autres langues véhiculaires au monde
LSAN_F3° : c'est ses influences - l'usage de l'anglais occupe l'échelle internationale [rire] / où qu'on aille j'ai l'impression que les locuteurs maîtrisant l'anglais sont importants

Tableau 7-18 : Extrait de l'entretien semi-directif avec Tashi-NamCuor

YAN_ : d'après-vous où réside la difficulté principale pour l'anglais ?
TNCR_F3° : umm // par rapport à l'apprentissage // ce n'est pas la langue de notre environnement ! / et donc on n'a pas envie de l'apprendre n'est-ce pas ? / de toute façon dans la vie quotidienne on ne l'utilise pas comme langue de tous les jours et on n'a pas le temps / on n'est pas intéressé par cette langue / - LA PRINCIPALE RAISON C'EST QU'ON N'EST PAS INTÉRESSÉ PAR L'ANGLAIS ! [débit accéléré et rire] / c'est parce que tout au début je n'ai pas eu une base de connaissances solide n'est-ce pas ? / et après ça devient de plus en plus dur à mon avis // supposons que si j'avais eu un tout petit peu de base des connaissances en anglais j'aurais pu étudier volontiers l'anglais / c'est d'abord que je suis nulle dans l'apprentissage des langues et ensuite je n'ai pas maîtrisé la grammaire anglaise et enfin j'ai un niveau pourri à l'écoute / je suis mauvaise sur tous ces aspects
[...]
YAN_ : pensez-vous passer le CET-4 ou le CET-6 ?
TNCR_F3° : umm j'ai envie de passer le CET-4 mais pour moi l'anglais est trop difficile - c'est trop difficile de l'apprendre c'est trop difficile et d'ailleurs il faut un bon environnement pour apprendre une langue / parce qu'avant j'apprenais le *hanyu* à travers la télévision / les émissions télévisées et des feuilletons mais l'anglais c'est différent car je ne regarde pas depuis mon enfance les feuilletons américains et dès le lycée le cours d'enseignement d'anglais était très intensif mais je ne parvenais pas à suivre l'enseignement surtout la grammaire et tout / (YAN_ : oui) et à l'université en comparaison avec les *Han* de ma promo j'ai umm vraiment une base très faible de connaissances en anglais et alors les CET-4 et CET-6 sont très faciles pour les *Han* mais pour moi / c'est très difficile [rire] //
[mais j'essaie de préparer à passer le CET-4
(YAN_ : [mais vous avez envie de le passer)
oui
YAN_ : pourquoi avez-vous envie de passer le CET-4 ?

TNCR_F3° : parce que si on réussit le CET-4 ou le CET-6 on a plus d'offres des débouchés variés par exemple le secteur bancaire recherche un profil avec la maîtrise d'anglais comme langue étrangère et si on veut / si on veut travailler dans la banque-assurance sans le certificat du CET-4 / on ne sera absolument pas considéré comme éligible lors de l'entretien

7.4 Identité sociolinguistique des Tibétains dans le *Neidi*

Nous abordons dans cette section l'identité sociolinguistique des Tibétains du *Neidi*, à travers les connotations de leurs prénoms ; leur identité étant influencée par le contexte social et éducatif du *Neidi* et celle qu'ils revendiquent. Nous parlerons ensuite d'une tendance majeure liée à la préférence de travail de ceux-ci/leurs choix de parcours professionnels.

7.4.1 Prénoms tibétains et bouddhisme

Dès la naissance, un enfant tibétain reçoit son nom du bouddha vivant au monastère de leur région. Les parents peuvent également baptiser le nouveau-né. Différents des prénoms chinois, les prénoms tibétains sont très souvent dotés des connotations de bon augure provenant de références bouddhistes.

Un Tibétain n'a qu'un seul prénom à quatre caractères, s'il n'est pas issu de la noblesse ou du clergé religieux. Par commodité, nous pouvons nous adresser à une personne en utilisant son prénom avec abréviation, soit une combinaison des deux premiers caractères ou de deux derniers caractères, soit une combinaison du premier et du troisième caractère. Il est très rare qu'on appelle un Tibétain par la combinaison du deuxième et du quatrième caractère de son prénom.

Un prénom tibétain peut avoir des connotations signifiant un souhait, un sentiment, par exemple *tashi* : la bénédiction et le bonheur ; un prénom tibétain peut avoir des connotations religieuses, par exemple *dorji* qui en fait est un objet rituel dans l'hindouisme et surtout dans le bouddhisme tibétain et *bön* ; et aussi, un prénom tibétain peut s'inspirer des objets existants dans la nature, par exemple *gyatso* qui signifie l'immensité des eaux ; celui-ci peut également s'inspirer des planètes du système solaires, par exemple *nima* fait référence au soleil et au dimanche, *pasang* : Vénus et le vendredi.

En général, dans les prénoms tibétains, il y a une distinction par sexe. Les deux premiers caractères sont en général communs aux filles et garçons alors que ce sont souvent les deux derniers caractères qui donnent le genre du prénom.

Mettre en avant les prénoms tibétains nous permet d'observer finement ce qui constitue d'abord l'identité de notre groupe d'enquête.

7.4.1.1 Connotations bénéfiques dans les prénoms tibétains

Pour commencer, tous les prénoms tibétains ont une connotation bénéfique. Nous listons quelques prénoms parmi ceux de nos enquêtés :

Tableau 7-19 : Les éléments de bénédiction dans les prénoms tibétains

<i>gaerzhun</i> : personne généreuse et bienveillante
<i>kelsang</i> : bonheur ou moments précieux
<i>dekyi</i> : être heureux et paisible
<i>tashi</i> : bénédiction et bonheur
<i>lobsang</i> : une personne de grande bonté
<i>sonam</i> : heureux
<i>udrup</i> : celui pour qui tous les vœux se réalisent
<i>tsring</i> : longévité

7.4.1.2 Connotations bouddhistes

L'existence de références bouddhistes et à des personnages de la mythologie brahmanique et indienne s'avère aussi très fréquente dans les prénoms des Tibétains, qui atteste du souhait sincère de la part de la famille ou du bouddha vivant.

Tableau 7-20 : Les références bouddhistes dans les prénoms tibétains

<i>yangchen</i> : déesse de la connaissance et la maîtresse des arts dans le brahmanisme et l'hindouisme
<i>lhamo</i> : déesse
<i>dorji</i> : objet rituel dans l'hindouisme et surtout dans le bouddhisme tibétain et <i>bön</i> ; le sentiment de la permanence et de la stabilité, viennent à bout de tous les obstacles
<i>padma</i> : beauté et pureté du lotus
<i>tenzin</i> : personne qui maîtrise l'essentiel des lois bouddhiques, lois sociales, naturelles et politiques, c'est-à-dire l'héritier du <i>Dharma</i>

7.4.1.3 Formes naturelles et jours de la semaine

Les formes naturelles (lac, montagne, etc.) et les jours de la semaine peuvent être des éléments à intégrer dans un prénom tibétain.

Tableau 7-21 : Les formes naturelles et les jours de la semaine

<i>pasang</i> : Vénus ; personne née le vendredi
<i>namcuor</i> : le lac du ciel ; les parents souhaitent que leur fille soit jeune, belle, saine, vive et énergique
<i>laz</i> : belle comme la déesse
<i>wangzhun</i> : beauté précieuse des bijoux
<i>yungdrung</i> : personne qui apporte le bonheur

<p><i>tsring</i> : souhait de longévité <i>yangzom</i> : être toujours chanceux <i>norbu</i> : le trésor <i>chemi</i> : immortalité <i>tinley</i> : les exploits ou les mérites et les vertus</p>

7.4.1.4 « Les Tibétains n’ont pas de nom de famille, ceux qui ont un nom de famille ne sont pas Tibétains »

Dans leurs rapports avec les autres, les Tibétains sont toujours confrontés à un problème d’idée reçue qui fait croire que « les Tibétains n'ont pas de nom de famille, ceux qui possèdent un nom de famille ne sont pas Tibétains ». De nombreux Tibétains le croient également, à cause du manque des connaissances sur leur propre histoire et culture.

En réalité, avant 1950, ceux issus de la noblesse et du clergé portaient un nom de famille, ce qui représente, selon la version française du journal en ligne *Le Quotidien du Peuple*, « 5% de la population tibétaine totale » (2008).

Certains militants sont convaincus que la méconnaissance de l’existence des noms de famille tibétains constitue un facteur expliquant la perte de l’identité tibétaine en raison de l’oblitération des noms de famille. Ils s’efforcent d’amener leurs compatriotes à une prise de conscience éclairée de l’identité tibétaine. Lors d’une séance du cours de tibétain assuré par Padma-Chemi, nous enregistrons un extrait de sa pratique d’alternance transcodique entre le tibétain et le *hanyu*. La phrase prononcée en *hanyu* est signalée par des guillemets dans la translittération romanisée :

Tableau 7-22 : Extrait transcrit d’une séance du cours de tibétain - 2 décembre 2016

<p>ང་ཚོའི་ཚུས་པ་དང་མེད་གཅིག་པ་མ་ལོང་། ཚེས་པ་མེད་ཟེར་གྱིས་འདུག། 说 是 我 们 没 有 姓 ？ ཟླ་ཚེད་ནོར་པ་ལོང་། ཚེས་པ་མེད་ན་ལྷན་ཚེད་དང་གཉེན་ཉེ་ཞེས་པ་ཇི་ལྟར་འཛིན་བྱེད།</p> <p>Nga tshoi rus pa dang ming gcig pa ma red / nga tshor rus pa med zer gyis 'dug / « shuo shi women meiyou xing ? » / skad cha de nor pa red / nga tshor rus pa med na spun ched dang gnyen nye zhes pa ji ltar ngos 'dzin byed</p> <p>Pour nous Tibétains les prénoms et les noms de famille ne sont pas la même chose / dire que “ les Tibétains n’ont pas de nom de famille ”/ ça c’est faux / si nous n’avons pas de nom de famille / qu’est ce qui unit les membres d’une famille ?</p>

7.4.2 « Être Tibétain » : à la fois stigmatisation et mythification qui viennent de la communauté *han*

L’identité sociolinguistique d’un Tibétain est à double entrée. Cette identité sociolinguistique s’affirme et se fait revendiquer comme telle par les Tibétains ; en parallèle,

elle est aussi forgée – ou bien nous dirons attribuée – par le contexte social, éducatif dans lequel les Tibétains se situent, en raison des hétéro-représentations qui alimentent ce contexte.

Ces facteurs externes vont graduellement affecter l'image de l'identité des Tibétains qui vont alors intérioriser cette situation et ce processus va modifier la représentation de leur identité.

Nous analysons en premier lieu cette identité sociolinguistique renvoyée par la communauté d'accueil *han* où les Tibétains font leurs études.

« Ils ont l'avantage d'être nés bilingues mais sont un peu paresseux pour étudier », « ils viennent d'un coin arriéré dont le développement de l'activité économique est très ralenti », « ils viennent d'une terre intacte, pure et sacrée qui s'appelle Lhasa », « ce sont des barbares qui ont des problèmes d'hygiène ». Telles sont les images des Tibétains que, selon nos enquêtes, colporte la communauté *han*.

De ce fait, l'identité linguistique d'un Tibétain relève à la fois du stigmaté et du mythe. Elle est en général associée à des stéréotypes ou encore à des préjugés innombrables. La stigmatisation renvoie à une image liée la pauvreté, à l'arriération, aux problèmes d'hygiène personnelle, à la barbarie. La langue et l'écriture tibétaines, les coutumes, croyances, habitudes alimentaires sont en dehors de la portée du contexte éducatif et social du *Neidi*, contrairement à ce que prône l'État sur la solidarité d'une famille de 56 nationalités de la Chine.

TNCR_F3° : le regard que les *Han* portent sur notre langue maternelle ? / (YAN_ : exactement) / leur regard euh ils sont curieux ? je dirais mais des fois franchement je ne suis pas en mesure de comprendre leur raisonnement quant à ce qu'ils pensent du Tibet // des propos par exemple "autrefois vous viviez dans la misère ?" sinon par exemple "les Tibétains sont TELLEMENT fortunés !" ou sinon "vous souffrez de misère et vous vivez dans une tente !" ou "est-il vrai que vous ne vous douchez qu'une seule fois dans la vie ?" umm y a encore par exemple // hélas en tout cas j'ai l'impression que leur représentation sur nous passe facilement d'un extrême à un autre nous sommes soit énormément riches soit énormément pauvres / ça franchement // quand même si vous ne connaissez pas bien les Tibétains vous pouvez lire que ce soit des journaux ou des ouvrages c'est-à-dire vous pouvez quand même avoir des connaissances qui ne sont pas subjectives sur nous / des fois quand on me voyait manger du riz on me demandait d'un air étonné "ah vous mangez du riz ?! ça va ?" et je me souviens très bien une fois j'ai croisé une fille *han* elle me demandait les cultures agricoles qu'on avait chez nous et je répondais "l'orge tibétaine et le riz" et elle était très très surprise et disait "vous cultivez aussi le riz ?" nom de dieu je n'arrive pas à croire toutes ces questions comme ça pour eux nous n'avons que des steppes et des glaciers mais le fait c'est que nous avons aussi des vallées identiques à la géographie du *Neidi* // je pense qu'ils manquent vraiment des connaissances sur nous / le principal problème c'est que la RAT n'a pas fait l'effort de promouvoir l'image de notre coin // umm c'est mal fait / mais je ne vais pas les blâmer car leurs représentations sur le Tibet restent identiques à la réalité du Tibet d'il y a 30 ans / c'est la raison pour laquelle nous avons chaque année la fête tibétaine au sein des sites universitaires / afin de faire connaître à un grand nombre de *Han* qui nous sommes et comment nous vivons

S'il est question d'ignorance due au manque de lecture et d'éducation de la part de la communauté *han*, néanmoins, cette identité linguistique attribuée aux Tibétains n'est pas complètement rejetée par ces derniers. Ils l'affirment partiellement, mais à contrecœur.

Tableau 7-23 : Extrait de l'entretien semi-directif avec Padma-Lhamo

<p>YAN_ : quelle est votre réaction face à une telle remarque ? PMLÖ_F2^e : ça va je trouve / moi // comment dire car en voyant seulement les photos des Tibétains - car nous là-bas la misère touche la plupart des régions d'où dans une certaine mesure il existe le problème du manque d'hygiène umm: en voyant les photos c'est vrai que c'est moins propre je suppose CRLM_F3^e : les <i>Han</i> que je connais considèrent tous le Tibet comme une terre très arriérée / ils considèrent que nous somme en rupture avec l'époque actuelle [rire] [...] et umm / par exemple " les Tibétains vivent dans des tentes " ou " les Tibétains ne se douchent que deux fois dans leur vie la première fois c'est après la naissance la seconde fois c'est avant la mort " YAN_ : et que pensez-vous de ces propos ? CRLM_F3^e : [un peu vexée] mais en même temps je trouve qu'une partie de ces propos est vraie / du coup c'est la réalité / c'est vrai qu'il y a des endroits qui sont arriérés / [les <i>Han</i>] ils nous méprisent j'ai une amie / elle m'a dit qu'une fois elle touche les épaules d'une fille <i>han</i> cette dernière lui a jeté un regard méprisant en faisant genre comme si elle était en train d'essuyer la poussière qu'a laissée mon amie /// j'ai l'impression qu'ils nous méprisent et qu'ils nous considèrent comme ayant des problèmes d'hygiène [...] je trouve les <i>Han</i> ne nous connaissent pas / personne hein ? ne s'intéresse à la situation des minorités / je le pense // les <i>Han</i> dans le <i>Neidi</i> ne connaissent que le toponyme du Tibet et celui de sa capitale / Lhassa / et à part le Palais Potala ils n'en savent rien de plus</p>

Nous remarquons que cette identité des Tibétains telle que la voit la communauté *han* se réduit à « Lhassa » et « le Palais Potala », considérés comme des abstractions.

Dans tous les témoignages de nos enquêtés, nous constatons un grand clivage au niveau culturel entre les Tibétains et les *Han*, concernant la foi, les coutumes et les habitudes alimentaires. Ce clivage entre deux cultures et l'ignorance des *Han* relative à la culture des Tibétains fait que l'échange interculturel rencontre des obstacles :

DKLZ_F3^e : ils nous envient d'être nés bilingues /// umm: / c'est sans aucun doute qu'ils remarquent un très grand décalage culturel / car ils s'inquiètent beaucoup sur le fait de parler de choses qui sont vues par nous comme tabous // ils ont scrupule à ne pas respecter les tabous propres à notre ethnie

La mythification de cette identité linguistique constitue l'autre aspect de la question. La méconnaissance du bouddhisme tibétain et d'un peuple lointain renforce le mystère du territoire tibétain, d'où la mythification de quelques symboles mondialement connus, la ville de Lhassa, le Palais sacré Potala etc. Cependant cette mythification s'accompagne en parallèle de la stigmatisation dont nous venons de parler plus haut. La pureté, la beauté, le mystère associées

au Tibet s'opposent à la pauvreté, au développement peu dynamique et au problème d'hygiène de la population vivant sur le sol tibétain.

SNUP_M3^e : [...] eux ils ne nous comprennent pas sans aucun doute ils posent des questions bizarres ils ne disent pas du mal de nous ils disent // le Tibet est trop arriéré des questions du type “ y a-t-il des voitures là-bas ? ” ou umm “ mangez-vous le riz ? ” / des questions vraiment de toutes sortes j'ai l'impression que certains d'entre eux sont / ignorants plus ou moins / il y a aussi des *Han* qui aspirent à aller au Tibet / ils disent / umm / avoir envie de voir le Palais Potala / envie de voir les beaux paysages

PMLO_F2^e : eux: [soupir] ils parlent mal de nous [débit ralenti] sans comprendre ce que c'est que d'être Tibétain mais il y a ceux qui aspirent à rendre visite au Tibet [débit accéléré] ils disent “ le Tibet est une terre préservée ” [...] certains pensent que nous sommes très: sales

7.4.3 « Être Tibétain » : fidélité à la culture d'origine, être compétent ou en échec, une relation incertaine avec la langue maternelle

Nous posons donc la question : comment les Tibétains se voient eux-mêmes sur le plan de l'identité sociolinguistique ? Ont-ils la même perception d'eux-mêmes que celle issue du contexte social et éducatif dans lequel ils étudient ?

Chez les garçons enquêtés, nous enregistrons davantage une identité sociolinguistique attachée à la langue maternelle que chez les filles. Les garçons sont fidèles et loyaux tout en regrettant une prise en conscience tardive dans la décision de défendre leur langue.

YAN_ : pourriez-vous décrire votre identité sociolinguistique ?

DJTS_M2^e : je suis quelqu'un qui aime / et qui APPRÉCIE ! la langue de mon ethnie / et j'aime également diffuser aux autres ma culture et ma langue / umm j'ai un compte Meipai je poste là-dessus des vidéos et des photos de beaux paysages du Tibet [rire] /// en plus je ressens / parfois je ressens vis-à-vis de notre culture /// comment dire - je suis profondément navré // car des cultures sont en train de disparaître et des langues sont en train de [clappement] // parfois je suis vraiment navré / j'avais tellement envie de conseiller aux autres Tibétains de bien étudier leur langue et leur culture / mais je m'aperçois que si moi je n'arrive pas à bien étudier ma langue les autres vont certainement négliger ce que je dis ? [rire]

7.4.3.1 Être Tibétain « normatif »

Chez un autre enquêté cette identité linguistique est d'autant plus manifeste qu'il se revendique en tant que Tibétain « qualifié » (cf. tableau 7-24). Il assure par alternance le poste d'enseignant bénévole, à l'instar de Padma Chemi, sujet d'analyse de notre chapitre 6.

Tableau 7-24 : Extrait de l'entretien semi-directif avec Tinley-Wanggyai

YAN_ : pourriez-vous décrire votre identité sociolinguistique en vous donnant une auto-évaluation

CHI_M2^e : je suis une personne QUALIFIÉE
 YAN_ : pourquoi ? qualifié pour ?
 CHI_M2^e : c'est parce que j'aime bien lire les ouvrages qui sont écrits dans ma langue maternelle /// j'aime bien - je voulais dire j'aime partager mes connaissances avec mes compatriotes /// mais j'aurais aimé faire mes études dans une des universités pour les minorités ethniques et choisir les études tibétaines comme spécialité de licence // j'envie ceux qui ont eu de meilleurs résultats au *gaokao* / ils ont été recrutés par l'une des universités pour les minorités ethniques chinoises / et ils font les études tibétaines comme spécialité /// je les envie vraiment /// [...]

Étant déjà compétent en tibétain oral et écrit, l'enquêté exprime une envie de devenir une de « ces personnes » spécialistes des études tibétaines. Ce qui suggère son exigence envers lui-même en ce qui concerne ses compétences en langue et culture tibétaines. D'ailleurs, sa revendication comme « Tibétain qualifié » est d'autant plus forte qu'il veut transmettre le tibétain à son futur enfant, à qui, d'ailleurs, il ne permettra pas d'aller étudier dans le *Neidi*, afin que ce dernier ne perde pas progressivement ses compétences linguistiques en tibétain. Selon son opinion et dans une certaine mesure, l'apprentissage de l'anglais et du *hanyu* porterait atteinte aux compétences linguistiques en tibétain :

Tableau 7-25 : Extrait de l'entretien semi-directif avec Tinley-Wanggyai

YAN_ : dans le futur si vous avez un enfant / vous allez lui transmettre [quelle(s) langue(s) ?
 CHI_M2^e : [moi sans aucun doute je lui ferai apprendre le tibétain // je lui dirai certainement que // même s'il avait de meilleurs résultats dans les examens je ne le laisserai pas faire ses études dans le *Neidi* car /// dans le *Neidi* actuellement / nous les étudiants tibétains / bien que nous ayons un niveau d'anglais moyen / par rapport à la langue maternelle /// [clappement] le niveau devient // très ///(YAN_ : moins bon qu'avant l'arrivée dans le *Neidi* ?) um oui: // il y a BEAUCOUP d'étudiants qui ont presque oublié leur langue
 YAN_ : vous ne voulez pas du coup que votre enfant aille [dans le *Neidi* un jour pour ses études universitaires
 CHI_M2^e : [non/non
 YAN_ : pour qu'il n'oublie pas sa langue maternelle ?
 CHI_M2^e : oui

Néanmoins, chez les filles enquêtées, nous repérons également le fort sentiment de responsabilité ethnique vécu comme une identité sociolinguistique marquée par le bouddhisme tibétain.

Tableau 7-26 : Extrait de l'entretien semi-directif avec Padma-Yangzom

YAN_ : pourriez-vous décrire votre identité sociolinguistique ?
 PMYZ_F3^e : umm / je me considère adepte très fidèle du bouddhisme tibétain et quelqu'un qui a un fort sentiment de responsabilité ethnique [...] // j'attache beaucoup d'importance à ma langue maternelle mais je regrette de ne pas avoir plus de temps pour l'étudier

7.4.3.3 Être Tibétain : un symbole d'ethnicité vide de sens

Nous constatons une négation de l'identité tibétaine plus chez les filles que chez les garçons enquêtés. Cette oblitération est à la fois menée extrinsèquement et intrinsèquement. Extrinsèquement parce que la politique linguistique de l'État chinois vise l'unilinguisme et que le contexte éducatif et social agit au détriment de la diversité des langues et cultures des minorités ethniques. Intrinsèquement parce que les enquêtés veulent de leur plein gré entrer en contact avec le *Neidi* et le monde international, se considérant comme issus d'un monde « en retard » et « clos ». Chez la plupart des filles enquêtés, il s'agit davantage d'un rejet du tibétain en faveur du *hanyu* et de l'anglais. Comme le témoignage ci-dessous l'indique : les Tibétains sont souvent confrontés à un conflit psychologique entre ce qu'ils sont et ce qu'ils souhaitent devenir. Le manque de confiance de soi liée à une langue et une culture « arriérée » les conduit à rechercher plus volontiers les langues et cultures « à la mode » et de prestige :

GZEN_F3e: il y a le côté positif et le côté négatif // le côté positif c'est que nous sommes sortis de la RAT et que notre esprit est plus ouvert au monde extérieur / le côté négatif c'est umm / au fur et à mesure notre spécificité ethnique disparaît / en plus je trouve que mon niveau de tibétain est insuffisant et j'ai toujours l'idée - je ne peux pas m'empêcher de préférer la culture *han* que la mienne // nous manquons trop de confiance en notre ethnie.

Néanmoins, l'ethnicité tibétaine est largement réduite à un symbole, à des slogans superficiels appelant à la défense et à la revitalisation de la langue tibétaine :

YAN_ : pourriez-vous décrire votre identité sociolinguistique ?

TRSO_F3e : umm comment dire ? / umm je suis Tibétaine [rire] ma langue ethnique est le tibétain / les langues avec lesquelles je suis en contact sont le tibétain et euh l'anglais / euh: // je suis quelqu'un qui est vraiment intéressée par le *hanyu* et l'anglais // et le tibétain signifie pour moi la transmission l'anglais signifie pour moi une passion car je le trouve très utile // et le *hanyu* est la langue avec laquelle je suis énormément en contact au quotidien

La perte de l'identité tibétaine se manifeste entre autres dans l'ignorance de la culture tibétaine. La conversation ci-dessous entre nous et deux filles tibétaines en atteste :

Tableau 7-28 : Extrait de l'entretien semi-directif avec Tstring-Tsomo et Tashi-Namcuor

[...]

TNCR_F3° : je suis le cours de tibétain à l'université / en fait le contenu est très simple comme celui du niveau de difficulté proposé aux collégiens si on avait reçu systématiquement la formation en tibétain nous n'aurions pas de mal à comprendre / mais le problème c'est que ça fait trop longtemps qu'on n'a pas utilisé le tibétain / on a tout oublié tout ! prenons l'exemple d'un sujet de l'épreuve de tibétain " à l'époque de Songtsen Gampo qui est Gar Tongtsen ? " alors le corrigé c'est " l'ambassadeur représentant Songtsen Gampo pour demander l'alliance du mariage avec la princesse chinoise Wencheng " // mais lors de l'examen je ne me rappelais plus qu'il fut l'ambassadeur [rire] / du coup pour nous l'histoire du Tibet-est inconnue / mais j'arrive tout de même à écrire les voyelles et les consonnes et tout ! / car ça c'est l'essentiel du tibétain hein ? / mais si on me demande précisément quel personnage de quelle époque dans l'histoire du Tibet [je n'arrive pas à m'en souvenir]

TRSO_F3° : [nous connaissons très peu la culture tibétaine]

TNCR_F3° : oui c'est ça

YAN_ : y a-t-il des sujets concernant les aspects historiques et culturels ?

TNCR_F3° : y a aussi l'exercice de syntaxe

7.4.3.4 Conflit ou réconciliation identitaire ?

Face à la question de l'identité sociolinguistique, la plupart de nos enquêtés ne savent pas choisir entre responsabilité ethnique et volonté d'intégrer un monde différent du leur. Faut-il choisir entre être Tibétain ou être Chinois ou peut-on vivre en conciliant les deux ? La plupart parvient à se débrouiller dans cette alternance entre deux identités dont l'une est à l'échelon local et l'autre est à l'échelon national :

TNCR_F3°:[...] dans le *Neidi* je suis davantage intéressée - j'éprouve un sentiment de fidélité plus important à ma propre ethnie mais si je suis à l'étranger dans un coin loin de la Chine je dirai que mon identité est chinoise et que je représenterai la culture chinoise genre nous sommes une grande famille composée de 56 nationalités et je ne permettrai pas que l'on s'attaque au *hanyu* qui est aussi ma langue / car en fonction du lieu où l'on se situe la responsabilité qu'on assume va varier / quand je suis dans le *Neidi* je suis vigilante vis-à-vis des *Han* qui critiquent les Tibétains / SI JE SUIS à l'étranger je m'intégrerai plutôt à la communauté nationale en tant que Chinoise / car à chaque endroit où je me situe la responsabilité peut être différente

Face à la dégradation du tibétain et à la disparition de l'ethnicité tibétaine, comment vont agir et se comporter les Tibétains ? Il s'agit d'une interrogation collective et d'une fuite en avant sans issue. Les slogans sont assez nombreux pour faire réagir les Tibétains, alors que les solutions se font attendre. Dans de telles conditions, les Tibétains sont bloqués dans une fuite en avant sans issue, en attendant qu'une personne charismatique vienne et assume le rôle de leader, d'exemple à suivre ou de sauveur :

YAN_ : pourriez-vous décrire votre identité linguistique ?

TNCR_F3° : je suis convaincue que c'est LA LANGUE qui représente le plus l'image d'une ethnie / si le tibétain a disparu à quoi sert le fait d'être Tibétain ? hein ? / on ne trouvera pas d'espace pour prouver notre identité / en tant que Tibétain ! // et sans l'existence de l'ethnie correspondante on ne sait pas à quel groupe l'on appartient ! / le tibétain a donc la même importance que notre ethnie tibétaine // et et je n'ai pas très bien fait ! - je n'ai pas assez fait pour protéger soit ma langue soit mon ethnie / c'est-à-dire j'ai ce souci de la responsabilité / mais j'ai l'impression de n'y pouvoir rien / par exemple ceux qui ont un niveau magnifique en tibétain pourraient écrire un bel article et moi j'en suis jalouse ! / vous voyez je m'inquiète trop de cette situation / mais moi toute seule je ne sais pas par où commencer pour changer cette situation / je pense que c'est un défaut commun chez ma génération / je voulais juste apprendre le tibétain / vous voyez mais je ne sais pas comment / je m'inquiète qu'il soit menacé / du coup j'espère que quelqu'un est là pour gérer toute cette cause ! quelqu'un qui nous guide [rire]- je souhaite avoir quelqu'un comme chef ou guide qui nous mène - quelqu'un qui nous pousse à nous engager / il nous manque ce type de chef et bien sûr il nous manque aussi un environnement / nous ne faisons que nous inquiéter tout le temps // mais la responsabilité je vous jure tout le monde a une sorte de responsabilité ![débit accéléré] / il ne nous manque qu'un boss

Ayant analysé l'identité sociolinguistique que revendiquent les Tibétains, nous décidons d'aborder un point supplémentaire : leur choix de métier/leur orientation professionnelle une fois diplômés de l'université du *Neidi*.

7.4.4 « J'aimerais retourner en RAT et devenir fonctionnaire »

Au sein du groupe enquêté, si certains expriment le souhait de créer leur propre entreprise, soit de s'investir dans le tourisme, la promotion et la vente des produits d'élevage, dans les commerces courants, certains par contre affirment le souhait de s'investir dans la culture, considérant ce choix davantage en cohérence avec la spécialité étudiée à l'université. Tous partagent le souhait de rentrer en RAT et d'intégrer la fonction publique locale, lorsqu'ils seront diplômés. Et s'il n'est pas possible d'obtenir un poste dans la fonction publique locale, il convient au moins d'obtenir un emploi dans la banque-assurance d'État, parce qu'ils sont convaincus que l'intégration dans ce type de profession leur donnera une sécurité d'emploi à vie : illustration du bol de nourriture en fer dont nous avons parlé dans le chapitre 6.

PMLO_F2° : j'envisage / de passer le concours de la fonction publique // d'un côté ce choix est régi par les circonstances actuelle en RAT je trouve: et j'ai aussi envie de le faire (YAN_ : quelles circonstances ?) les circonstances actuelles là-bas chez nous en RAT la plupart des Tibétains suivent cette orientation professionnelle / c'est-à-dire une fois diplômé de l'université / participer au concours de la fonction publique // du coup moi c'est pareil je n'ai pas d'autre choix

Il s'agit donc de la tendance majeure en ce qui concerne le choix du métier chez cette génération des Tibétains. Il convient de remarquer qu'il ne s'agit pas *stricto sensu* d'une décision prise volontairement d'intégrer la fonction publique ou la banque-assurance d'État, mais du souci d'obtenir un revenu décent et des conditions de vie correctes. Cela peut expliquer

l'incohérence constatée dans la diversité des spécialités auxquelles les diplômés tibétains s'inscrivent à l'université : certains sont inscrits en lettres, certains en sciences, en mathématiques, d'autres en journalisme, etc. Dans une certaine mesure, la décision prise de devenir fonctionnaire à l'issue de la vie universitaire, est faite à contrecœur. Pour certains, devenir fonctionnaire en RAT est même quasiment imposé par les parents. « Mes parents souhaitent que je devienne fonctionnaire / et moi personnellement // je pense suivre leur conseil // je verrais d'ici un ou deux ans » (TZNU_M2°).

DJTS_M2° : euh la plupart des Tibétains dans le *Neidi* va passer le concours de la fonction publique je vais tenter le coup quand même // parce que mes parents ont la cinquantaine /// j'ai envie de passer le concours et dans quelques années faire ensuite ce qui me plaira // mais je n'en suis pas encore sûr

LSAN_F3° : umm / j'ai envie de devenir fonctionnaire [rire] car considérant soit ma situation matérielle soit ma compétence réelle je ne serai pas en mesure de créer une entreprise et de faire du commerce ça je n'en suis pas capable ! (YAN_ : et la raison pour laquelle vous envisagez de passer le concours de la fonction publique c'est ?) [rire] tout le monde pense de la même manière nous aspirons tous à une vie de bien-être // mais j'aimerais d'abord travailler pendant quelques années en tant que fonctionnaire et ensuite après je vais peut-être créer une entreprise car ma spécialité a quelque chose à voir avec l'action culturelle / c'est à dire mettre en valeur la culture et les ressources tibétaines

Dans l'extrait ci-dessous, l'enquêté raconte sa réflexion sur la cohérence entre son projet professionnel et sa spécialité à l'université. Cet entretien a eu lieu fin 2016 et il occupe aujourd'hui un poste à la banque locale dans sa ville natale, Shannan.

Tableau 7-29 : Extrait de l'entretien semi-directif avec Tinley-Wanggyai

<p>CHI_M2° : umm // en effet au départ j'avais // j'avais envie / de devenir enseignant !!! et puis / (YAN_ : enseignant de quoi ? de tibétain ?) de tibétain bien sûr j'en suis capable mais l'enseignement des maths me plaît aussi / ou // enseigner la physique / j'y arriverais aussi /// (YAN_ : enseigner où ?) dans ma ville natale / enseignant dans les collèges ou dans les lycées // uum mais mon profil / ne correspond pas au niveau requis j'imagine // (YAN_ : pourquoi ?) parce que j'ai une licence en science des matériaux à l'université /// mais pas en mathématiques pour devenir enseignant de maths il faut avoir une licence de mathématiques du coup je n'ai pas eu un parcours complet en maths // bah // mais de toute manière je peux devenir enseignant de chimie au lycée // j'ai un deuxième vœu c'est participer au concours de la fonction publique et devenir fonctionnaire</p> <p>YAN_ : <u>[d'accord]</u></p> <p>CHI_M2° : <u>[en tout cas]</u> / j'ai l'impression que / - je voulais dire que je veux avoir de plus en plus de responsabilité</p> <p>YAN_ : la responsabilité pour ?</p> <p>CHI_M2° : tout / mon ethnisme ma famille mes frères mes amis</p>
--

En fait, le grand nombre des candidats poursuivant une carrière dans la fonction publique a rendu la concurrence de plus en plus vive, que ce soit par rapport aux candidats tibétains ou

aux candidats *han*. De toute manière, il est généralement admis dans la société chinoise que « devenir fonctionnaire » équivaut à une vie de « bien-être ».

Tableau 7-30 : Extrait de l'entretien semi-directif avec Tsring-Tsomo et Tashi-Namcuor

TRSO_F3^e : j'ai envie de participer au concours local de la fonction publique du RAT / soit euh / soit je participerai au concours local soit je participerai au concours national mais je n'ai pas encore décidé donc je ne sais pas pour le moment mais j'imagine que l'État après - si vous réussissez le concours de la fonction publique l'État va vous donner une affectation n'est-ce pas ?
TNCR_F3^e : euh : vos résultats devront atteindre score de référence / pour le concours local de la fonction publique en RAT / celui exigé par la ville de Nyingchi l'année dernière était de 142 points / et les candidats dont les résultats sont supérieurs pourront être affectés par tirage au sort / en fonction du résultat du tirage au sort vous êtes affecté par l'État / pour le concours national de la fonction publique l'année dernière le nombre d'admis chez les Tibétains étaient de deux personnes / du coup pour le concours local il fallait dépasser le score de référence avant [d'être affecté]
TRSO_F3^e : [bah ! dans ce cas-là nous n'aurons quasiment pas d'espoir !]
/ y a que deux admis parmi l'ensemble des candidats de la RAT si on veut réussir le concours national ?
TNCR_F3^e : tout à fait / et en plus le contrôle des examens fait seulement partie de la phase 1 du concours / ce qui compte réellement c'est la phase 2 à savoir l'entretien oral
YAN_ : pourquoi vous voulez participer au concours de la fonction publique ?
TRSO_F3^e : c'est euh: un débouché pas mal
YAN_ : et vous ?
TNCR_F3^e : moi ? un poste en tant que fonctionnaire c'est une vie de bien-être [rire]
/ et c'est la tendance majeure chez les Tibétains de participer au concours de la fonction publique tout le monde fait ça hein ?

Mettons à part le souhait de devenir fonctionnaire chez les Tibétains, il y a celles qui désirent avoir une profession en lien avec leur spécialité universitaire :

YCLM_F3^e : j'ai envie de euh créer ma propre entreprise culturelle en RAT parce qu'il y a tant de ressources que je pourrais mettre à profit / il y a un tel marché qui attend d'être exploité pour moi ce sera un marché exploitable // j'ai aussi envie de travailler dans la banque-assurance sinon dans la télévision j'ai envie de faire trop de choses ! // je ne sais pas pour le moment

TZWH_F2^e : je réfléchis sur la faisabilité de passer le concours national d'accès aux études de master / sinon j'ai envie de trouver un emploi dans le secteur de la télévision en RAT

Garzhun, inscrite dans le journalisme, souhaite s'investir dans la promotion de la culture tibétaine. Après sa licence de journalisme, elle a d'abord créé sa chaîne de radio visant à promouvoir les chansons, les poèmes tibétains. Maintenant, en 2020, elle travaille dans une compagnie d'assurance d'État :

GZEN_F3^e : j'ai envie de travailler dans le domaine culturel // si je peux réussir le concours de fonctionnaire j'aimerais bien travailler dans les services d'État [débit accéléré] ou dans les entreprises d'État / sinon je préfère trouver un job dans les services culturels / j'aime bien

travailler pour promouvoir notre culture / pour faire connaître notre culture à de plus en plus des gens [rire]

Dans la section 7.4, nous avons analysé non seulement l'identité sociolinguistique de ce groupe de Tibétains faisant leurs études dans l'université du *Neidi*, mais aussi dessiné leur profil, d'une manière exhaustive, à travers leurs noms aux connotations renvoyant au bouddhisme tibétain et leur choix d'orientation professionnelle pour mieux comprendre qui ils sont.

7.5 Autres thèmes abordés : rupture et continuité

Dans la dernière section, nous souhaitons aborder des thèmes moins importants en lien avec le cadre théorique mais qui sont pertinents pour mieux décrire notre groupe d'enquête sur le plan sociolinguistique. Nous décrivons d'abord le parcours scolaire antérieur des Tibétains étudiant dans le *Neidi*. Ensuite, nous analysons la continuité et la rupture qu'ont vécues nos Tibétains dans le choc culturel après être arrivés dans le *Neidi*, dans le but d'apporter un éclairage sur leurs difficultés psychologiques souvent liés à des échecs scolaires consécutifs et à la difficulté d'intégrer la communauté d'accueil. Dans un troisième temps, nous révélons la représentation que nos Tibétains ont d'eux-mêmes et celle qu'ils ont des *Han* et nous décrivons à la fin de cette section le réseau des liens amicaux de ce groupe d'enquête.

7.5.1 Un parcours académique antérieur compliqué

Parlons du parcours scolaire qu'ont traversé nos enquêtés, ceux-ci ont pour la plupart parcouru les quatre coins de la Chine depuis leur plus jeune âge au cours de leur pérégrination scolaire.

Lobsang-Wangzhun a fréquenté plusieurs écoles primaires situées dans les villes de Xigazê, de Chamdo, de Nyingchi, parce que ses parents changeaient régulièrement de lieu de travail à cette période. Ensuite elle a quitté sa famille située dans le sud-ouest du pays pour arriver dans la province du Fujian localisée dans le sud-est de la Chine afin de continuer ses études secondaires. Six ans plus tard, elle a quitté la province du Fujian et est arrivée dans la province du Shandong, dans le nord-est du pays.

Tableau 7-31 : Extrait de l'entretien semi-directif avec Lobsang-Wangzhun

YAN_ : pourriez-vous décrire votre parcours scolaire antérieur ? LSAN_F3° : umm attendez laissez-moi réfléchir j'étais dans plusieurs écoles primaires euh: la première c'était dans la ville de Xigazê euh: [...] l'École primaire de Xigazê j'ai achevé les deux premières années là-bas ensuite c'était dans la ville de Chamdo euh: [clappement] j'ai fini l'année 3 et l'année 4 à l'École du Bourg du Baima // et

l'année 5 j'étais à l'École primaire du Bayi euh / (YAN_ : c'est dans quelle ville ?) c'est dans la ville de Nyingchi / ensuite pour la 6^e année, je suis retournée à l'École du bourg du Baima de la ville de Chamdo

YAN_ : pourquoi vous avez changé plusieurs fois d'écoles ?

LSAN_F3^e : mes parents à l'époque changeaient tout le temps de lieu de travail j'étais donc obligée de changer d'école / quand j'étais petite mes parents travaillaient dans la ville de Xigazê mais ensuite ils ont été affectés dans la ville de Chamdo donc j'ai été inscrite à une école de Chamdo ensuite mes parents n'ont pas eu de temps pour s'occuper de moi je suis ensuite allée vivre avec ma grand-mère paternelle dans la ville de Nyingchi du coup j'étais à Nyingchi à la fin moi et ma grand-mère / nous avons rejoint mes parents à Chamdo voilà c'était un peu compliqué

YAN_ : où avez-vous achevé le collège ?

LSAN_F3^e : j'étais inscrite à l'École secondaire Liedong qui se trouve dans la ville de Sanming de la province du Fujian // et j'ai également fréquenté le lycée dans la province du Fujian le nom du lycée est Lycée No.1 de la ville du Zhangzhong

Sonam-Udrup a également effectué un itinéraire long dans son parcours académique dans le *Neidi*, d'abord dans la ville de Chamdo en RAT pour le primaire, ensuite dans la province du Fujian pour le collège et dans celle du Jiangsu dans l'est de la Chine pour le lycée. A la fin, il arrive dans la province du Shandong pour aller à l'université.

SNUP_M3^e : l'école primaire / c'était au sein de la RAT / dans la ville de Chamdo / le nom est l'École primaire de Chamdo / [...] ensuite j'étais au collège de la ville du Sanming de la province du Fujian / ensuite j'ai fréquenté un lycée de la ville du Changzhou de la province du Jiangsu / le nom était Lycée Benniu du Jiangsu ensuite je suis venu à Jinan à l'Université du Shandong

Concernant le lieu de naissance des Tibétains, nous distinguons ceux provenant de l'agglomération de Lhasa où le niveau de l'urbanisation est très élevé, les ressources éducatives sont plus facilement accessibles et les contacts avec le *hanyu* sont plus fréquents.

TRSO_F3^e : c'était toujours à Lhasa / umm j'ai fréquenté l'École primaire de Lhasa // ensuite j'étais au collège 8^{ème} de Lhasa // et ensuite j'étais au lycée N°3 de Lhasa / ensuite en 2014 je suis venue à l'Université du Shandong

TSNB_M2^e : ah ! / mon école primaire ? / c'est l'école primaire Jiaerdo au canton de Tashigam du xian de Maizhokunggar // pour le collège j'étais à l'école secondaire du xian de Maizhokunggar /// après j'ai étudié au Lycée N°2 de Lhasa (YAN_ : après vous êtes à Jinan pour les études universitaires ?) j'ai eu un an de prépa à Zhengzhou dans la province du Henan / j'ai eu ma prépa dans l'Université des sciences et des technologies de Zhengzhou / avant de venir à Jinan

Il y a aussi beaucoup de Tibétains qui sont originaires des zones rurales et de pâturages en RAT où les ressources éducatives sont beaucoup moins accessibles aux enfants.

YCLM_F3^e : j'ai fréquenté l'école primaire de notre village [rire] / (YAN_ : vous venez d'où exactement ?) Je viens de la ville de Shannan en RAT euh : / plus précisément je viens du xian de Lhozhag de la ville de Shannan [...] c'est le canton du Shengge // [prise des notes] et pendant les trois premières années du primaire j'étais dans une antenne éducative du village du Chacun / (YAN_ : qu'est-ce que c'est une antenne d'éducation) parce qu'il était tout petit

ça n'avait même pas la taille d'une école / et pendant les dernières années du primaire j'étais venue au canton de Shengge là où j'ai fréquenté l'École primaire complète du canton de Shengge // ensuite j'ai fréquenté l'École secondaire du xian de Lhozhang en collège // et au lycée j'ai étudié à Pékin le nom de l'école est l'École secondaire tibétaine de Pékin

L'aspiration vers les ressources éducatives du *Neidi* se manifeste au cours de l'enquête chez nos Tibétains. N'ayant pas pu atteindre le score minimum pour l'admission au système de l'école et de la classe tibétaines du *Neidi*, ceux-ci peuvent tenter leur chance à plusieurs reprises pour réussir l'admission.

KGSM_M1^e : j'étais inscrit à l'école primaire et au collège de mon xian [...] ensuite j'étais inscrit à l'école secondaire du xian de Gêrzê pour mes études au collège // (YAN_ : et votre lycée c'était ?) c'était dans la ville de Taiyuan de la province du Shanxi umm le nom du lycée est "Lycée affilié de l'Université du Shanxi"/// (YAN_ : vous aviez un an de prépa en dehors des trois ans de scolarité ?) non je n'ai pas eu de prépa // et j'ai échoué au *gaokao* donc j'ai redoublé la terminale à l'École secondaire de Ngari / (YAN_ : vous avez donc passé 2 fois le *gaokao*?) oui / et j'étais admis ici en 2015 (YAN_ : à l'Université du Shandong ?) [silence]

7.5.2 Continuité et rupture entre la RAT et le *Neidi*

Le parcours scolaire des Tibétains est autant marqué par la continuité que par la rupture : continuité pour ce qui est de la poursuite des études dans le *Neidi* et rupture totale avec la famille, le lieu d'origine, la culture et la langue. Étant membre de « la grande famille » de cinquante-six nationalités, les Tibétains nouvellement arrivés dans le *Neidi* ont été tous confrontés à un choc culturel important, mais temporaire, lié à l'inadaptation au climat, aux habitudes alimentaires de la communauté d'accueil et à l'éloignement familial qui surviendra si le sujet est en état de stress psychologique. Le résultat est bien souvent l'échec scolaire. Cependant aucune difficulté ne les empêchera de poursuivre leur cheminement scolaire malgré toutes les voies de traverse qu'ils empruntent.

SNUP_M3^e : moi / mes parents / et les enseignants de l'école aussi / umm oui un choix concouru par tous / à l'époque chaque famille souhaitait que leur enfant puisse étudier dans le *Neidi* / ils avaient envie umm / d'y envoyer leur enfant / ils disaient "l'éducation dans le *Neidi* est mieux que celle dans la RAT" / c'est ce genre de formules / depuis toujours // - je voulais dire / les enfants qui parviennent à réussir le *xiaokao* c'est vraiment une bonne chose / - c'est-à-dire une fois réussi le *xiaokao* 99 pourcent des élèves tibétains vont partir dans le *Neidi* faire leurs études // il y a aussi des familles qui gardent leur enfant à proximité pour qu'il étudie en RAT // quant à ma situation de l'époque / chaque famille avait envie d'envoyer leur enfant étudier dans le *Neidi* / et un enseignant disait aussi que c'était très bien d'avoir réussi le *xiaokao* / et moi aussi j'avais envie d'y aller j'avais envie de découvrir le *Neidi* c'est ça ma situation de l'époque

7.5.2.1 Choc culturel à l'arrivée dans le *Neidi* : habitudes alimentaires et climat

Pour les Tibétains nouvellement arrivés dans une communauté du sud-est de la Chine, le climat et les habitudes alimentaires différents constituent un changement important. Provenant du plateau de l'Himalaya où le climat est sec et la cuisine est spécifique, les Tibétains passent d'une extrémité à l'autre : humidité du climat et prévalence des fruits de mer dans la cuisine quotidienne, ce qui génère des frustrations et des problèmes d'adaptation :

SNUP_M3^e : umm à l'arrivée / c'est sur que c'était un changement brutal au niveau du climat / dans le *Neidi* on ne voit pas de ciel bleu comme on le voyait en RAT / tous les jours j'étais un peu déprimé // à l'époque j'étais trop petit ma famille me manquait énormément ça a duré quelques mois umm / voilà c'était un peu ça (YAN_ : mais à l'époque / que ressentaient vos camarades de classe ?) on était tous un peu umm - la plupart d'entre nous j'imagine / la famille nous manquait oui / mais quant aux études / j'étais dans une classe composée uniquement de Tibétains / on avait tous presque le même niveau de performances scolaires / donc on ne ressentait pas beaucoup de pression scolaire [...] umm en ce qui est de la nourriture / nous ne mangions pas de fruits de mer / parce que nous n'y étions pas habitués/ et umm c'est aussi un changement très important au niveau du goût des plats / mais après on s'est habitués à ce régime alimentaire // déjà chez nous là-bas nous ne mangeons ni crevettes ni poissons mais dans la province du Fujian les repas de tous les jours c'est avec des fruits de mer / du coup nous n'avions pas de d'autre choix que les fruits de mer

Le témoignage ci-dessous nous révèle la souffrance à la fois physique et psychologique d'une fille nouvellement arrivée dans le *Neidi* pour qui le choc culturel a duré un mois environ avant de s'adapter à sa vie scolaire :

PMLO_F2^e : je me suis faite énormément piquer par les moustiques et j'étais gardée à la clinique scolaire pendant deux jours et mes parents m'ont tellement manqué j'ai eu fréquemment des rêves dans lesquels ils venaient dans le *Neidi* me chercher car j'ai achevé mes études j'ai beaucoup pleuré sans pouvoir m'en empêcher je souffrais tant de mélancolie je voulais seulement rentrer chez moi [débit ralenti] et après // un mois plus tard je m'y étais accoutumée je commençais me faire des amis

Tableau 7-32 : Extrait de l'entretien semi-directif avec Tenzin-Wangzhun

<p>YAN_ : avez-vous éprouvé des difficultés pour vos études en lycée ?</p> <p>TZWH_F2^e : oui au départ j'avais un important décalage dans mes performances scolaires avec les autres de ma classe parce que je vivais un changement soudain de mon environnement scolaire umm les camarades <i>han</i> étaient aussi très très assidus et je n'arrivais pas à me mettre à leur niveau [rire] / mais après un moment d'adaptation j'ai pu enfin rattraper les autres</p> <p>YAN_ : qu'avez-vous vécu à l'arrivée à Tongling ?</p> <p>TZWH_F2^e : ma famille me manquait / le climat ne me gênait pas / mais je n'étais pas habituée à la nourriture // dans la nuit ma famille me manquait beaucoup [rire] / en tout cas j'étais toute seule dans le <i>Neidi</i></p> <p>YAN_ : combien de Tibétains y avait-il dans votre classe ?</p>

TZWH_F2° : au début nous n'étions que deux filles tibétaines après nous avons deux garçons tibétains réorientés dans notre classe / du coup nous étions 4 Tibétains au total.

YAN_ : combien de temps a duré ce sentiment de mélancolie ?

TZWH_F2° : pendant toute la première année du lycée je n'étais pas très bien / mais ça a commencé à s'améliorer dès ma deuxième année / euh cela m'a pris donc un an pour m'adapter et ensuite je me suis dit je suis là déjà voilà il faut s'adapter [rire] de toute façon je me suis dit " ça ne sert pas à grand-chose de penser à ma famille il me faut me concentrer sur mes études "

Dans l'extrait de l'entretien suivant, la jeune fille évoque la réticence de ses parents suite à sa réussite au *xiaokao*. La préoccupation qu'une petite fille de 12 ans parte toute seule pour l'extrême sud-est du pays va de pair avec la préoccupation d'avoir de meilleures conditions d'éducation. La jeune Tibétaine compare l'enthousiasme qu'elle a ressenti devant cette nouvelle vie qui commençait et la dépression qui l'a atteinte dès son arrivée dans le *Neidi*. Elle pense que c'est cela qui peut engendrer des échecs scolaires.

Tableau 7-33 : Extrait de l'entretien semi-directif avec Lobsang-Wangzhun

LSAN_F3° : ils n'avaient pas envie de me voir partir car ils s'inquiétaient de mon âge jeune ils craignaient [clappement] comment dire ?/ ils craignaient que je ne parvienne pas à vivre seule et à m'occuper de moi-même dans le *Neidi* mais mes parents ont mis beaucoup de temps pour réfléchir / les autres membres de la famille les ont persuadés " les conditions d'éducation de l'extérieur sont meilleures que celles de la RAT et " envisager un futur plus prometteur pour moi " enfin ils ont décidé d'autoriser pour mon départ dans le *Neidi*

YAN_ : et qu'en pensiez-vous ? / aviez-vous envie d'y aller ?

LSAN_F3° : j'avais envie d'y aller // umm j'étais petite j'étais naïve à l'époque j'ai bien regardé l'atlas du monde je me suis aperçue que la province du Fujian est située juste en face de Taiwan je me disais "ah je serais très proche du paysage du Taiwan ! " j'avais donc hâte d'y aller

YAN_ : lors vos premiers jours après votre arrivée dans le *Neidi* avez-vous ressenti des malaises psychologiques ou physiques provoqués par le changement d'environnement ?

LSAN_F3° : bien sur j'en ai vécu pas mal [rire] / nous étions tous très mélancoliques parce nous étions tellement petits et tellement attachés à notre famille / beaucoup d'enfants pleuraient la nuit / umm avec le temps umm moi j'ai mis un an et demi avant de m'adapter entièrement / à retrouver mon vrai moi / (YAN_ : ça vous a pris un an et demi) OUI ! c'était tellement pénible le temps s'écoulait tellement lentement ! pendant la première année je me suis dit " mon dieu il faudra vivre ainsi encore plusieurs années c'est tellement pénible !" et la plupart de mes connaissances tibétaines étaient admises aux collèges situés à Tianjin je ne savais pas ce qu'il s'est passé avec moi / mon admission au système éducatif du *Neidi* / car j'étais la seule de mon école primaire à être admise dans un endroit tellement reculé dans la province du Fujian et après bien sûr j'ai fait de nouvelles connaissances j'allais mieux je n'étais plus seule mais en collège la plupart du temps j'étais très: euh déprimée et triste [rire]

YAN_ : parce que votre famille vous manquait ?

LSAN_F3° : d'un côté oui / mais c'est aussi parce que je n'avais pas de vrai ami qui me comprenne / j'étais déprimée presque tout le temps / et la situation a commencé à s'améliorer depuis le lycée

YAN_ : que pensez-vous de vos résultats scolaires au collège ?

LSAN_F3^e : à mon avis pour mes résultats / j'ai eu beaucoup de difficultés [rire] à cause de tous ce stress euh les difficultés psychologiques / j'étais divertie de mes études par toutes sortes de soucis psychologiques

7.5.2.2 Divergences d'intérêts : l'amour de la famille ou l'attrance vers des ressources éducatives de qualité

Nous nous apercevons d'un paradoxe concernant le choix impératif : la famille ou le *Neidi*. Offrant de meilleures conditions éducatives et un environnement plus vaste et ouvert, le *Neidi* ne cesse d'attirer les parents et les enfants tibétains, malgré le poids de l'éloignement dont souffrent parents et enfants et le choc culturel que subissent ces derniers.

Tableau 7-34 : Extrait de l'entretien avec Pasang-Tsring

YAN_ : vous êtes venu à Jinan quand vous étiez assez jeune / rappelez-vous ce que vous ressentiez à l'époque dans le *Neidi* ?
PSTR_M3^e : à l'époque / ma famille me manquait // umm au début je ne comprenais presque rien en cours / et après / je me suis habituée à la vie d'ici
YAN_ : ça a duré combien de temps cette difficulté d'adaptation ?
PSTR_M3^e : umm environ six mois ? un an ? / et après ça allait mieux car j'avais l'habitude / ça allait beaucoup mieux
YAN_ : pourquoi vous aviez envie d'étudier dans le *Neidi* ? / qui a pris la décision pour que vous étudiiez dans le *Neidi* ?
PSTR_M3^e : // umm à la fin des études du primaire / il y a eu le *xiaokao* / umm ceux qui avaient de bons résultats dans les épreuves du *xiaokao* étaient admis dans un des établissements secondaires du *Neidi*
YAN_ : d'accord / mais à l'époque c'était votre souhait personnel d'étudier dans le *Neidi* ?
PSTR_M3^e : moi ? à l'époque à ce qu'il semblait, ça avait l'air pas mal d'étudier dans le *Neidi* / les enseignements du *Neidi* sont bons / car les conditions d'enseignements sont meilleures que celles de la RAT
YAN_ : vos parents s'inquiétaient de votre départ dans le *Neidi* vu votre jeune âge ?
PSTR_M3^e : // oui / certainement / mais ils n'avaient pas le choix // ils pensaient / ce serait peut-être mieux pour les garçons qu'ils vivent loin de la famille / pour forger le caractère des garçons // ils considéraient que c'était mieux qu'ils puissent quitter la famille

Même situation chez les filles tibétaines. Tsring-Lhamo dit qu'au *xiaokao*, elle n'a pas atteint le score d'admission pour intégrer le système éducatif du *Neidi* et que c'étaient ses parents qui ont financé ses études dans le *Neidi*.

Face à la question « qui a pris la décision de votre départ dans le *Neidi* pour l'éducation secondaire et supérieure », les filles tibétaines se montrent plus volontaires pour s'installer dans le *Neidi* avec l'objectif d'« observer » ou encore d'« intégrer à un monde plus vaste », sans oublier que c'était également la volonté de leurs parents et de leurs enseignants de l'école :

GZEN_F3e : c'était mes résultats du *zhongkao* / j'ai dépassé le score pour l'admission au lycée du *Neidi* / et nous avons TOUS envie d'aller dans le *Neidi* - je veux dire mes parents

mes enseignants à l'époque / umm / en général la plupart des élèves tibétains VEULENT quitter le Tibet [...]

TZWH_F2^e : j'étais restée trop longtemps à Lhassa et je voulais donc sortir voir le monde extérieur [rire] [...] parce que partir permet plus tard de revenir avec une bonne éducation / et ensuite les ressources éducatives supérieures du *Neidi* me permettront d'avoir un meilleur développement intellectuel / et rencontrer davantage d'idées intéressantes

Il y a, cependant, des parents tibétains qui insistent néanmoins pour que leur enfant ne s'éloigne pas, dans ce cas-là, ils envoient l'enfant à Lhassa qui, ils en sont persuadés, offre les meilleures conditions éducatives au sein de la RAT :

Tableau 7-35 : Extrait de l'entretien semi-directif avec Tenzin-Norbhu

YAN_ : pourriez-vous décrire votre parcours scolaire antérieur en précisant les noms et les lieux de vos établissements scolaires ?

TZNU_M2e : j'étais dans la 3^{ème} école primaire de Shannan / ensuite au collège j'étais dans l'école secondaire expérimentale de Shannan et après pour le lycée j'ai fréquenté l'école secondaire Pékin de Lhassa /// (YAN_ : qu'est-ce que ça veut dire l'école Pékin de Lhassa ?) c'est une école secondaire soutenue et financée par Pékin (YAN_ : d'accord) / c'est une école secondaire de niveau supérieur de Lhassa // dans cette école il n'y a pas que des Tibétains / il y avait à l'époque deux classes composées d'élèves *han* / mais les élèves tibétains peuvent également intégrer la classe *han* / parce qu'ils ne maîtrisent pas le tibétain / donc ils ne parviennent pas à suivre les cours de la classes tibétaine / du coup / ils sont envoyés dans la classe *han*
[...]

YAN_ : pourquoi vous n'êtes pas parti dans le *Neidi* pour le collège ?

TZNU_M2e : je n'ai pas réussi le *xiaokao* / et à la fin du collège / j'ai réussi le *zhongkao* mais mes parents ne voulaient pas que j'aille au *Neidi* / ils ont pensé que j'étais trop petit / étudier et vivre si jeune dans le *Neidi* n'était pas bien pour moi / ma mère ne voulait pas se séparer de moi [rire] et l'École secondaire Pékin de Lhassa est un lycée de niveau supérieur / et les meilleurs lycées de Lhassa / c'est l'École secondaire Pékin de Lhassa et l'École secondaire de Lhassa / du coup j'ai fréquenté le premier

7.5.2.3 Antagonisme entre religion et athéisme

Dans la réalisation et l'analyse de notre enquête, nous nous rendons compte de l'antagonisme qui est profondément ancré entre la croyance dans le bouddhisme tibétain et l'athéisme que prône l'État. Cette opposition constitue la plus grande barrière interculturelle entre les Tibétains et les *Han*. Face à la question « pendant ces années vécues dans le *Neidi*, avez-vous eu des malentendus ou des conflits entre vous et les *Han* ? », nous constatons ce fossé interculturel :

YCLM_F3^e : il n'y a pas eu de conflits / c'était que de petites histoires dans le dortoir les filles *han* ne comprennent pas ma croyance / mais je ne trouve pas cela embêtant car j'ai ma croyance dans mon cœur et ça n'a rien à avoir avec ce qu'en pensent et disent les autres / par exemple lors que je fais ma prière elles me demandent “ est-ce que vos dieux vont t'aider dans les examens ? ” et je leur dis “non les dieux ne vont pas m'aider dans les examens ” et

puis elles demandent “ dans ce cas-là à quoi sert la prière ? ” / je pense que les *Han* considèrent la croyance comme la solution de tous les problèmes

La société chinoise est laïque. Les croyances personnelles sont autorisées et la complexité des us et coutumes des différentes nationalités est prise en compte. Or, pour la nationalité dominante, les *Han*, la religion et tous types de croyances sont considérées comme des superstitions. Dans l'extrait ci-dessous, Padma-Yangzom témoigne de ce type de malentendu survenant au cours de discussions sur les croyances pratiquées par peuple tibétain avec les *Han* :

Tableau 7-36 : Extrait de l'entretien semi-directif avec Padma-Yangzom

PMYZ_F3° : [...] ils proclament que le bouddhisme tibétain est une sorte de superstition
YAN_ : ils disent que votre pratique est une sorte de superstition ?
PMYZ_F3° : je leur ai parlé de la réincarnation des bouddhas dans notre religion / ils ne m'ont pas crue mais je n'ai pas réexpliqué [rire] ce n'est pas la peine car ils n'ont - ils n'ont pas la croyance au bouddhisme / et ce n'est pas la peine de défendre trop ce dont je suis convaincue / tant que j'y suis fidèle ça suffit
YAN_ : est-ce que leur désapprobation vous énerve ?
PMYZ_F3° : umm / parfois ça m'énerve mais je me dis souvent c'est parce que notre religion leur est inconnue
YAN_ : vous êtes pratiquante à l'université ?
PMYZ_F3° : oui avant de dormir je récite des versets toutes les nuits

L'opposition entre le bouddhisme tibétain et l'athéisme se manifeste également dans leurs habitudes alimentaires. Les Tibétains n'acceptent que la viande de bœuf, de mouton et de porc alors ils n'acceptent pas que les *Han* mangent également la viande de cheval, de lapin, d'âne et les fruits de mers :

Tableau 7-37 : Extrait de l'entretien semi-directif avec Tashi-Norbu

TSNB_M2° : [...] le côté négatif c'est qu'ils mangent tous types de viande du cheval de l'âne du lapin ça ne m'est pas possible [rire] / je déteste ça / dans ma chambre universitaire ils sont tous <i>Han</i> / on mange du poisson la viande de l'âne et le calmar / je n'aime pas ça mais nous ne partageons pas la même croyance je ne peux rien faire mais je déteste [rire méprisant]
YAN_ : chez vous vous mangez quelle viande ?
TSNB_M2° : je mange la viande du bœuf du mouton / du porc / c'est tout je crois // mais des Tibétains mangent aussi parfois des crevettes
YAN_ : vous pensez que de telles différences résultent de la croyance ?
TSNB_M2° : ça doit venir de la croyance - je dis que c'est cela

7.5.2.4 Classe tibétaine ou classe mixte : « y a-t-il ségrégation culturelle » ?

Le système éducatif secondaire du *Neidi* pour les élèves tibétains dispose de deux types d'organisation de classes, la classe destinée seulement aux Tibétains (la classe tibétaine) et la classe mixte des nationalités (la classe mixte). En ce qui concerne la classe tibétaine, les

établissements scolaires du *Neidi* disposent souvent d'un bâtiment destiné aux classes tibétaines dans lequel les cours sont organisés, séparément du bâtiment destiné aux classes mixtes où les élèves du *Neidi* – majoritairement d'origine *han* – sont inscrits. En général, les Tibétains de l'école ne côtoient pas les élèves des classes mixtes et dans chaque bâtiment scolaire, les activités scolaires se déroulent indépendamment. Tandis que pour la classe mixte, ce sont des élèves tibétains performants dans leurs études qui peuvent l'intégrer. Il ne s'agit sans aucun doute pas de discrimination ethnique, mais d'une préoccupation liée à forte disparité des performances académiques entre les élèves *han* et les élèves tibétains, et qui prend en compte l'importante disparité des ressources éducatives entre le *Neidi* et la RAT et les parcours scolaires antérieurs des élèves tibétains nouvellement arrivés dans le *Neidi*. Ceux qui sont admis dans la classe mixte font état de leur stress et de leur inadaptation au rythme intensif dans les cours au *Neidi*. Mais il faut remarquer que les contacts avec les *Han* sont mis en avant dans les classes mixtes.

Face à la question « Étiez-vous dans la classe tibétaine ou la classe mixte », Dorji-Tashi insiste sur la disparité des performances académiques entre les Tibétains et les *Han* :

DJTS_M2° : euh au début nous étions tous dans la même classe avec les *Han* mais durant les vacances d'hiver nous les Tibétains nous sommes rentrés en RAT et entretemps l'école a organisé des cours intensifs pour les *Han* donc dès notre retour à l'école nous ne sommes pas parvenus à rattraper les cours auxquels les *Han* avaient déjà assisté durant les vacances / dès lors nous avons été sortis de la classe mixte et nous avons formé une classe tibétaine qui nous était spécifiquement destinée / (YAN_ : quand est-ce que l'on vous a mis à l'écart de la classe mixte ?) umm: // c'était environ un quelques mois après la rentrée de la première année - il y avait des élèves tibétains qui sont admis directement depuis la RAT les performances scolaires de ces Tibétains-là n'étaient pas du tout au niveau [débit accéléré] pour ce groupe de Tibétains on a donc constitué une classe tibétaine dès leur arrivée à l'école et nous euh / c'était au fur et à mesure que nous avons été intégrés dans leur classe

Ceci pose la question suivante : la mise en place d'une structure particulière aux Tibétains qui permet de moduler le rythme d'acquisition scolaire peut-elle être considérée comme une « ségrégation culturelle » ? Dans n'importe quelle communauté d'accueil du *Neidi*, les représentations sur les Tibétains font l'objet de nombreux de stéréotypes et de préjugés. Une telle stratégie éducative va accentuer une perception négative des Tibétains au sein du contexte scolaire et rendre encore plus « invisibles » nos compatriotes vivants à côté de nous.

LSAN_F3° : non j'ai été dans un lycée normal il y a une classe spécifique destinée aux Tibétains euh: [...] nous avons un bâtiment d'études destiné aux Tibétains ce bâtiment se trouvait en face du bâtiment des *Han* nous étions séparés (YAN_ : ah ? vous en étiez séparés ?) oui ! nous étions dans le même lycée mais nous étions dans différents lieux d'études

Cependant aux yeux des Tibétains du *Neidi*, être dans la classe tibétain a un côté positif. Rassemblés dans une classe et entourés par des compatriotes partageant le même code culturel,

linguistique et les mêmes expériences vécues, ces jeunes Tibétains font vivre la solidarité et l'entraide mutuelle, faisant de la classe tibétaine une sorte de famille élargie :

GZEN_F3e : umm / au début au moment de l'arrivée dans le *Neidi* umm j'ai eu du mal à m'adapter / mais c'est passé très vite deux mois plus tard tout était bien / en plus tous les enseignants étaient gentils envers moi / et j'étais dans une classe composée entièrement de Tibétains donc ça allait parce que nous étions tous un peu dans la même situation [rire] / donc il m'a fallu que deux mois et j'ai pris vite l'habitude / les enseignants étaient très attentionnés envers nous ils étaient comme nos baby-sitters [rire] hélas ! les enseignants étaient / trop gentils trop sympas [rire] // (YAN_ : sont-ils tous d'origine *han* ?) oui / nous venions de notre ville natale donc ils étaient très attentionnés / en classe les enseignants nous amenaient de petits gouters / umm nous étions vraiment plus une famille qu'une classe nous avons une solidarité extraordinaire / nous nous entraidions pour les études / donc ça s'est très bien passé / ma vie dans le *Neidi* [rire]

Néanmoins, pour les élèves qui ont vécu la classe tibétaine dans le *Neidi* sans avoir passer par la classe mixte, nous pouvons dire qu'ils n'ont pas été en contact avec le contexte *han*. C'est à partir de l'université qu'ils sont pour la première fois effectivement rencontrés des étudiants originaires du monde entier. Le choc culturel apparaît un peu tardif durant leur séjour dans le *Neidi*.

GZEN_F3e : c'est la première fois que j'ai rencontré vraiment les *Han* // en plus / j'étais toute seule / sans ma famille / je me sentais TELLEMENT perdue / je savais pas comment communiquer avec eux [rire] / ensuite pendant la deuxième année universitaire je me sentais mieux / je trouve qu'ici les gens sont très vigilants et chacun fait son truc mais nous entre nous / nous faisons des choses ensemble et nous nous entraidons beaucoup / je vous donne un exemple le plus typique / entre nous si quelqu'un me demande de payer un truc pas cher par exemple 5 ou 10 CNY / je vais pas lui demander de me rembourser mais ici on va vous demander le remboursement et chacun paie sa part // là c'est assez différent [rire]

Le choc culturel que ressent Garzhun trouve son origine selon ce que de nombreux enquêtés disent, dans la différence culturelle entre les deux nationalités. Pour Garzhun, les Tibétains ont le sens du collectif et sont altruistes alors que les *Han* sont individualistes. L'importante différence de caractères des deux nationalités constitue, pour tous nos Tibétains, l'une des barrières majeures qui freine leur intégration dans la communauté *han*.

7.5.3 Caractères principaux des Tibétains et des *Han* aux yeux de nos enquêtés

Nous souhaitons aborder les caractères principaux des deux nationalités aux yeux des Tibétains dans le *Neidi*. Pour les Tibétains, ils se voient comme une nationalité introvertie qui manque de confiance en soi par rapport à leurs camarades *han* :

GZEN_F3e : umm / les difficultés découlent majoritairement / je ressens / des dissertations / et des exposés en classe [rire] / car / c'est pas évident d' exprimer ce que nous pensons réellement ou on peut dire qu'on ne sait pas s'exprimer correctement // en plus je remarque / que nous sommes un peu introvertis nous les Tibétains / nous ne sommes pas très: // - je veux dire nous avons un caractère un peu silencieux nous ne sommes pas très extravertis /// et j'ai l'impression que c'est un peu comme ce qui se passe entre les *Han* et les occidentaux / les *Han* sont plus silencieux si l'on les compare avec les occidentaux c'est les occidentaux qui sont davantage extravertis [rire] / je ressens que nous somme exactement comme les *Han* face aux occidentaux / umm / je ressens que vous êtes très extravertis mais nous sommes le contraire [rire]

Nos enquêtés prétendent que l'optimisme, l'hospitalité, la chaleur, la sincérité sont les qualités des Tibétains tandis que les *Han* sont plutôt froids et peu enclins à montrer leurs sentiments aux autres.

PMYZ_F3^e : je trouve / que les Tibétains sont patients et optimistes / moins soucieux / moins soucieux [...] et les *Han* umm / comment puis-je les décrire / la froideur ils sont froids // assez froids pour échanger des sentiments et des opinions / nous les Tibétains ne sommes pas si scrupuleux pour montrer nos sentiments nos idées aux amis mais en tout cas dans l'ensemble les *Han* sont moins abordables // (YAN_ : ok) ils sont moins aimables

Aux yeux des Tibétains, les *Han* sont assidus aux cours et se préoccupent toujours de leurs études ; pour cela ils sont souvent dans la hâte et le stress. Dans l'extrait ci-dessous, le garçon suggère le désœuvrement de ses compatriotes tibétains :

TSNB_M2^e : /// comment dire ? [clappement] ils sont trop assidus / j'ai l'impression qu'ils ne savent pas s'amuser / ils étudient tout le temps // ils ont un rythme de vie rapide je trouve / ils ne se détendent jamais [rire] // ils ont une persévérance qui échappe aux Tibétains / nous quand on rencontre une difficulté on n'arrive pas à tenir jusqu'au bout // ils sont / très résolus [...]

7.5.4 Le cercle d'amis : vivre en dehors de la communauté d'accueil

Les Tibétains enquêtés affirment presque tous avoir en général des amis tibétains, ce qui s'explique par leur communauté d'origine, leurs expériences dans le *Neidi*, leur code linguistique et culturel. Ce qui accentue aussi le clivage interculturel dans leurs échanges avec les *Han* dont le code culturel, le caractère, la manière de penser sont très différents. « Um / ce n'est pas la langue qui me gêne / euh c'est que je ressens plus de similitudes avec les Tibétains pour le goût des aliments l'habitude le caractère les manières de se comporter » (DKLZ_F3^e). Étant dans le *Neidi*, ils se trouvent en réalité en dehors de cette communauté occupée majoritairement par les *Han*. Cela explique en partie leur souhait de rentrer en RAT dès qu'ils sont diplômés des universités du *Neidi*, ce qui signifie un retour à la famille et à leur communauté d'appartenance.

Tableau 7-38 : Extrait de l'entretien semi-directif avec Padma-Wangzhun

YAN_ : quelle est la composition ethnique du groupe de vos amis de l'université ?
BYEN_F3^e : la plupart sont Tibétains / je n'ai pas d'ami *han* / umm /// mais je m'entends bien avec les autres minorités ethniques en classe et on s'entraide beaucoup / mais les *Han* en classe / j'ai l'impression / umm / je ne communique très peu avec les *Han* en classe j'ai l'impression qu'ils n'ont pas envie de parler avec moi du coup je ne parle non plus avec eux ! / je le sens / qu'ils n'ont pas envie de se lier d'amitié avec moi [rire] c'est sûr on a d'énormes différences culturelles /// (YAN_ : même si vous êtes venu très petit vous vivez toujours un si grand décalage culturel ?) oui oui exactement
YAN_ : en classe quand vous travaillez en T.D. quelle est la répartition des nationalités des autres participants du groupe ?
BYEN_F3^e : je fais les devoirs avec les Tibétains / s'il par hasard il n'y a pas de Tibétain je travaille avec ceux appartenant aux autres minorités ethniques / parce que nous sommes tous minoritaires / travailler avec les minorités ethniques cela vient de moi
YAN_ : et la langue [des discussions] ?
BYEN_F3^e : [en hanyu] on utilise le *hanyu* pour échanger / eux aussi ils n'ont pas de difficulté à l'oral en *hanyu* / nous / les minorités de cette classe / notre niveau à tous est acceptable

7.6 Conclusion

Les étudiants tibétains faisant des études dans le *Neidi* sont avant tout bilingues. Ils choisissent leur langue d'expression en fonction des différentes situations de communication.

Lorsqu'il s'agit des activités ludiques, en particulier le cinéma et le karaoké, ces Tibétains peuvent recourir au *hanyu*, au tibétain ou à l'anglais, alors que pour les sports, ils utilisent tour à tour le *ramalug*, le tibétain et le *hanyu*.

Pour l'utilisation des langues sur les réseaux sociaux, un clivage apparaît. Pour les messages écrits, la langue utilisée est en général le *hanyu*, tandis que pour les messages verbaux, c'est le tibétain. Et aussi, pour partager des contenus sur les réseaux sociaux, c'est le *hanyu* qui est systématiquement privilégié. Or, nous avons constaté que les garçons tibétains envoient davantage de contenus rédigés en tibétain qu'en *hanyu* alors que cette situation est complètement inversée chez les filles. Ces dernières utilisent même l'anglais comme langue de partage des contenus sur les réseaux sociaux.

La langue pour la prise de notes en cours est le *hanyu*, sauf s'il s'agit de notes de cours de langue tibétaine pour lequel la prise des notes se fait bien évidemment en tibétain.

Une diglossie sino-tibétaine persiste chez nos Tibétains enquêtés. Le *hanyu* oral et écrit se voit attribuer un prestige social lié à une valorisation de soi, à l'ascension sociale, aux sciences, à l'administration et au travail ; alors que le tibétain oral, se voit attribuer un rôle de communication exclusivement en famille et dans la communauté des Tibétains. Les fonctions linguistiques du tibétain ont été énormément réduites à celle d'objet du cours de langue tibétaine et de support d'écriture de journal intime.

Nous résumons ci-dessous les répertoires et les compétences linguistiques déclarés des membres des familles des enquêtés :

Tableau 7-39 : Répertoires et compétences linguistiques déclarés des Tibétains

niveau de scolarisation	génération(s) concernée(s)	répertoires linguistiques des Tibétains		
non scolarisés	la génération des (grands-) parents des Tibétains enquêtés	monolingue	bilingue	
		tibétain oral	tibétain oral + <i>hanyu</i> oral d'une portée limitée	public concerné mentionné par les enquêtés
				travailleurs-migrants à Lhasa, petits commerçants, businessmen, métiers liés au tourisme, chauffeur des transports publics régionaux, fan des émissions télévisées
			tibétain oral et écrit + <i>hanyu</i> oral d'une portée limitée	personnes originaires de la famille des lamas et bouddhas vivants
scolarisés niveau début/fin primaire et (début) premier cycle du secondaire (normal et professionnel)	la génération des parents et la même génération des Tibétains enquêtés	bilingue		
		tibétain oral et écrit + <i>hanyu</i> oral et écrit d'une portée élargie	public concerné mentionné par les enquêtés	
			enseignants de l'école	
scolarisés niveau supérieur	la génération des jeunes Tibétains dans l'université dans le <i>Neidi</i> et en RAT	trilingue		
		tibétain oral et écrit + <i>hanyu</i> oral et écrit compétent comme un locuteur natif + anglais matière scolaire	public concerné	
			étudiants universitaires en RAT et dans le <i>Neidi</i>	

Chez les Tibétains enquêtés, les situations d'usages des langues déclarées peuvent se résumer selon le tableau ci-dessous. Ce tableau ne prend pas en compte l'anglais tel qu'il ressort des entretiens liés aux représentations de l'anglais, nous pouvons y trouver cinq types de répartition des pratiques des langues : utilisation du tibétain seul, utilisation privilégiée du tibétain, utilisation privilégiée du *hanyu*, utilisation égale entre tibétain et *hanyu* et utilisation du *hanyu* seul. Les situations communicatives se répartissent entre quatre catégories : en famille, avec l'entourage, en société et autre.

Tableau 7-40 : Situations d'utilisation des langues déclarées des Tibétains enquêtés

	tibétain seul	+ tibétain	+ <i>hanyu</i> - tibétain	tibétain et	<i>hanyu</i> seul

		- <i>hanyu</i>		<i>hanyu</i> (50/50)	
Répertoires linguistiques des Tibétains					
langue mère	11	8	1	0	0
langue père	8	11	0	1	0
langue grands-parents (paternels)	17	2	0	1	0
langue grands-parents (maternels)	19	1	0	0	0
Famille					
langues avec mère	14	5	0	0	1
langues avec père	15	5	0	0	0
langues avec grands-parents (paternels)	19	1	0	0	0
langues avec grands-parents (maternels)	19	1	0	0	0
langues avec frères/sœurs	7	11	1	1	0
langues avec d'autres membres	15	4	0	1	0
Entourage					
langues avec amis	2	9	2	6	1
Société					
avec les personnes assurant une fonction publique	0	0	2	2	16
avec les enseignants	0	0	1	1	18
dans les services de santé	0	0	3	2	15
dans les cafés/restaurants	0	2	3	4	11
en loisirs	1	5	2	8	4
sports avec les Tibétains	10	9	0	0	1
sports avec personnes d'origines hétérogènes	0	0	4	0	16
Autre					
langues de rédaction des lettres ou des documents personnels	3	2	7	2	6
langue des brouillons et des notes	0	3	3	2	12
langue des messages sur Wechat/qq/sms avec les Tibétains	1	7	6	1	5
langue des messages sur Wechat/qq/sms avec personnes d'origines hétérogènes	0	0	0	0	20
langue des post réseaux sociaux	1	1	6	4	8
langue des discussions sur les études avec les Tibétains	10	10	0	0	0
langue des discussions sur les études avec personnes d'origines hétérogènes	0	0	5	2	13

Nous constatons avec clarté une distribution complémentaire en ce qui concerne les fonctions des deux langues : le tibétain est l'idiome de la famille et de l'entourage ; le *hanyu*, celui de la société.

Une pratique langagière particulière concerne les Tibétains enquêtés : le *ramalug*. Il s'agit d'un métissage tibéto-chinois chez la jeune génération des Tibétains scolarisés dans le *Neidi*. Au niveau de la forme linguistique, la principale structure linguistique produite reste en tibétain et une structure secondaire en *hanyu* s'y intègre. Ne concernant pas la sphère écrite, le *ramalug* est exclusivement en usage oral. Ce sont, en général, le substantif et les groupes nominaux qui

apparaissent comme la structure linguistique du *hanyu* dans la pratique du *ramalug*. Nous résumons cela à l'aide d'une liste des occurrences des vocabulaires :

Tableau 7-41 : Termes du *hanyu* sollicités dans les pratiques du *ramalug*

	Termes en <i>hanyu</i> constatés en <i>ramalug</i>	Existe-il l'équivalent en tibétain oral (+/-) ?
le système éducatif	spécialité (专业)	+ (ཚེད་ལག་།)
	concours de fin du primaire (小考)	-
	concours de fin du collège (中考)	-
	concours d'accès à l'éducation supérieure (高考)	-
les termes techniques	télévision (电视)	+ (ཚེད་ལག་།)
	téléphone (电话、手机)	+ (ལ་པར་།)
	ordinateur (电脑)	+ (སློབ་ལྟེན་ / glog klad)
la vie quotidienne	vélo (自行车)	+ (རྒྱ་ལོ་ཚོར་ / rkang 'khor)
	thé glacé (冰红茶)	-
	ciseaux (剪刀)	+ (ཇེམ་ཙེ་ / jem tse)
	cybercafé (网吧)	+ (ཇུ་ཁང་ / zdruk khang)
les sports	penalty (点球)	-
	corner (角球)	-
les réseaux sociaux	Wexin (Wechat)/Weibo/Douyin (Tiktok)/Meipai/Instagram/Snapchat	-
	comptes officiels du Wechat (微信公众账号)	-
les toponymes	Région Autonome du Tibet (西藏自治区)	+ བོད་རང་སྐྱོང་ལྗོངས་ (bod rang skyong ljongs)
	<i>Neidi</i> (内地)	-
	Japon (日本)	-
	Corée (韩国)	-
	États-Unis (美国)	-

Ensuite, concernant la valorisation du tibétain, nous avons abordé les différents niveaux des interventions glottopolitiques. Ceci est résumé par le tableau ci-dessous :

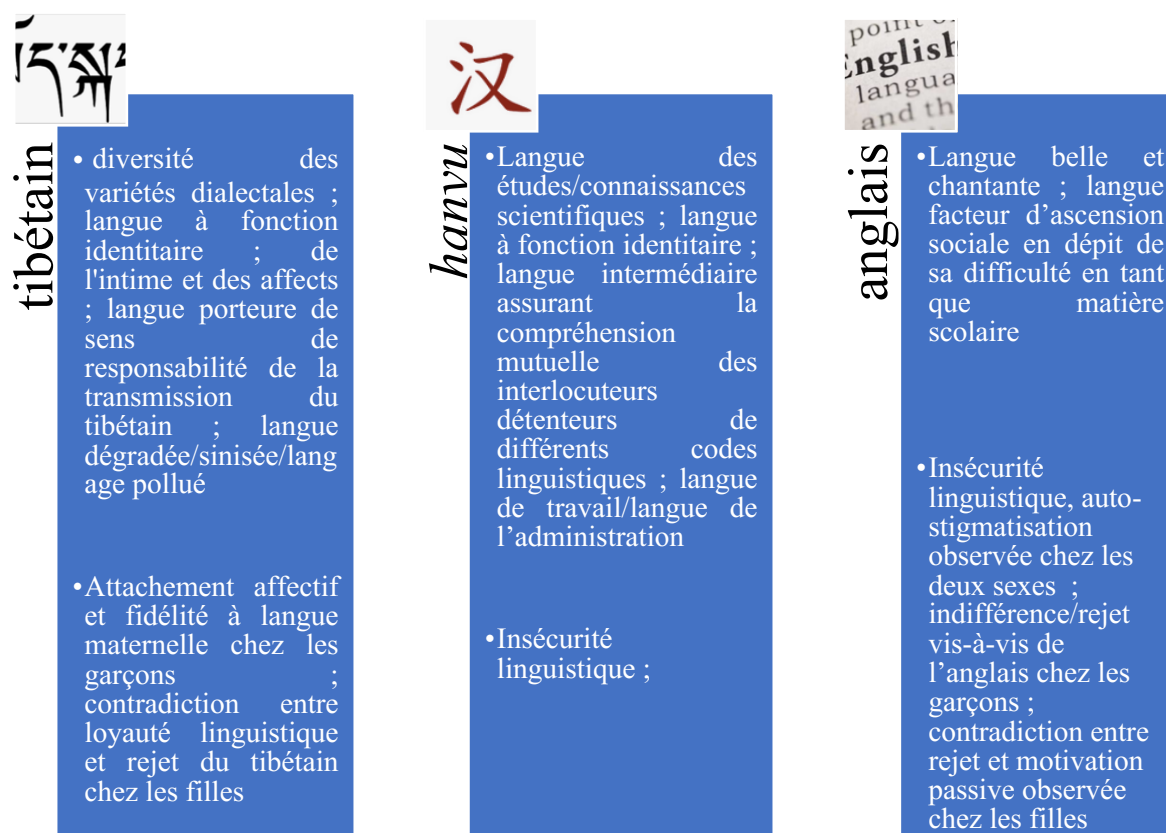
Tableau 7-42 : Différents niveaux des interventions glottopolitiques concernant la valorisation du tibétain

Au niveau institutionnel
Création de nombre d'établissements scolaires destinés aux Tibétains pour l'éducation secondaire et supérieure ;
Une bourse couvrant les frais d'hébergement, d'alimentation et de scolarisation est attribuée aux Tibétains faisant des études dans le <i>Neidi</i> ;
Apparition des médias multilingues (station de radio nationale de Chine et le journal <i>Le quotidien du peuple en ligne</i>) ;
Publication des ouvrages en tibétain dans des maisons d'édition des minorités ethniques ;

Pénurie dans le recrutement des personnels chargés de l'enseignement de tibétain dans les établissements scolaires du <i>Neidi</i> et proposition des contrats non renouvelables de deux ou trois ans aux enseignants de tibétain ;
Limitation de l'expression et du comportement manifestant l'attachement à la langue et à la culture tibétaine au nom du maintien de bonnes relations interethniques ;
Au niveau éducatif
Scolarisation en <i>hanyu</i> dès l'école primaire ;
Dans le cadre du système éducatif de classe tibétaine du <i>Neidi</i> , une réduction importante des cours de tibétain en faveur des performances académiques pour faire préparer les élèves au <i>gaokao</i> ;
Manque de sérieux et inadaptation des méthodes dans l'enseignement de cours de tibétain aux élèves tibétains du <i>Neidi</i> ;
Disparités de niveaux des compétences linguistiques en tibétain chez les élèves d'une même classe du secondaire ;
Tenue du festival annuel de la culture tibétaine ;
Au niveau social (dans la province du Shandong)
Manque d'éléments culturels tibétains et de ceux des autres minorités ethniques ;
Quelques hôpitaux et bars à la tibétaine ;
Au niveau individuel
Un consensus collectif sur le sens de responsabilité qui incombe à soi à l'égard de la valorisation et de la promotion du tibétain ;
Approche pragmatique chez les enquêtés et leurs parents en faveur du <i>hanyu</i> afin d'intégrer les services de la fonction publique d'État et d'accéder aux établissements académiques de qualité ;
Approche de l'intégrité linguistique de l'idéologique linguistique dans le but de purger le tibétain (surveillance mutuelle, reproche, moquerie verbale visant l'interdiction de l'usage du <i>ramalug</i> et de tout type d'emprunt au <i>hanyu</i>) ;
Création et organisation du cours bénévole de tibétain auprès des étudiants tibétains en milieu universitaire (civilisation, littérature, bouddhisme tibétain, théâtre, grammaire, néologisme, syntaxe, orthographe, géographie) ;
Création d'un compte officiel sur Wechat pour faire véhiculer des articles concernant les nouveaux vocabulaires et des connaissances culturelles et religieuses ;
Volonté de transmettre du moins deux langues au futur enfant : d'abord le tibétain qui est symbole identitaire ensuite le <i>hanyu</i> , symbole d'un avenir prometteur.

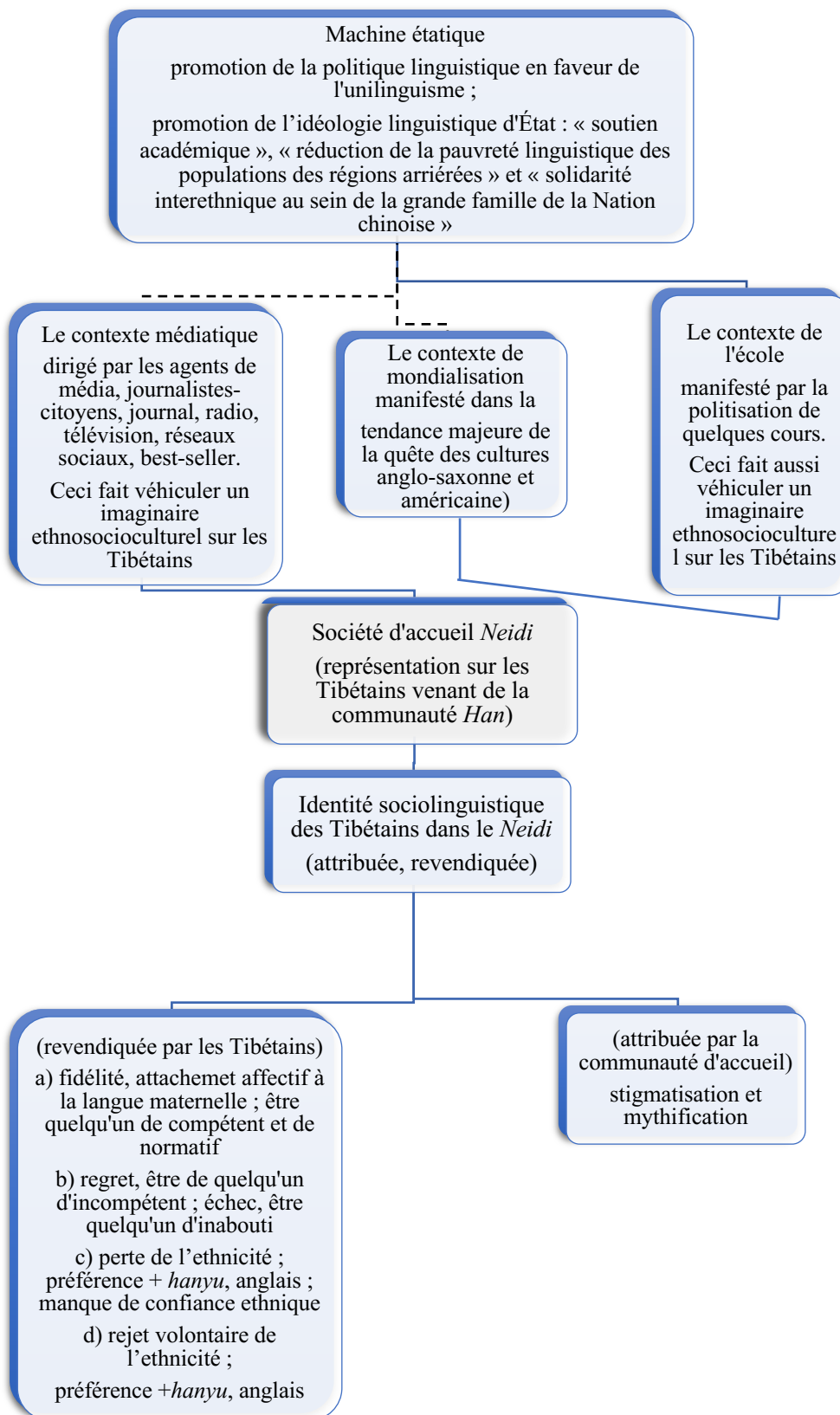
Dans un troisième temps, nous avons mis en avant les représentations et attitudes sociolinguistiques qu'ont les étudiants tibétains enquêtés sur la langue tibétaine, le *hanyu*, ainsi que sur l'anglais. Nous les résumons dans la figure ci-dessous :

Figure 7-5 : Représentations et attitudes sociolinguistiques qu'ont les étudiants tibétains enquêtés sur trois langues



Ensuite, dans un quatrième temps, nous avons abordé l'identité sociolinguistique des Tibétains du *Neidi*, à travers les connotations de leurs prénoms, leur métier de préférence : fonctionnaires ou employé de la banque - assurance d'État et leur identité de soi influencée par le contexte social et éducatif du *Neidi* et celle qu'ils revendiquent. La figure ci-dessous met en lumière la formation de l'identité sociolinguistique des Tibétains enquêtés. Les lignes pointillées révèlent l'intervention du système de censure des autorités chinoises.

Figure 7-6 : Formation de l'identité sociolinguistique du groupe des Tibétains enquêtés



Dans un dernier temps, nous avons abordé des thèmes marginaux en lien avec notre cadre théorique mais qui sont fondamentaux pour mieux dessiner notre groupe d'enquête sur le plan sociolinguistique. Chez tous les enquêtés a été constatée la pérégrination d'un parcours académique antérieur compliqué couvrant presque toute la Chine ; la continuité dans la poursuite des études dans le *Neidi* ; la rupture entière avec la famille, le lieu d'origine, la culture et la langue d'origine ; le choc culturel lié à l'inadaptation au climat, au régime alimentaire de la communauté d'accueil et à l'éloignement familial qui engendre ensuite des échecs scolaires et des souffrances psychologiques ; le paradoxe entre l'amour de la famille et du pays natal et l'attrance vers des ressources éducatives de qualité et un environnement plus vaste et ouvert ; l'antagonisme entre bouddhisme tibétain et athéisme qui est la plus grande barrière interculturelle entre les Tibétains et les *Han* ; le doute sur le caractère ségrégatif culturel de la classe tibétaine, l'opposition quant au caractère collectif entre l'individualisme des *Han* et l'altruisme des Tibétains et ainsi que le fait que les Tibétains du *Neidi* vivent, invisiblement, en dehors de la communauté d'accueil, sans réussir à l'intégrer.

Chapitre 8 : Analyse succincte de deux corpus complémentaires

Ce chapitre consacré à des analyses complémentaires succinctes comporte deux sections. Nous y ferons d'abord l'analyse du film *Tharlo, un berger tibétain*, ensuite celle du journal scolaire bilingue de l'École Secondaire Tibétaine de Pékin. Notre objectif est d'effectuer un comparatif dans une perspective sociolinguistique et anthropologique sur l'identité des Tibétains d'aujourd'hui.

8.1 Le film Tharlo : un berger tibétain

Nous entendons apporter une analyse succincte au film parce que nous souhaitons réduire le biais induit par notre implication subjective. Le film est sorti durant notre enquête de terrain et a aussitôt suscité de vives discussions dans la communauté tibétaine. Notre objectif est de comprendre si notre enquête donne lieu à un constat du phénomène occasionnel ou générique sur l'identité tibétaine.

Le film a été réalisé par le cinéaste tibétain, Pema Tsedan. Sorti en 2015 en Chine, il a pu profiter d'une rediffusion à petite échelle en Chine fin 2016. Les principaux acteurs sont Shide Nyima, Tsemdo Thar, Yangshik Tso ; tous sont Tibétains. Il s'agit d'un film noir et blanc ; genre : drame, durée : 120 mn.

Tharlo, héros principal du film, est un berger tibétain qui mène une vie tranquille dans les montagnes reculées du Tibet. Les locaux lui ont donné le surnom « petite natte » car il a la coiffure tibétaine avec une natte qu'il laisse pendre sur le dos. Fainéant, il a un naturel insouciant et vit d'une manière très détachée des réalités du monde. Pourtant, Tharlo a un talent exceptionnel : il sait réciter par cœur le fameux texte de Mao Zedong, « Servir le peuple²⁶³ », en *hanyu* sans intonation avec l'accent tibétain.

Un jour, il est convoqué par la Préfecture parce que sa naissance n'a jamais été déclarée. Comme il ne possède pas de pièce d'identité, son existence est illégitime. C'est ainsi que pour la première fois Tharlo est obligé de descendre en ville prendre des photos au format pièce d'identité telles que requises par la Préfecture. La photographe le trouvant mal coiffé pour une photo d'identité, l'envoie donc chez une jeune coiffeuse en face de son studio. Cette dernière, une Tibétaine sans scrupules, le séduit en lui proposant de vendre son troupeau et de partir avec elle à Lhassa et lui coupe sa petite natte pour lui donner un « meilleur » style de coiffure. Tharlo, en toute innocence, a donc vendu son troupeau et a commencé son aventure dans le monde

²⁶³ 为人民服务

urbain ; son existence en a été aussitôt bouleversée. Au terme de ses aventures urbaines, Tharlo est enfin rentré dans son pays natal. Maintenant il est en possession d'une pièce d'identité, mais il a complètement oublié le contenu du texte « Servir le Peuple ». Sans son troupeau de moutons, sans sa petite natte, Tharlo a perdu son repère identitaire. Le film se termine brutalement dans un brut de l'explosion du pétard que Tharlo vient d'allumer comme le signal de la fin du film.

Sans donner de détails sur la vie ou la mort de Tharlo, le film aborde la question de l'identité ethnographique que vivent les Tibétains d'aujourd'hui. Ressentis de personnes perplexes, perdues, acculturation chinoise, exode rural, dilemme entre ruralité et urbanité, impact de la mondialisation, tels sont les thèmes que le réalisateur entend développer.

Tharlo, un berger à la chevelure nattée mène une vie paisible avec son troupeau. Au travers des citations du président Mao Zedong dans le texte « Servir le Peuple » (qui porte sur les devoirs et le sens de responsabilité des citoyens et surtout des membres du Parti communiste), il structure sa représentation du bien et du mal pour appréhender le monde. Il est le symbole par excellence de l'ethnicité tibétaine des zones de pâturages et d'élevage du Tibet.

La coiffeuse tibétaine sans scrupules, belle femme rusée, fait d'une part figure de symbole de l'acculturation que l'État impose aux peuples des minorités ethniques sur le pourtour de la Chine ; d'autre part, elle est le reflet de la jeunesse tibétaine d'aujourd'hui qui néglige sa culture et ses caractères ethniques qui y sont attachés et qui souvent sont synonymes d'« arriération » pour se tourner vers le monde urbain et « la mode » représentés par Lhassa, Pékin ou même les États-Unis.

Cette aventure qui a commencé comme une recherche d'identité légitimée a fini par la perte de sa sienne et reflète la situation que vivent les Tibétains d'aujourd'hui ; elle met en avant des problématiques complexes sur le dilemme entre le monde rural et le monde urbain, l'impact de la mondialisation, l'exode rural, l'identité ethno-sociolinguistique, les valeurs du bien et du mal à la chinoise. Un étudiant tibétain a témoigné ainsi de ses ressentis par rapport au film :

PSTR_M3e : oui je suis allé voir l'avant-première du film / je trouve / ça reflète la vie réelle de certains Tibétains qui sont confrontés à des situations de paradoxe / d'un côté / la population tibétaine qui vit dans des régions peu développées est importante / de l'autre / l'économie des grandes villes de la RAT connaît / un essor considérable // ils vivent dans des régions pauvres mais sont / ils sont obligés de faire face aux influences / aux influences exercées par l'essor économique du *Neidi* et de grandes villes tibétaines // dans l'ensemble / notre société-progresse // mais / umm des gens restent encore immobiles // umm je pense qu'ils sont perplexes / sans savoir quoi faire ni comment faire // je ne parle pas seulement de "perplexité" au niveau matériel / mais aussi au niveau psychologique // nous / nous je voulais dire les Tibétains dans le *Neidi* nous avons l'impression que très peu de Tibétains parmi nous ont réellement transmis et protégé notre culture / nous nous disons / si nous vivions le jour où personne ne saurait écrire le tibétain // (YAN_ : vous pensez à ça ?) oui oui / des fois je

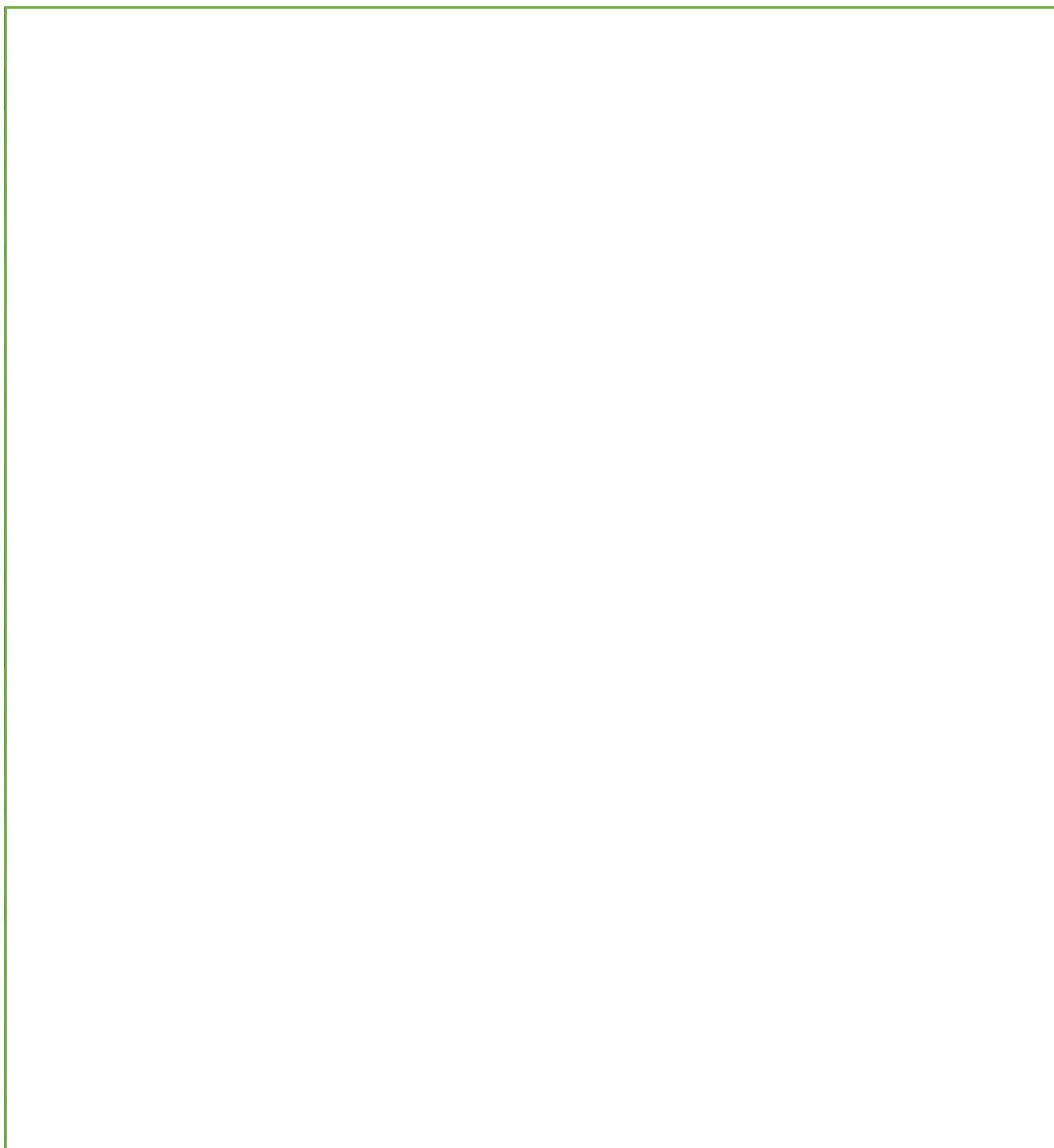
pense de cette manière / j'ai un peu peur je suis un peu perplexe / quand je réfléchis avec sérieux / un jour où serons-nous ?

La connaissance identitaire de Tharlo peut se diviser en trois phases.

i) La première partie couvrant sa vie à l'écart de la ville

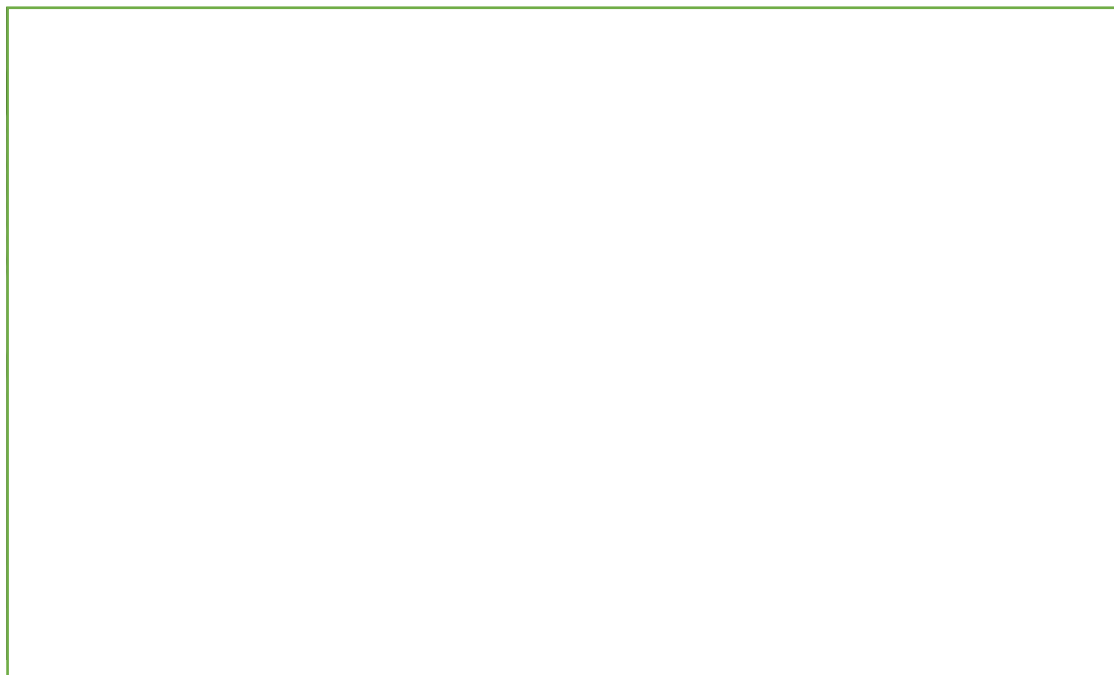
La vie de Tharlo est simple. Sa représentation du bien et du mal se structure à partir des textes de Mao Zedong. Pour lui, il se considère comme un « homme de bien » parce qu'il élève non seulement ses moutons mais s'occupe aussi des moutons des autres. Ce faisant, il sert le peuple.

Figure 8-1 : Récitation de « Servir le peuple » et dialogue avec le directeur de la Préfecture locale (Source : Pema Tsedan)



Tharlo demande au directeur de la Préfecture quelle est la fonction de la pièce d'identité ; ce dernier lui répond que la pièce d'identité permet aux autres de savoir qui il est. Tharlo est perplexe parce que pour lui, ce n'est pas la peine que quelqu'un d'autre puisse connaître son identité et qu'il suffit qu'il le sache lui-même.

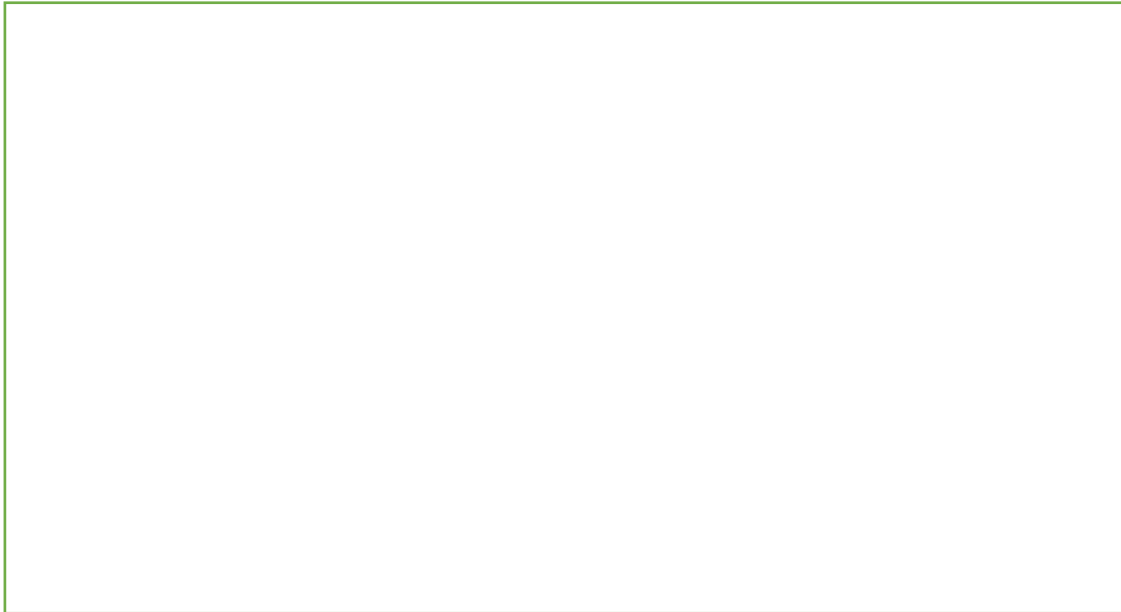
Figure 8-2 : 1^{er} Dialogue entre Tharlo et le directeur de la Préfecture locale sur la question de la pièce d'identité (Source : Pema Tsedan)



ii) 2^{ème} partie : première visite de Tharlo en ville

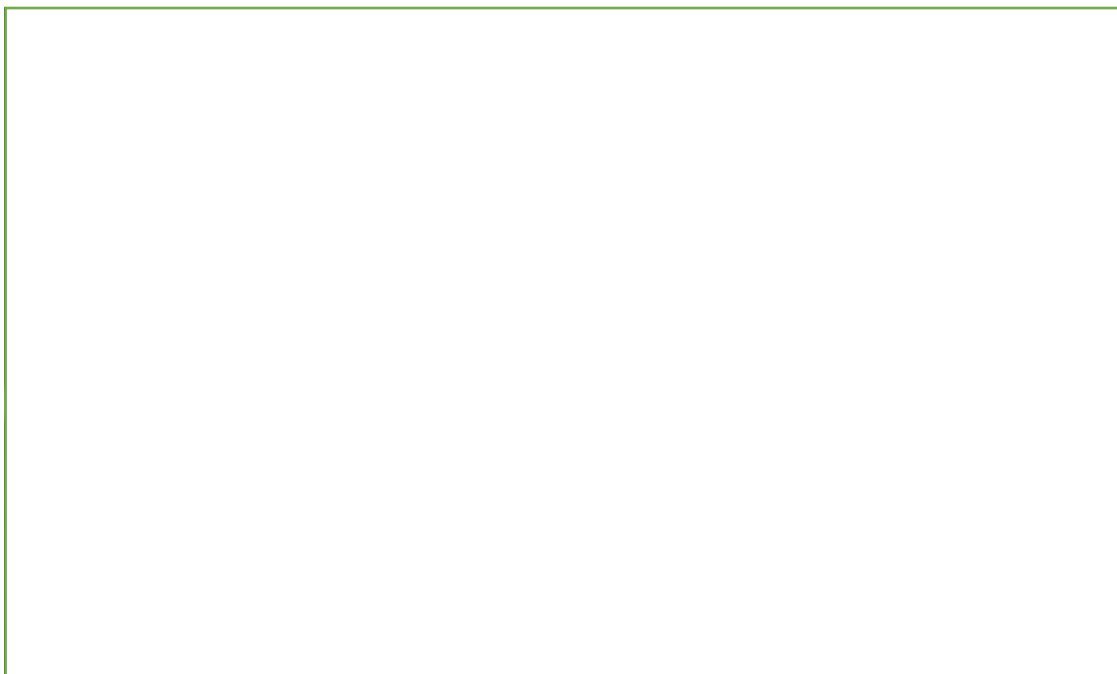
Tharlo se rend en ville et arrive au studio de la photographe pour sa photo d'identité. Un couple est en train de prendre les photos de leur mariage devant différents décors de fond : d'abord le Palais Potala de Lhassa, puis la Place Tiananmen de Pékin et la statue de la liberté et des gratte-ciels des États-Unis. C'est la première fois que Tharlo découvre « virtuellement » les grandes métropoles qui lui sont inconnues.

Figure 8-3 : Photo de mariage dans le studio de la photographe (Source : Pema Tsedan)



Par la suite, Tharlo rencontre la coiffeuse tibétaine qui l'incite à partir avec elle en échange de l'argent de la vente de son troupeau qui représente les gains de toute sa vie. Le thème de l'exode rural apparaît ici dans les propos de la coiffeuse sur son ennui et son envie d'aller à Lhassa, Pékin, Shanghai, Guangzhou et Hongkong.

Figure 8-4 : Incitation de la coiffeuse à Tharlo (Source : Pema Tsedan)



Tharlo est rentré à la Préfecture et remet sa photo d'identité au directeur ; il repose la question sur l'importance de la pièce d'identité. Le directeur réaffirme que la pièce d'identité permet aux autres de savoir qui vous êtes. Tharlo parle de son expérience en ville : un policier

le considérait comme un voleur parce qu'il ne possédait pas de pièce d'identité. Le directeur le convainc que c'est la raison pour laquelle il insiste pour que Tharlo fasse la demande d'obtention de document d'identité.

Figure 8-5 : 2ème dialogue entre Tharlo et le directeur de la Préfecture locale sur la question de la pièce d'identité (Source : Pema Tsedan)



iii) 3^{ème} partie : une deuxième visite de Tharlo en ville

Tharlo est revenu en ville pour donner tout son argent à la coiffeuse et lui promet de partir avec elle. Cette dernière est très contente et lui propose donc de couper sa « petite natte » car elle est un signe distinctif facilement indentifiable. A son corps défendant, Tharlo accepte pour faire plaisir à son amante. Avec sa tête entièrement rasée, Tharlo a perdu complètement son identité.

Figure 8-6 : La coiffeuse propose à Tharlo de découper sa petite natte (Source : Pema Tsedan)

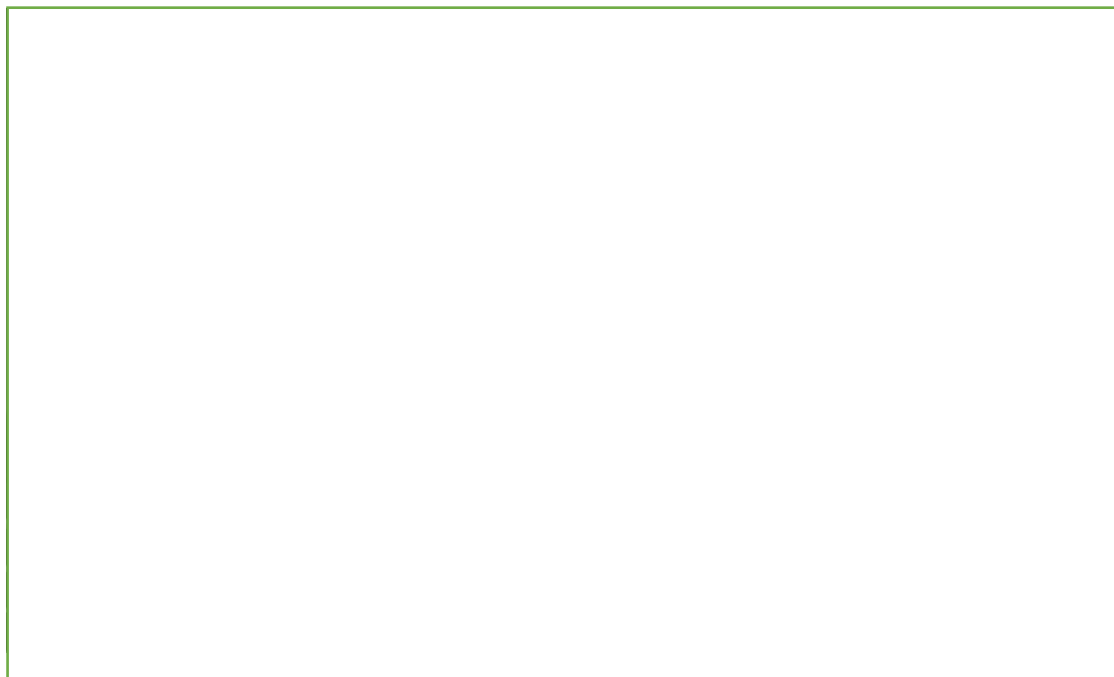
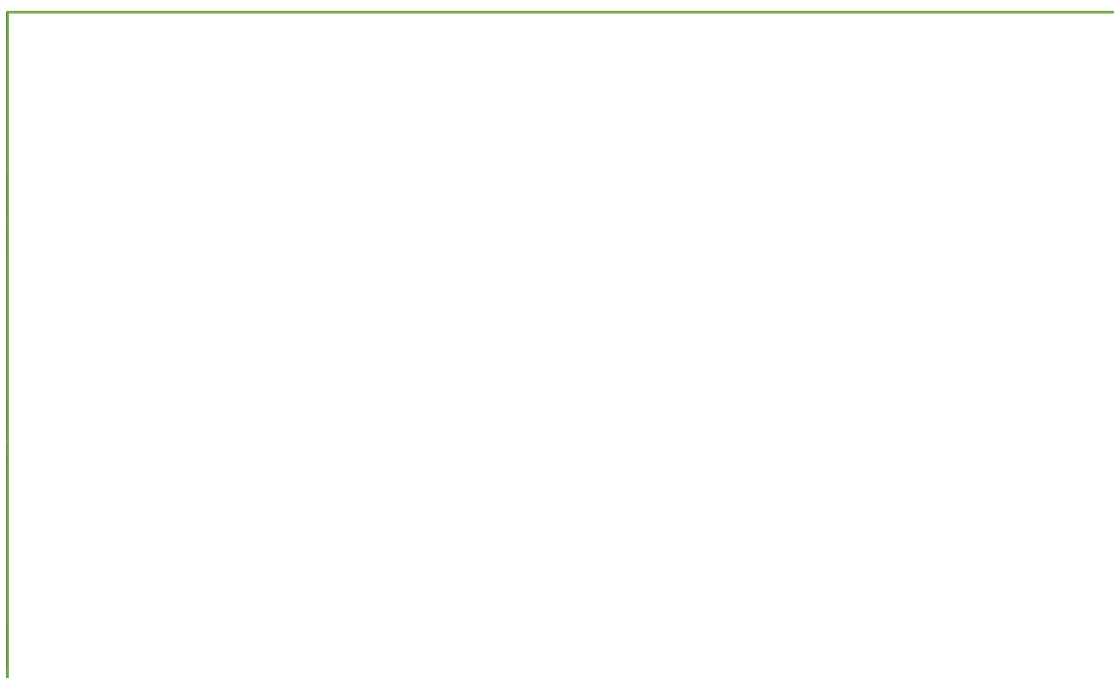
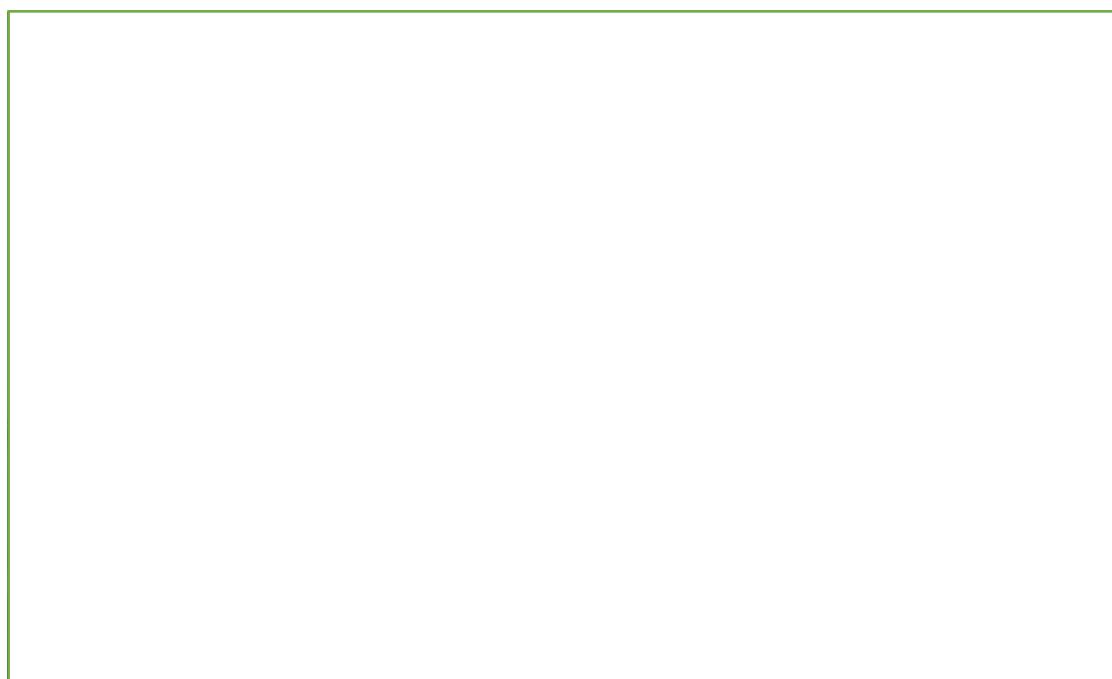


Figure 8-7 : La coiffeuse rase la tête de Tharlo (Source : Pema Tsedan)



La coiffeuse prend l'argent de Tharlo et part avec d'autres hommes. Perdu, Tharlo rentre à son village. Il est allé récupérer sa pièce d'identité à la Préfecture où il parle avec le directeur de la Préfecture une troisième fois sur la question de son identité et la question du bien et du mal. Il a vendu son troupeau, il a fait découper sa natte, il ne se considère plus comme un « homme bien » car Tharlo ne peut plus servir le peuple. Néanmoins, le directeur lui dit qu'avec la tête rasée, sans sa petite natte, Tharlo ressemble maintenant à un « homme bien ».

Figure 8-8 : 3^{ème} Dialogue entre Tharlo et le directeur de la Préfecture locale sur la question de la pièce d'identité (Source : Pema Tsedan)



Le film s'intéresse au sujet de la « perplexité » de l'identité tibétaine qui fait écho à l'identité sociolinguistique de la jeune génération des Tibétains dont nous venons d'aborder dans le chapitre 7. Le héros dans le film s'inscrit plus profondément dans son identité ethnique et dans son amour pour sa langue maternelle, ce qui nous fait penser aux cas des garçons tibétains engagés dans la cause de la valorisation de la langue et de la culture tibétaine au cours de notre enquête. Tandis que la jeune coiffeuse dans le film reflète la réalité de notre enquête que les jeunes Tibétaines sont autant plus attirées par le nouveau monde et les nouvelles choses représentés par les grandes métropoles et les cultures américaine et anglo-saxonne. Notre enquête principale ne montre pas une singularité locale mais une généralité phénoménale.

La diffusion du film a été un événement important parmi le groupe tibétain dans le Shandong. Selon nos enquêtés, ils sont contents d'avoir quelque chose devant tout le monde en représentant la voix des Tibétains minoritaires en Chine.

8.2 Le journal scolaire bilingue de l'École Secondaire tibétaine de Pékin

Dans cette section, nous traitons des contenus du journal scolaire bilingue de l'École Secondaire Tibétaine de Pékin. Son analyse permettra de nous éclairer sur l'opinion des Tibétains, leur langue et l'écriture dans les établissements secondaires tibétains du *Neidi*. L'école tibétaine dispose de deux publications : l'une porte le titre du *Journal du Mont Everest*,

l'autre, *La Dépêche*. Nous nous concentrons sur les contenus du premier, car comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 4, le *Journal du Mont Everest* accorde un espace aux contenus rédigés en tibétain alors que le contenu du journal *La Dépêche* est entièrement dévolu à la propagande.

Tous les rédacteurs du journal étant élèves tibétains de l'école, nous comptons dans chaque numéro quatre rubriques : trois portent sur les témoignages des élèves sur leur vie scolaire, la quatrième sur « le Pays des Neiges ». Les trois premières rubriques sont rédigées en hanyu tandis que la dernière rubrique est entièrement rédigée en tibétain.

8.2.1 Numéro 96 – année 2015

8.2.1.1 La Une : en hanyu

Il s'agit d'une illustration de la cinquième session plénière du 18^e Comité central du Parti Communiste Chinois (PCC) tenue du 26 au 29 octobre 2015.

En haut à droite de la page, une dépêche annonce le nettoyage de la neige et des feuilles mortes sur le campus par les élèves d'une classe.

Au milieu de la page, il s'agit du classement des élèves les mieux notés aux partiels.

En bas de la Une nous trouvons l'exposition des créations de l'affichage des élèves du tableau noir de la classe sur le thème imposé – celui de la rentrée scolaire.

8.2.1.2 La deuxième rubrique : en hanyu

Trois témoignages constituent la plus grande partie de la rubrique ; ils portent sur les ressentis des étudiants suite à leur visite au Musée de la Guerre de Résistance du Peuple chinois contre l'agression japonaise et au Parc des Expositions paysagées de Pékin. En bas à droite de la rubrique, il y a un témoignage sur la façon dont la randonnée en montagnes a été appréciée.

8.2.1.3 La troisième rubrique : en hanyu

Il s'agit d'un témoignage sur l'excursion au Parc forestier olympique de Pékin ainsi que l'excursion au Parc mondial à thème de Pékin (par exemple la visite des miniatures de la Tour Eiffel de Paris, du Tower Bridge de Londres, les Pyramides égyptiennes et Manhattan).

8.2.1.4 La 4^{ème} rubrique « le Pays des Neiges » : en tibétain

Des photos présentent le déroulement des concours de lecture, d'éloquence, de calligraphie tibétaine, d'histoire et de culture générale, de danse tibétaine au sein de l'établissement. Le texte présente la fête traditionnelle tibétaine de Palden Lhamo.

Figure 8-9 : Numéro 96 – année 2015. Source : École Secondaire Tibétaine de Pékin

语文	68.5	英语	72.0
数学	58.5	物理	70.0
历史	55.0	化学	70.0
政治	55.0	生物	68.0
总分	538	平均分	68.5

8.2.2 Numéro 97 – année 2016

8.2.2.1 La Une : en *hanyu*

Nous y trouvons l'annonce du recrutement des nouveaux représentants des élèves tibétains et d'une interview effectuée par le journaliste de l'école avec le président des représentants des élèves. Et comme nous sommes au début de l'année, nous trouvons un reportage sur les soirées de gala pour Noël et du nouvel an sur le thème de l'amitié sino-tibétaine.

8.2.2.2 La deuxième rubrique : en *hanyu*

Un témoignage d'un élève sur sa perception d'une excursion organisée au Musée des Sciences et Techniques de Chine est mis en exergue. De plus, le témoignage d'un autre élève est lui aussi signalé ; il rend compte de la perception d'une excursion au Musée de la Capitale (l'interviewé parle des us et coutumes pékinois, de l'Opéra de Pékin, de la porcelaine bleue et blanche et des objets anciens liés au bouddhisme tibétain et aux Tibétains) et au Musée de Madame Tussauds (les personnages de cire des célébrités telles que Jackson Michael, Bryant Kobe, Yao Ming, Messi Lionel, Obama Barack, Mei Lanfang).

Il y a aussi un témoignage d'un élève sur son impression à la suite une expérience d'*escape game* avec ses amis de sa classe et une interview d'un élève de terminale sur sa vie scolaire (vie stressante en raison des examens très nombreux, où il faut être persévérant dans ses efforts).

8.2.2.3 La troisième rubrique : en *hanyu*

Nous trouvons ici une contribution d'un élève sur sa méthode personnelle d'apprentissage des mathématiques, cinq témoignages d'élèves qui évoquent leur premier contact avec l'École Secondaire Tibétaine de Pékin et un reportage sur un match de basket entre les joueurs de deux classes tibétaines.

8.2.2.4 La 4^{ème} rubrique « le Pays des Neiges » : en tibétain

8.2.2.4.1 Les rédacteurs ont écrit deux textes

i) Aux enfants loin de leur pays natal :

Les temps évoluent et changent, nous devons suivre cette tendance et avancer. Vous, les enfants qui menez une vie hors du Tibet, votre objectif le plus important est d'étudier,

d'absorber l'immensité du savoir à votre disposition et également de ne pas oublier votre identité et votre langue. Chérissez le temps et ne le trahissez pas, soyez sérieux et attaquez-vous aux études. Tâchez de ne pas vous laisser abuser par la perte des règles et du sens moral.

ii) Point de vue – sur les activités didactiques des enfants japonais d'aujourd'hui :

Lorsque les enfants japonais sont en deuxième année d'école primaire, l'enseignant organise une journée d'activité didactique au supermarché pour identifier la date de production alimentaire et la qualité des aliments ; lorsqu'ils sont en troisième année, l'enseignant organise une visite des élèves destinée à l'apprentissage de la classification et du traitement des ordures de la ville ; en quatrième année du primaire, celui-ci organise une visite pour faire apprendre aux élèves le traitement des eaux usées dans une usine.

8.2.2.4.2 Faits divers

i) Colonne de gauche en bas

Les plaisirs concernant le développement personnel des élèves :

Le plein hiver n'empêche pas l'enthousiasme des élèves pour tous types de sports pour être en meilleure santé (en 2016, les élèves font de l'éducation physique dans la cour de récréation).

ii) Colonne de milieu en bas

Sur le folklore tibétain :

Les Tibétains ont un dicton : traditionnellement, l'année du cheval on tourne autour des montagnes enneigées (le Mont Kailash), l'année du mouton on tourne autour du lac (le Lac Le lac Yamdrok-Tso), l'année du singe on tourne autour des forêts profondes (le Mont Namcha Barwa). L'agglomération de Lhassa organisera en 2017, l'année du singe, des activités religieuses comprenant des pèlerinages et des prières.

iii) Colonne de droite en bas

Tibétain, la langue, mon prénom, l'ethnie tibétaine :

L'École Secondaire tibétaine de Pékin organise un examen de tibétain pour l'ensemble des élèves de l'école et ceux-ci participent à l'épreuve du tibétain.

8.2.3 Numéro 99 – année 2016

8.2.3.1 La Une : en *hanyu*

i) Nouvelle année scolaire, nouveau mot du président de l'établissement

Après la trêve estivale, nous accueillons une nouvelle année scolaire. Vous êtes face à de nouveaux défis. Évoquons l'histoire de l'École Secondaire Tibétaine de Pékin, nous avons remporté plusieurs trophées. En 1992, nous avons eu le premier élève qui, au *gaokao*, a atteint le score minimum d'admission pour le *zhuanke* du *Neidi* parmi l'ensemble des classes tibétaines du *Neidi* ; en 1993, nous avons eu le premier élève qui a lors du *gaokao* atteint le score minimum d'admission pour le *benke* du *Neidi* et qui a été admis par l'Université de Pékin parmi l'ensemble des classes tibétaines du *Neidi* ; en 1995, pour la première fois, parmi toutes les classes tibétaines du *Neidi*, deux de nos élèves ont été admis à l'Université Tsinghua ; en 2003, pour la première fois dans l'histoire des classes tibétaines du *Neidi*, notre groupe artistique des élèves s'est rendu en RAT pour réaliser des performances.

Au cours de la nouvelle année scolaire, j'attends de nos élèves qu'ils soient vifs et joyeux, qu'ils aient confiance en eux, disciplinez-vous, ayez une estime juste de vos capacités ; j'attends d'eux qu'ils étudient sans relâche, non seulement pour les connaissances scientifiques mais aussi pour la sociabilité, ayez de bonnes habitudes d'étude, soyez rigoureux, diligents et sérieux ; j'attends de nos élèves qu'ils soient bienveillants et responsables, soyez honnêtes, reconnaissants, respectez les enseignants, respectez la nature, montrez de la sympathie envers les personnes vulnérables et chérissez la vie.

ii) Reportage sur les événements de septembre

Il s'agit de la cérémonie de rentrée scolaire et de celle pour rendre hommage à l'excellence des enseignants durant la fête des professeurs.

8.2.3.2 La 2^{ème} rubrique : en *hanyu*

Nous pouvons lire ici une interview portant sur les ressentis des capacités individuelles des élèves d'un militaire chargé de l'éducation et l'entraînement militaire des élèves dès l'entrée à l'école.

En bas de la page, il s'agit de l'exposition des créations des élèves de l'affichage sur le tableau noir de la classe en répondant au thème imposé sur la fête de la mi automne chinoise.

8.2.3.3 La 3^{ème} rubrique : en *hanyu*

Des photos des élèves en pause, dans la fête sportive, au club des échecs, dans l'atelier de peinture, pendant le concours de la calligraphie sont mises en valeur dans cette rubrique.

8.2.3.4 La 4^{ème} rubrique « le Pays des Neiges » : deux contributions des élèves en tibétain

Ce qui suit, ce sont deux contributions en tibétain de deux filles tibétaines sur le stress de leur vie lycéenne.

i) Points de vue sur la vie

La vie est aussi belle qu'un « arc-en-ciel ». On grandit avec des aspirations et la volonté de réussir ; les séparations et les retrouvailles tout au long du parcours en font partie. Je suis juste une fille ordinaire qui a grandi dans une famille de bergers. Je n'aspire pas à la vie chaotique de la ville, et je n'envie pas la vie aisée. Pourquoi ? Parce que pendant longtemps j'ai été habituée à vivre sereinement sur des vastes prairies. Néanmoins, nous avons tous des responsabilités à assumer dans la vie, j'ai donc laissé de côté de belles aventures auxquelles j'aurai aspiré autant.

Comme dit le proverbe chinois, l'échec est la mère du succès. Nous sommes inévitablement confrontés à de nombreuses frustrations et difficultés. « Il faut juste les affronter », me disaient les membres de ma famille. Je sais que la vie au lycée est très particulière. Pour ma première année je me sens très curieuse et heureuse ; je commence à me faire des amis. Et elle, elle considère que la vie du lycée est tellement passionnante et permet beaucoup d'activités, le concours de poésie, le concours de chansons et le concours de peinture dans lesquels il y a beaucoup de participants. Mais, de mon côté, je ne suis pas si ambitieuse et je ressens que quelque chose est bridé au fond de moi. Oui ! Je sais que le temps s'envole et que ma jeunesse passera vite ! Mais pourquoi n'ai-je toujours pas tenté quelque chose ? C'est affreux ! Regarde la différence de niveau que j'ai avec les autres ! Je décide donc mettre à profit mes trois ans au lycée, d'avoir de la détermination. Telle est la promesse que j'ai faite à moi-même.

ii) Un chemin indélébile de la vie

Est-ce l'« arc-en-ciel » de la vie collégienne a perdu ses couleurs ? Est-il de notre destinée de passer sans cesse d'une étape à une autre de la vie scolaire ? Quoi qu'il en soit, la vie collégienne a passé et a toujours la saveur du miel. Elle fait partie aujourd'hui de nos souvenirs. La vie scolaire du secondaire est l'itinéraire de vie le plus précieux et le plus enrichissant.

Souvenons-nous de la vie collégienne passée, les camarades de classe, le beau campus ont été les plus inoubliables, et surtout les enseignants compréhensifs. Vous nous avez orientés vers le chemin de l'idéal et nous avez encouragé à surmonter toutes les difficultés. Tels des rayons de soleil, vous nous avez sortis de l'ombre. Vous nous avez accordé beaucoup d'attention. Votre travail a été honorable.

Pour la plupart des gens, le métier d'enseignant est considéré comme l'un des métiers les plus ordinaires. Je ne souhaite pas prendre un tel chemin mais je le considère comme l'un des métiers les plus honorables. Vous n'êtes ni des stars ni vénérés comme un bouddha, mais vous faites passer les élèves de l'ombre à la lumière. Grâce à votre présence attentive, j'ai eu une belle vie de collégienne.

Sur le chemin déjà parcouru, je suis allée tel un cheval au galop sur l'immense prairie pour réussir le *zhongkao* et je l'ai eu. Aujourd'hui, à mon arrivée dans ce Pékin qui m'est inconnu, je me souviens de ma vie collégienne, emplie de joie et de mélancolie. On dirait que « aujourd'hui est l'espoir d'hier et que c'est la base et la préparation pour demain ». Cela nécessite donc des efforts. Pour affronter l'avenir, je veux aller vite, comme les chevaux au galop de mon Tibet.

des élèves ». L'ensemble des élèves et du personnel de l'établissement et les représentants des parents tibétains y ont participé. Les costumes traditionnels tibétains sont la tenue requise chez les enseignants et les élèves. Après les discours du président de l'établissement et des représentants des parents tibétains qui ont exprimé leurs remerciements et leur gratitude ainsi que le respect pour les enseignants, les élèves se sont inclinés respectueusement devant les enseignants et les parents pour les remercier. Ensuite les élèves ont offert chacun une écharpe – *khata*²⁶⁴ aux enseignants et ces derniers ont aussi offert des cadeaux aux élèves.

8.2.4.2 La 2^{ème} rubrique : en *hanyu*

Il s'agit de deux témoignages sur la sortie scolaire à la campagne pour apprendre à cuisiner au feu de bois et apprendre la technique de la fabrication du lait de soja et de celle du tofu, la technique de la teinture par nouage.

Sont aussi publiés deux témoignages sur une expérience de la randonnée en montagne ainsi que deux autres témoignages sur le thème de la sortie scolaire au Parc des Expositions paysagées de Pékin où les élèves ont participé à des missions, comme par exemple la fabrication de modèles réduits de voitures de compétitions automobiles.

En bas de la page, nous trouvons l'exposition de l'affichage sur le tableau noir de la classe sur le thème imposé dans le cadre du quatre-vingtième anniversaire de la Longue Marche²⁶⁵.

8.2.4.3 La 3^{ème} rubrique : en *hanyu*

Il s'agit de trois interviews des chefs de l'association Hip-Hop, de l'association des échecs et de l'association Graff. En bas de la page, deux reportages sur l'organisation d'un marché aux puces et le déroulé de l'exercice de sécurité-incendie de l'établissement sont mis en exergue.

8.2.4.4 La 4^{ème} rubrique « le Pays des Neiges » : en tibétain

Le poème très connu *Cascade de Jouvence* (1983) de Don grub rgyal²⁶⁶ y est mis en valeur.

²⁶⁴ L'écharpe – *khata* est une écharpe de félicité : symbole de courtoisie et de bénédiction. « C'est une écharpe qui est d'abord signe d'une simple civilité, à la fois geste d'offrande, d'accueil et d'échange courtois. Elle est de toutes les cérémonies, grandes ou petites, publiques ou familiales. La *khata* témoigne de la pureté de l'intention et du respect de la personne qui l'offre ». Lien d'accès : <https://toit-du-monde.com/208-khata-echarpe-de-felicite-tibetaine-bouddhiste>.

²⁶⁵ C'est une pérégrination (de 1934 à 1935) menée par l'Armée populaire de libération et des révolutionnaires du Parti communiste chinois pour échapper à l'Armée nationale révolutionnaire du *Kuomintang* de Tchang Kaï-chek pendant la période de la République de la Chine.

²⁶⁶ Poète tibétain contemporain très connu qui a créé le style des vers libres tibétains qui a beaucoup d'influence sur la littérature tibétaine contemporaine.

Tableau 8-1 : Extrait de *Cascade de Jouvence*²⁶⁷

Le ciel, bleu sans nuages,
le soleil, sa lumière douce et chaude.
La Terre, immense étendue/les fleurs, beautés charmantes.
Les montagnes, à la hauteur majestueuse,
et pourtant, qu'y a t-il de plus beau que cette cascade,
jaillie de la paroi abrupte, face à nous ?
Regarde !
Ses vagues bouillonnantes, pureté et perfection,
et leurs globes de lumière, tels les yeux des plumes de paon,
le plumet du perroquet,
les motifs des brocards de soie,
l'arc d'Indra tel l'arc-en-ciel.
Ref-
Écoute !
Le bruit de son cours, clarté et harmonie,
la mélodie de la jeunesse, les chants des ganvardas,
la voix de Bouddha,
la voix de Sarasvati,
le chant du coucou.
Kye !
Ce n'est pas une simple cascade, une cascade naturelle, pas du tout.
Expression de puissance et de majesté.
Cœur vaillant,
courage à toutes épreuves.
Corps resplendissant et robuste,
élégance et générosité.
Ses chants beaux et mélodieux.
C'est la cascade de la jeunesse, la jeunesse du Tibet enneigé,
c'est le courage et la créativité,
les expressions de la lutte,
la musique de la jeunesse,
des jeunes Tibétains des années 80.
Kye! Kye !
Ah, cascade du renouveau !
cascade de la jeunesse !
Comment ce courage et cette audace ?
Cette assurance intrépide?
Cette richesse sans égale
et cette force sans cesse renouvelée?
Comment ont-ils pu fleurir en toi ?

²⁶⁷ La traduction en français de l'extrait est proposée par Palau Jean-Michel, à partir de la version en anglais du poème traduit par Lowell Cook. Lien d'accès : <https://highpeakspureearth.com/2018/poem-waterfall-of-youth-by-dondrup-gyal-in-a-new-translation-by-lowell-cook/>.

Figure 8-12 : Numéro 100 – année 2016. Source : École Secondaire Tibétaine de Pékin

第二版 校园生活

本校编辑：泽西 泽仁 桑丹 美朵 次仁 措姆 益西 措姆

秋游

秋游，是“青春”的代名词。于平淡无奇的日子里，增添一份别样的色彩。每个人都在用自己的方式，去感悟“秋”的内涵。这次秋游，我们选择了去郊外游玩，去感受大自然的气息。我们选择了去郊外游玩，去感受大自然的气息。我们选择了去郊外游玩，去感受大自然的气息。

11月7日，是秋游的日子。我们选择了去郊外游玩，去感受大自然的气息。我们选择了去郊外游玩，去感受大自然的气息。我们选择了去郊外游玩，去感受大自然的气息。

14月12日 吉美 翁

园博园一日游

园博园一日游，是一次难忘的旅程。在这里，我们看到了各种各样的植物，感受到了大自然的神奇。我们看到了各种各样的植物，感受到了大自然的神奇。我们看到了各种各样的植物，感受到了大自然的神奇。

15月22日 央金

秋游感想

秋游，是一次难忘的旅程。在这里，我们看到了各种各样的植物，感受到了大自然的神奇。我们看到了各种各样的植物，感受到了大自然的神奇。我们看到了各种各样的植物，感受到了大自然的神奇。

15月22日 央金

秋游感想

秋游，是一次难忘的旅程。在这里，我们看到了各种各样的植物，感受到了大自然的神奇。我们看到了各种各样的植物，感受到了大自然的神奇。我们看到了各种各样的植物，感受到了大自然的神奇。

15月22日 央金

秋游

秋游，是一次难忘的旅程。在这里，我们看到了各种各样的植物，感受到了大自然的神奇。我们看到了各种各样的植物，感受到了大自然的神奇。我们看到了各种各样的植物，感受到了大自然的神奇。

14月12日 吉美 翁

秋游感想

秋游，是一次难忘的旅程。在这里，我们看到了各种各样的植物，感受到了大自然的神奇。我们看到了各种各样的植物，感受到了大自然的神奇。我们看到了各种各样的植物，感受到了大自然的神奇。

15月22日 央金

秋游

秋游，是一次难忘的旅程。在这里，我们看到了各种各样的植物，感受到了大自然的神奇。我们看到了各种各样的植物，感受到了大自然的神奇。我们看到了各种各样的植物，感受到了大自然的神奇。

14月12日 吉美 翁

秋游感想

秋游，是一次难忘的旅程。在这里，我们看到了各种各样的植物，感受到了大自然的神奇。我们看到了各种各样的植物，感受到了大自然的神奇。我们看到了各种各样的植物，感受到了大自然的神奇。

15月22日 央金

雪域天地

雪域天地，是我们心灵的归宿。在这里，我们感受到了大自然的宁静与美好。我们感受到了大自然的宁静与美好。我们感受到了大自然的宁静与美好。

14月12日 吉美 翁

珠峰报

2016 北京西藏中学珠峰报编辑部 总第100期

北京西藏中学 北藏第一校

成长 感恩 立志 尽责——记2013级成人礼

11月22日上午，我校2013级全体师生在操场上举行了成人礼仪式。仪式在庄严的国歌声中拉开帷幕。学校领导发表了热情洋溢的讲话，勉励同学们要勇于担当，努力拼搏，为实现中华民族伟大复兴的中国梦而奋斗。

11月22日上午，我校2013级全体师生在操场上举行了成人礼仪式。仪式在庄严的国歌声中拉开帷幕。学校领导发表了热情洋溢的讲话，勉励同学们要勇于担当，努力拼搏，为实现中华民族伟大复兴的中国梦而奋斗。

十八而志，责任成就梦想——记2014级三年制成人礼

2016年11月15日上午，2014级三年制成人礼在操场上隆重举行。仪式在庄严的国歌声中拉开帷幕。学校领导发表了热情洋溢的讲话，勉励同学们要勇于担当，努力拼搏，为实现中华民族伟大复兴的中国梦而奋斗。

2016年11月15日上午，2014级三年制成人礼在操场上隆重举行。仪式在庄严的国歌声中拉开帷幕。学校领导发表了热情洋溢的讲话，勉励同学们要勇于担当，努力拼搏，为实现中华民族伟大复兴的中国梦而奋斗。

8.2.5 Numéro 102 – année 2017

8.2.5.1 La Une : en *hanyu*

Il s'agit du compte rendu de l'Assemblée Générale des élèves et du reportage sur la célébration en 2017 du nouvel an tibétain au sein de l'établissement (le repas collectif, le *guthuk*²⁶⁸, la danse tibétaine, la préparation de la *chema*²⁶⁹).

8.2.5.2 Les 2^{ème} et 3^{ème} rubriques : en *hanyu*

Les 18 élèves méritants sont signalés dans les deux rubriques avec chacun leur photo et leurs actions positives d'entraide, de solidarité, de réussites dans les concours sportifs et scientifiques.

En bas de la page, l'exposition de l'affichage du thème imposé sur le tableau noir de la classe ; ici, créations d'élèves sur le thème : « imitons Lei Feng²⁷⁰ ! ».

8.2.5.3 La 4^{ème} rubrique « le Pays des Neiges » : en tibétain

i) La lettre de la Ligue de la Jeunesse du Parti Communiste de la ville de Chamdo à l'ensemble des élèves de l'École Secondaire Tibétaine de Pékin

L'est de la région du pays des neiges ;

La richesse de Chamdo ;

La majesté des hautes montagnes ;

La clarté des eaux de source ;

L'École Secondaire Tibétaine de Pékin est un établissement éducatif qui a formé d'innombrables Tibétains aux talents multiples qui ont contribué à la construction à la socialiste du Tibet. A l'occasion de ce nouveau semestre et de l'année nouvelle du coq de feu, nous souhaitons une bonne année à tous les élèves originaires de Chamdo dans l'espoir que vous continuerez à étudier assidument afin de contribuer à l'avenir de Chamdo.

ii) Une dépêche du Nouvel An 2017

²⁶⁸ Il s'agit d'une soupe de nouilles dans la cuisine tibétaine. Traditionnellement, elle est consommée deux jours avant le nouvel an tibétain.

²⁶⁹ C'est une boîte rectangulaire en bois contenant de l'orge grillé et des aliments préparés avec du beurre durant le nouvel an tibétain.

²⁷⁰ Lei Feng est une figure importante de l'idéologie officielle et de la propagande de Chine. Il est devenu une légende pour servir de modèle aux jeunes générations afin de susciter chez ces dernières l'esprit de sacrifice.

8.2.6 Numéro 103 – année 2017

8.2.5.1 La Une : en *hanyu*

i) Reportage sur la cérémonie de 98^{ème} anniversaire du Mouvement du 4 mai

A l'occasion de 98^{ème} anniversaire du Mouvement du 4 mai, la cérémonie visant à honorer les personnels méritants dans leur travail et le concours de chant a été organisée selon le thème : « Apprendre l'esprit exemplaire et agiter la bannière de la jeunesse ». Le président général du Parti Communiste de l'établissement s'adresse à l'ensemble des élèves : « j'espère que vous avez la conviction et la détermination de combiner étroitement votre destin personnel avec l'avenir du pays ; j'espère que vous étudiez assidument afin de devenir un constructeur qualifié pour la grande cause socialiste chinoise ».

ii) Reportage sur « Rythme du printemps », spectacle des associations des élèves du campus

Les associations de théâtre chinois, des échecs, des bénévoles, de l'association hip-hop, de langue tibétaine et de fleur kelsang participent au spectacle dans lequel les membres mettent en scène des éléments du folklore tibétain et internationaux.

8.2.5.2 La 2^{ème} rubrique : en *hanyu*

Interview sur l'équipe en charge de l'organisation du spectacle des associations d'élèves, d'une information sur le concours de connaissance générale en anglais, mathématiques et culture générale et d'un reportage sur un match de la Ligue de football du campus.

8.2.5.3 La 3^{ème} rubrique : en *hanyu*

Deux recommandations de lectures littéraires par les élèves : *How to read a book* de Charles Van Doren et Mortimer Adler et *Les miracles du bazar Namiya* de Keigo Higashino.

Par ailleurs, il y a une proposition d'excursion d'une journée à Pékin : le Parc impérial du Beihai.

En bas de cette rubrique se trouve un recensement des élèves tibétains au sein de l'école admis dans des universités de renom de Pékin de 2014 à 2016, son objectif est d'inciter les élèves de terminale de l'année scolaire 2017 à étudier assidument.

8.2.5.4 La 4^{ème} rubrique « le Pays des Neiges » : en tibétain

Un texte rétrospectif pour se souvenir du séisme de Yushu de 2010 : le 14 avril 2010, un séisme de magnitude de 6 s'est produit à Yushu, Qinghai. Le matin du 14 avril, comme d'habitude, les anciens se lèvent tôt pour passer autour des *Pierres Manis*²⁷², les enfants vont à l'école avec joie, les moines du monastère commencent à brûler de l'encens et à réciter les textes canoniques ; d'autres personnes dorment encore profondément.

La catastrophe survient. Les gens paniquent, ne sachant plus quoi faire ; les oiseaux s'enfuient, les bâtiments s'effondrent en un clin d'œil. Ce jour-là, un grand nombre de personnes ont perdu leur maison et sont plongées dans la crainte et l'effroi. En un clin d'œil, tout ce qui était familier a été détruit.

Cependant, comme dans l'expression « lorsque des difficultés surviennent à un endroit, l'aide vient de tous les côtés », les renforts venant de tous les endroits du pays affluent vers Yushu. N'aie pas peur, Yushu ! Relève la tête, Yushu ! Espérons que nos compatriotes de Yushu pourront reconstruire leur pays natal ! Prions pour Yushu ! Nous sommes avec Yushu.

²⁷² Ce sont des pierres tibétaines bouddhistes. Les *manis* sont des pierres gravées de textes canoniques du bouddhisme tibétain. L'empilement des pierres en haut des cols himalayens permet « un rapprochement avec les divinités » des fidèles. Lien d'accès : <https://toit-du-monde.com/100-pierre-tibetaine-bouddhiste-manis-gravee>.

pour les grandes villes et les cultures dominantes (celles des *Han* et des Américains), rejet de l'ethnicité tibétaine, crainte et perplexité grandissantes quant à l'avenir des Tibétains. Dans un second temps, le contenu du journal bilingue de l'École Secondaire tibétaine de Pékin a été analysé. Nous avons constaté d'un côté la promotion de l'idéologie politique et éducative chez les élèves tibétains (encouragement de l'esprit de sacrifice, de la cohésion collective et de la solidarité, de l'altruisme, du patriotisme, du respect des enseignants, du sentiment de reconnaissance, l'esprit de sérieux et de persévérance dans les études). De l'autre côté, de nombreux témoignages des élèves tibétains dans ce journal ont révélé des événements importants qui participent à leur vie dans le *Neidi* : les excursions intéressantes dans la capitale, la célébration des fêtes tibétaines, les concours de chants, de connaissances, les activités physiques du foot et du basket, les activités et spectacles des associations des élèves ainsi que les périodes de stress avant le *gaokao*.

CONCLUSION GENERALE

A la fin de ce parcours, nous souhaitons, dans un premier temps, questionner nos hypothèses de départ, sur lesquelles nous avons tiré quelques conclusions. Puis nous envisageons de formuler quelques propositions relatives à la politique linguistique-éducative et à la manière d'aborder et/ou de vivre le contact de langues, au niveau national, social et individuel ; ensuite nous pointerons du doigt quelques difficultés et limites de cette recherche ; enfin nous proposerons quelques ouvertures épistémologiques, tout en réfléchissant sur les possibilités de réalisation de plusieurs projets de recherches scientifiques envisageables dans l'avenir.

1. Retour sur les hypothèses de départ

Nous confirmons notre hypothèse de départ selon laquelle au sein du groupe d'étudiants tibétains étudiant dans le *Neidi* de la province du Shandong, nous pouvons parler d'un bilinguisme diglossique. Avant de venir étudier dans le *Neidi*, ces étudiants tibétains ont commencé à recevoir une scolarisation en *hanyu* dès la troisième année du primaire. Dans le contexte de la politique d'État visant à soutenir l'économie et l'éducation de la région de l'ouest par celle de l'est, la jeunesse tibétaine, mais aussi la génération de leurs parents, ont été attirés par de meilleures ressources éducatives, le plein essor de l'économie du *Neidi* et les possibilités offertes par les grandes métropoles. Ces jeunes tibétains – âgés en moyenne de 12 ans – se sont déplacés volontairement ou à contrecœur dans le *Neidi*, à la recherche de réussites dans leurs études à l'école puis à l'université. D'abord installés dans l'extrême sud-est pour un cycle scolaire, ensuite peut-être dans l'extrême nord pour un autre, ils ont achevé leurs études fondamentales et supérieures entièrement en *hanyu*. Ils sont donc bilingues.

Entre leur langue maternelle, le tibétain, et leur deuxième langue acquise, le *hanyu*, il existe un clivage concernant la fonction linguistique. Dans le contexte de la politique d'État qui promeut le statut hégémonique du *hanyu*, le tibétain est relégué au second plan et se limite à une fonction orale dans le cercle familial chez ce groupe de Tibétains. Le *hanyu* est la langue administrative, celle des études, du travail, des loisirs, des sciences, de l'ascension sociale ; tandis que le tibétain est la langue d'usage pour s'adresser aux parents, aux personnes âgées et aux religieux.

Nous confirmons également qu'à l'intérieur de la représentation sociolinguistique du tibétain, il y a un continuum entre ses éléments constitutifs pour le groupe d'enquête. Le noyau

central repose sur un attachement ethnique et des affects ; tandis que sur la périphérie incertaine et marginale, nous trouvons toutes les descriptions « négatives » sur le tibétain. L'idéalisation de la langue maternelle manifestée dans le noyau et la périphérie de notre groupe d'enquête accentue le clivage avec la réalité de la situation du tibétain dont nous allons parler plus loin. Nous voulons faire remarquer que dans la centralité de la représentation sociolinguistique sur le tibétain, l'expression « le tibétain est un patois » apparaît. Cette perception, représentée par une expression plus ou moins neutre (du moins dans le contexte de notre étude), suggère en effet la situation dégradée du tibétain. Mais les expressions « le tibétain est une langue inutile » et « le tibétain est une langue menacée », rapidement rejetés par le groupe, cachent la dégradation de la langue.

Nous infirmons en revanche l'hypothèse postulant que la représentation sociolinguistique du *hanyu* dans ce groupe est marquée par des ruptures entre ses éléments constitutifs et qu'elle est dépourvue de noyau central car les Tibétains n'adhèrent pas à cette langue. Le noyau central de cette représentation concernant le *hanyu* porte sur « la fonction » de cette langue selon les étudiants tibétains – un instrument utile « pour présenter la culture tibétaine aux *Han* ». Par ailleurs, les perceptions du *hanyu* comme « une seconde langue maternelle », « une langue pour la vie quotidienne » et « langue d'insertion dans la société han » entrent dans la couronne centrale. Ces éléments témoignent de l'attachement du groupe à leur langue deux, mais de façon bien moins remarquable que celui de la représentation sociolinguistique sur leur langue maternelle.

Nous confirmons par ailleurs que le tibétain est une langue menacée en raison de sa fonction linguistique limitée à un usage inter familial. Un clivage s'opère entre la perception idéalisée du tibétain et sa situation réelle. Bien que l'idéalisation du groupe sur le tibétain repousse toutes les perceptions négatives vers la périphérie, le tibétain se situe en fait dans une situation de langue menacée réellement par le *hanyu*. D'abord au niveau linguistique, l'écriture du tibétain est syllabaire, ce qui donne lieu à de possibles fautes d'orthographe ; celles-ci sont omniprésentes dans la production écrite des Tibétains enquêtés. De plus, le degré très élevé d'inintelligibilité entre les dialectes tibétains fait naturellement du *hanyu* la langue véhiculaire auprès des Tibétains originaires de différentes régions. Ensuite, parlons des paramètres sociaux. Dès que les enfants tibétains arrivent à l'école du *Neidi*, le cours institutionnel de tibétain est largement réduit et marginalisé, faisant place aux matières importantes prévues dans le cadre du *zhongkao* et du *gaokao*. Les élèves volontairement ou involontairement, perdent cette ethnicité tibétaine qui compose leur identité. Une forte disparité persiste vis-à-vis des compétences en tibétain parmi ceux ayant participé à notre enquête. Pour la plupart, nous avons constaté la réduction importante des compétences en écrit, en lecture ; quant à l'oral, le

phénomène d'un parler bilingue nommé *ramalug* est omniprésent chez la jeune génération des Tibétains. Il est en effet constitué d'une structure principale en tibétain et d'une structure secondaire en *hanyu*, liée en général aux domaines technologique, scolaire, scientifique, toponymique, audiovisuel, sportif et Internet. L'insertion du groupe nominal en *hanyu* dans la structure principale en tibétain et leurs occurrences fréquentes à l'oral constituent la « pollution » et la « malpropreté » du tibétain pour les garçons militants de notre groupe d'enquête. Certains d'entre eux ont donné des cours bénévoles de tibétain, tout en essayant de susciter l'attention accordée à la langue maternelle et à la culture chez leurs compatriotes. D'ailleurs, nous avons remarqué une réaction de défense avec l'idée de « purger » la langue tibétaine, à travers la surveillance mutuelle, l'adresse de reproches, l'assentiment mutuel et la moquerie. En dépit de l'idéalisation du tibétain par ce groupe, il reste encore des situations réelles où le tibétain n'est négligé. C'est pour cette raison que nous y avons repéré une adhésion-consensus assez « modérée » sur la perception : « le tibétain est un patois en Chine ».

Nous confirmons l'hypothèse que l'identité linguistique des Tibétains se perd, en partie, face à la dominance de la culture *han* et du *hanyu*. En revanche, nous infirmons celle qui postulait que la population tibétaine se caractérisait par un très fort sentiment identitaire ethnique au sein de la région du Shandong. Parmi tous nos enquêtés, les garçons ont eu davantage tendance à revendiquer et à défendre leur identité ethnique alors que les filles ont exprimé leur mécontentement envers la politique linguistique concernant le tibétain, mais se sont montrées beaucoup plus attirées par le *hanyu*. Si les garçons ont manifesté leur attachement au *hanyu*, cela a été sur un mode indifférent ou pragmatique face à l'hégémonie de cette langue sur tout le territoire chinois.

De plus, les garçons enquêtés se sont montrés plus performants en tibétain écrit que les filles, ces dernières déclaraient des fautes persistantes dans leurs écrits en tibétain et dans l'activité de lecture. Ce sont également les garçons qui rejetaient le plus l'apprentissage de l'anglais. En revanche, nous avons constaté que les filles enquêtées attachaient plus d'importance au *hanyu* et également à l'anglais, qui est une matière obligatoire occupant une place très importante dans l'éducation chinoise. De plus, toujours chez ces filles, nous avons remarqué un rejet volontaire de la langue maternelle et de la culture d'origine en faveur du *hanyu* et de l'anglais. Si nous observons la situation d'utilisation des langues sur les réseaux sociaux, certains garçons ont opté pour le tibétain pour écrire leur pseudo et publier des contenus alors que toutes les filles ont opté pour le *hanyu* pour écrire leur pseudo et publier des contenus. De plus, nous avons remarqué que deux filles très attirées par la culture anglo-saxonne ont choisi de transcrire leurs prénoms en anglais et de publier beaucoup de contenus en anglais. Néanmoins, tant chez les filles que chez les garçons enquêtés, ceux et celles qui sont

très fidèles au bouddhisme tibétain conservent et défendent mieux l'« ethnicité tibétaine », en contraste avec l'athéisme et le pragmatisme qui sont majoritaires dans le pays. Et ce sont les mêmes qui se sont montrés les plus compétents en tibétain.

Et d'ailleurs, même si l'identité tibétaine se perd en partie chez ce groupe, dans le *Neidi*, une certaine diversité d'activités traditionnelles et culturelles tibétaines est toujours présente : la fête annuelle de la culture tibétaine, la danse collective tibétaine, la Ligue Tibétaine de Football et de Basket Intraprovinciale et Interuniversitaire et l'Association de la Langue/Culture Tibétaine.

Enfin, nous infirmons l'hypothèse postulant que le tibétain et le *hanyu* étaient en conflit manifeste. Certes, le conflit interlinguistique existe, mais d'une manière latente. Les Chinois ne cherchent pas la confrontation et le conflit et ont plutôt tendance à exprimer de manière courtoise leurs points de vue. C'est ce que nous avons pu constater dans l'enquête effectuée à l'aide de la MAC. Avec les consignes de décrire avec des (bouts de) phrases la perception sur le tibétain et le *hanyu*, nous avons obtenu des réponses très policées et positives. Nous avons dû avoir recours à des entretiens semi-directifs, avec des questions « piégées », pour faire ressortir la réalité des conflits cachés derrière cette pensée sans aspérités. Nous avons donc bien observé un conflit latent.

2. Nos propositions relatives à la politique linguistique-éducative et à la manière d'aborder et/ou de vivre le contact de langues

A partir de nos conclusions, nous souhaitons avancer quelques propositions relatives à la politique linguistique-éducative et à la manière d'aborder et/ou de vivre le contact de langues. Au niveau de l'État, il faudrait, selon nous, prêter attention aux termes employés pour traiter de la question ethnique : remplacer les termes négatifs qui font référence au sous-développement, au recul et à l'extrême pauvreté (linguistique) par des tournures plus modérées. Il faudrait respecter la diversité des nationalités sans faire prévaloir la culture *han*. Au lieu de cristalliser les langues/cultures des minorités en symbole de « patrimoine culturel immatériel », il faut les valoriser réellement à travers les canaux de la publication d'ouvrages, des réseaux sociaux, de l'audio-visuel, etc. De plus, il serait bon de rétablir l'enseignement du tibétain dans le système de la classe tibétaine du *Neidi* et garantir de façon durable les conditions de travail des enseignants recrutés depuis la RAT chargés de l'enseignement du tibétain dans les établissements scolaires du *Neidi*. Enfin, l'État devrait également attribuer un budget aux élèves et étudiants tibétains du *Neidi* sous formes de bourse et d'aide à l'apprentissage de la langue maternelle.

Au niveau social, dans chaque ville où il y a des établissements qui recrutent les Tibétains, il faudrait instaurer un système d'accueil pour les aider à mieux intégrer psychologiquement la société d'accueil ; créer des associations culturelles des minorités et les aider à valoriser les cultures des minorités dans le *Neidi* ; s'attacher à la promotion des cultures minoritaires afin de mieux sensibiliser des *Han* à la situation des minorités ; entre autres, éliminer la discrimination, les stéréotypes et préjugés liés à la mythification des Tibétains et d'autres minorités. Ce faisant, nous ferons vivre réellement une diversité culturelle multinationale.

Au niveau individuel, chaque élève et étudiant tibétain devrait prendre conscience de l'importance du tibétain et ne pas le rejeter en tant que langue porteuse d'arriération. Il serait bon d'apprendre à aimer sa langue et sa culture à soi et développer les compétences en tibétain écrit. Chacun devrait contribuer à faire des néologismes dans sa langue, à travers des exercices de répétition orale. C'est-à-dire, dans les conditions où les jeunes générations tibétaines tendent à pratiquer le *ramalug*, pour résoudre le problème de l'inexistence de nouveaux vocables dans le tibétain, faire valoir la fonction symbolique des néologismes afin que ceux-ci deviennent réellement le code linguistique du quotidien de chaque Tibétain.

3. Retour sur quelques difficultés et limites de la thèse

Cette thèse comporte naturellement des limites que nous devons signaler à notre lecteur. Dans un premier temps, nous n'avons pas eu beaucoup d'occasions d'observer les cours bénévoles de tibétain dispensé par un étudiant tibétain ; nous avons pu observer seulement un cours de tibétain de trois heures. De plus, nous n'avons pas eu l'occasion d'observer non plus les situations d'utilisation des langues par ces mêmes Tibétains en famille. Cela explique le fait que la partie analytique sur « les pratiques langagières » paraît quelque peu réduite par rapport aux autres analyses menées dans le cadre de cette thèse.

Dans un deuxième temps, nous souhaitons mentionner quelques difficultés dans l'utilisation de la MAC. Les enquêtés avaient l'habitude de décrire un objet de façon très contenue, sans critique. Il nous a fallu les « piéger » ultérieurement dans notre enquête par des entretiens semi-directifs pour faire ressortir des éléments plutôt négatifs concernant soit le tibétain soit le *hanyu*. Néanmoins, bien que nous ayons pu constituer une grille des items sur les représentations sociales pour deux langues, nos enquêtés ont choisi de repousser toute évaluation négative et se sont globalement tournés vers les évaluations positives.

De plus, dans un troisième temps, il nous a manqué une méthode objective et cohérente pour évaluer les vraies compétences linguistiques en tibétain du groupe. Nous avons prêté de l'attention à la déclaration de l'auto-évaluation des compétences linguistiques en tibétain sans

parvenir à les évaluer plus objectivement. Les résultats de l'examen du cours de tibétain dispensé par les chefs de l'Association Estudiantine Tibétaine et notre observation des pratiques langagières du *ramalug* chez le groupe d'enquête nous ont confirmé en partie les compétences variées en tibétain de celui-ci. Mais cette méthode devrait être complétée par une évaluation objective à partir d'une grille d'évaluation commune des langues.

Dans un dernier temps, nous avons justifié dans le chapitre 6 la dialectique de « je/nous » et « lui/eux » et sans continuer à l'analyser dans le chapitre 7 qui s'est limité à des analyses des contenus.

4. Ouverture épistémologique de la recherche

Malgré ces quelques limites soulignées, nous pensons que ce premier travail de recherche sur le contact de langues tibétain/*hanyu* en Chine, peut avoir plusieurs prolongements possibles. Premièrement, le travail préliminaire à l'élaboration de cette thèse peut nous conduire à étendre l'application de la Méthode d'Analyse Combinée vers les Tibétains de la RAT et d'outre-mer. Il pourrait également être intéressant de réaliser des études comparatives sur les pratiques langagières du chinois, du tibétain et du français chez les Tibétains vivant en France et sur leurs représentations.

Ensuite, la pratique de la Méthode d'Analyse Combinée pourrait s'appliquer dans des études sur les autres cinquante-quatre minorités ethniques de la Chine, en particulier sur les rapports entre la langue maternelle, la langue deux et l'introduction de la langue étrangère.

Enfin, une autre possibilité serait de procéder aux recherches sociolinguistiques « locales » dans la partie méridionale de la Chine. Nous pourrions mettre en avant nos intérêts pour le contact des langues créole de Macao/*putonghua*/cantonais à Macao, le conflit identitaires des locuteurs des langues *putonghua*/anglais/cantonais à Hongkong, le plurilinguisme des minorités ethniques dans la province du Yunnan et dans l'île du Hainan.

INDEX

A

Accord en dix-sept points · 55, 56,
76
action sur la langue · 150, 152,
153, 154, 155, 188
action sur les langues · 150, 152,
153, 189
alternance transcodique · 64, 265,
297, 298, 328
amdo · 64, 65, 66, 67, 68
analyse du discours · 192, 195,
212, 215, 218
analyse longitudinale · 18, 197,
216, 220, 244, 282
analyse thématique · 216, 217, 220,
244, 282
anglais · 46, 54, 63, 81, 85, 89,
138, 146, 151, 160, 244, 249, 250, 251,
252, 253, 255, 256, 260, 261, 263, 264,
276, 277, 278, 279, 280, 281, 285, 288,
293, 296, 297, 301, 310, 312, 316, 317,
322, 323, 324, 325, 326, 332, 334, 350,
351, 354, 377, 381, 387, 390, 395, 398,
399, 400, 401, 404, 408, 411, 412
atlas linguistique · 35
attitude · 122, 128, 143, 164, 177,
178, 179, 180, 190, 209, 217, 228, 231,
246, 253, 261, 263, 264, 269, 273, 278,
280, 316, 320, 323
auto-détermination · 52, 86

B

baihuawen · 98, 101, 102, 103,
104, 122
benke · 372
bilinguisme · 1, 17, 64, 90, 115,
125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133,
134, 151, 187, 206, 281, 283, 385, 426,
429, 432, 446
bouddhisme chinois · 44
bouddhisme tibétain · 43, 44, 45,
46, 48, 59, 69, 87, 202, 214, 232, 240,
245, 259, 262, 278, 281, 298, 308, 315,
326, 327, 330, 332, 339, 345, 346, 354,
358, 369, 382, 388, 395, 406

C

chauvinisme *han* · 28, 32
chef spirituel · 45, 46
choc culturel · 78, 82, 247, 248,
279, 311, 339, 341, 342, 344, 348, 358
classe tibétaine du *Neidi* · 58, 76,
77, 79, 80, 81, 85, 89, 248, 252, 303,
354, 388
cognition · 171, 172, 174, 176
configuration
sociolinguistique · 18, 33, 34, 41, 144,
283
conflit de langues · 125, 131, 151,
165, 172, 174, 181, 190, 418, 432

consensus · 138, 167, 175, 181,
193, 203, 204, 222, 223, 224, 225, 227,
228, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 236,
237, 354, 387
Constitution de 1982 · 32, 111,
114, 116, 117, 118, 156, 157
contact de langues · 125, 131, 136,
138, 385, 388, 390

D

Dalaï Lama · 46, 47, 48, 49, 52, 55,
56, 59, 87, 88, 262
dharma · 50
diglossie · 1, 17, 102, 125, 127,
128, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138,
187, 190, 218, 220, 281, 283, 350, 424,
429, 432
*Directives du Conseil des Affaires
d'État à propos de la généralisation du
putonghua* · 107, 156, 422
discours épilinguistiques · 16, 109,
145, 182, 183, 194, 199, 200, 201, 202,
283, 284, 287, 293, 296, 313
distance · 65, 68, 135, 172, 175,
179, 187, 188, 222, 226, 234, 237, 252,
253, 254, 270, 300, 319, 400
dynastie des *Qing* · 20, 28, 46, 47,
48, 49, 53, 55, 71, 87, 90, 92, 93, 96, 97,
102, 152, 431, 432, 440, 442

E

enseignement idéologique · 82

entretien semi-directif · 17, 192,
194, 195, 196, 197, 204, 210, 211, 212,
215, 219, 220, 244, 282, 313, 316, 317,
324, 325, 330, 331, 332, 335, 337, 338,
339, 342, 343, 345, 346, 350, 395, 448,
449

G

gaokao · 42, 81, 83, 251, 252, 275,
282, 303, 305, 323, 324, 332, 341, 354,
372, 384, 386, 399, 414
glottopolitique · 163, 164, 165,
189, 308, 426, 432
guanhua · 35, 91, 96, 97, 99
guoyu · 92, 97, 98, 101, 104, 122,
442
gwoyewu romatzyh · 98, 99, 100,
101, 122

H

hanyu · 15, 16, 17, 20, 29, 35, 45,
50, 53, 54, 58, 63, 64, 71, 81, 85, 88, 89,
90, 91, 92, 96, 98, 99, 100, 101, 103,
104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111,
113, 114, 115, 116, 118, 122, 123, 128,
131, 132, 138, 142, 151, 152, 156, 158,
165, 172, 180, 197, 199, 201, 202, 208,
209, 214, 217, 222, 233, 234, 235, 236,
237, 238, 239, 241, 242, 244, 249, 250,
251, 252, 253, 254, 255, 258, 259, 260,
261, 264, 265, 271, 272, 273, 275, 276,
277, 278, 279, 280, 281, 283, 284, 285,
286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293,

294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 302,
303, 305, 306, 307, 308, 310, 311, 312,
314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321,
323, 325, 328, 332, 333, 334, 335, 340,
350, 351, 352, 353, 354, 359, 367, 369,
372, 373, 375, 376, 379, 381, 385, 386,
387, 388, 389, 390, 395, 398, 400, 401,
402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 411,
412, 415, 427, 430, 445, 449

I

illettrisme · 72, 73, 76, 88, 89, 267
imaginaire · 27, 28, 145, 152, 175,
177, 181, 182, 183, 184, 190, 206, 217,
255, 265, 266, 267, 408, 426, 427, 445

K

kham · 64, 65, 66, 67, 68
Kubiläi · 44, 45, 87

L

langue des minorités · 117, 118,
119
langue nationale · 92, 96, 97, 98,
99, 100, 101, 108, 111, 113, 114, 122,
130, 142, 152, 153, 155, 156, 178, 189
langue véhiculaire · 87, 91, 92,
153, 158, 159, 164, 261, 318, 325, 386,
406
latinxua sin wenz · 98, 100, 101,
103, 122
*Loi sur l'Autonomie des Régions
Ethniques* · 114

Loi sur la langue et l'écriture
communes nationales · 111, 113, 155,
156, 429

M

mandarin · 15, 16, 35, 41, 87, 91,
92, 95, 96, 97, 99, 101, 102, 144, 152,
259, 440, 442
Mandchous · 23, 26, 29, 46, 48, 50,
53, 74, 75, 86, 87
Mongols · 21, 23, 25, 26, 29, 42,
43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 59, 86, 87,
115, 307
mythification · 181, 265, 266, 267,
278, 328, 330, 389, 408

N

nation chinoise · 21, 30, 46, 50
Neidi · 15, 16, 18, 20, 41, 58, 76,
77, 79, 80, 82, 83, 85, 89, 128, 131, 144,
159, 192, 196, 202, 207, 208, 209, 213,
217, 218, 231, 232, 235, 239, 242, 244,
246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 254,
257, 258, 260, 264, 265, 266, 267, 268,
269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276,
278, 279, 280, 281, 283, 284, 285, 287,
288, 289, 290, 291, 292, 293, 299, 300,
301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 310,
311, 312, 316, 317, 318, 319, 326, 329,
330, 332, 334, 335, 336, 337, 339, 340,
341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348,
349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 358,
360, 366, 372, 384, 385, 386, 388, 389,

395, 396, 397, 398, 399, 402, 409, 410,
411, 412, 413, 414, 415, 419, 430, 433,
435, 436, 438, 439, 443
 normalisation · 90, 92, 97, 98, 102,
104, 109, 111, 113, 122, 145, 150, 151,
152, 155, 164, 187, 189
 noyau · 17, 30, 86, 125, 134, 166,
168, 169, 170, 171, 175, 176, 190, 196,
228, 229, 230, 231, 232, 235, 237, 239,
240, 241, 242, 385, 386, 434

P

 paix linguistique · 125, 131, 134,
136
 parler bilingue · 127, 136, 137,
217, 281, 387
 patrimoine culturel
immatériel · 120, 121, 156, 302, 388
 phonologie nationale · 99, 100, 102
 pinyin · 24, 34, 53, 70, 71, 88, 105,
106, 113, 114, 122, 213, 321, 442
 planification linguistique · 17, 90,
92, 97, 100, 104, 111, 115, 118, 122,
125, 145, 146, 147, 148, 149, 152, 154,
155, 161, 163, 164, 165, 188, 189
 plurilinguisme · 126, 135, 137,
145, 148, 153, 157, 188, 189, 217, 390,
420
 politique de discrimination
positive · 83, 275
 politique éducative · 63, 244, 310
 politique linguistique · 1, 16, 20,
63, 90, 109, 115, 118, 119, 122, 125,
145, 146, 152, 154, 157, 160, 161, 162,

163, 165, 188, 189, 196, 210, 217, 244,
262, 268, 269, 270, 271, 281, 300, 301,
302, 303, 311, 334, 385, 387, 388, 415,
422, 425, 444
 pratique langagière · 283, 292, 300,
352
 prestige · 1, 48, 69, 125, 126, 132,
133, 134, 136, 137, 147, 151, 183, 187,
188, 208, 261, 281, 283, 284, 334, 350
 Princesse Wencheng · 251, 400
 propagande · 31, 219, 311, 367,
379
 putonghua · 16, 36, 68, 87, 92, 105,
107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 117,
118, 121, 122, 123, 138, 143, 151, 156,
159, 165, 209, 261, 284, 291, 300, 319,
320, 321, 390, 403, 408, 422, 427, 431,
433, 442

Q

qieyinzi · 90, 93, 95, 96, 97, 100,
122, 430

R

ramalug · 272, 281, 285, 290, 291,
292, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 300,
307, 312, 315, 317, 350, 352, 353, 354,
387, 389, 390

S

 similitude · 171, 181, 226, 234
 simplification des caractères
chinois · 105, 106, 107, 122

<hr/> <p>Songtsen Gampo · 42, 69, 250, 335, 399</p> <p> stigmatisation · 164, 181, 183, 240, 266, 267, 320, 324, 328, 329, 330</p> <p> subdivision administrative · 24, 29, 40, 60, 61, 63, 67, 72</p> <p> substitution · 140, 145, 150, 151, 160, 187, 188</p> <hr/> <p><i>T</i></p> <hr/> <p>Thonmo Sambhota · 69</p> <p>transcription phonétique · 45, 96, 97</p> <p>transformation · 142, 169, 170, 176, 424</p> <p>transmission des langues · 217, 244, 278, 310</p> <hr/> <p><i>Ü</i></p> <hr/> <p><i>ü-tsang</i> · 64, 65, 66, 68</p>	<hr/> <hr/> <p><i>V</i></p> <p>vernaculaire · 97, 102, 103, 104, 122, 132, 179, 188</p> <p>vision du monde · 27, 28, 31, 32, 86</p> <hr/> <p><i>W</i></p> <hr/> <p><i>wenyanwen</i> · 102</p> <hr/> <p><i>X</i></p> <hr/> <p><i>xiaokao</i> · 80, 83, 84, 249, 341, 343, 344, 345, 397</p> <hr/> <p><i>Y</i></p> <hr/> <p><i>yuke</i> · 78, 85, 433</p> <hr/> <p><i>Z</i></p> <hr/> <p><i>zhongkao</i> · 83, 249, 252, 344, 345, 374, 386, 395, 398</p> <p><i>zhuanke</i> · 372</p> <p><i>zhuyin zimu</i> · 98, 99, 100, 101, 102</p>
---	---

ANNEXE

Transcription de l'entretien semi-directif avec Padma-Chemi

YAN_ : pourriez-vous nous expliquer le sens de votre prénom ?

BMEI_M3^e : umm /// c'est "Padma-Chemi" "padma" veut dire le lotus // - au début c'est un mot indien - nous les Tibétains nous pratiquons le bouddhisme tibétain // le bouddhisme lui il vient de l'Inde et "padma" est un mot indien qui signifie lotus / "che" c'est "mourir" et "me" exprime la négation et "Chemi" la combinaison des deux syllabes veut exprimer /// l'idée d'"immortalité" / ça donne un sens heureux c'est un prénom chanceux vous pouvez m'appeler tout simplement "Padma" ou "Chemi" les deux conviennent

YAN_ : en quelle année êtes-vous venu à Jinan ?

BMEI_M3^e : umm c'est en 2014

YAN_ : pourriez-vous raconter votre parcours scolaire antérieur en précisant les noms et les lieux de vos établissements scolaires ?

BMEI_M3^e : euh /// j'ai fait l'école primaire là-bas dans notre région je suis né à Nagchu donc j'ai fréquenté l'école primaire de Nagchu / quant au collège je suis euh je suis venu dans le Neidi à Xi'an là où il y a un collège Huaqing à Xi'an et après // je me suis senti peu adapté à Xi'an du coup /// je suis rentré au Tibet pour finir les deux dernières années du collège / ensuite je suis reparti encore une fois dans le Neidi pour faire le lycée / cette fois-ci dans la province du Shanxi au Lycée attaché à l'Université du Shanxi après je suis venu ici à Jinan pour l'université

YAN_ : qu'est-ce que vous avez eu comme matières lors du zhongkao ?

BMEI_M3^e : le hanyu le tibétain l'anglais les mathématiques etc.

YAN_ : avez-vous suivi une classe préparatoire au collège ?

BMEI_M3^e : oui oui au collège je l'ai fait pour un an j'ai fait un an de la classe préparatoire dans le Neidi / les autres ils ont fait trois ans de collège moi j'en ai fait quatre ans donc

YAN_ : êtes-vous dans une classe composée uniquement d'élèves tibétains ou dans une classe mixte composée de Han et de Tibétains ?

BMEI_M3^e : j'ai été dans une classe composée uniquement d'élèves tibétains mais dans notre collège y a eu aussi des classes mixtes

YAN_ : en quelle année êtes-vous rentré chez vous ?

BMEI_M3^e : hum // je suis rentré en 2008 si je me rappelle j'ai fait / j'ai fait un an de la classe préparatoire et ensuite je suis rentré chez moi /// (YAN_ : et [vous avez continué vos études dans votre lieu de naissance ?

[ensuite j'ai continué à faire mes études dans ma ville natale là-bas

YAN_ : comment s'appelle ce collège ?

BMEI_M3^e : le Collège de Nagchu

YAN_ : pourquoi êtes-vous rentré ? qu'est-ce qui vous est arrivé ?

BMEI_M3^e : c'était // - j'étais euh j'étais trop jeune pour m'habituer / j'avais un enseignant tibétain lui il est originaire de Nagchu aussi vous voyez il s'est occupé de moi chaque fois après les cours oui c'était lui / après il avait des urgences qui l'ont obligé d'arrêter son travail dans le Neidi du coup il a dû partir / et moi ma famille me manquait donc je suis rentré avec lui // (YAN_ : c'est-à-dire votre famille vous manquait à l'époque ?) oui oui oui ma famille me manquait tellement et / dès que mon enseignant est parti c'est-à-dire je ressentais /// c'était /// (YAN_ : vous ressentiez une solitude ?) oui oui c'est ça

YAN_ : et par rapport au climat et à la nourriture du Neidi qu'en pensiez-vous à ce moment ?

BMEI_M3^e : la nourriture oui au début je n'ai pas beaucoup aimé nous là-bas/ chez nous nous prenons le thé tibétain et la

tsampa mais quand je suis arrivé ici je pouvais seulement prendre la soupe et le baozi pour le petit-déjeuner ce n'était pas pareil / (clappement) - je n'ai pas aimé et au niveau du climat j'ai eu des malaises à basse altitude / en général en été / (clappement) j'avais sommeil tout le temps[rire] et j'avais des vertiges je me sentais comme si j'étais coincé dans une boule / c'est tout // et j'ai dit à ma famille que mon enseignant allait rentrer / [clappement] et je ne voulais plus rester ici mes parents étaient très contents "bien ! reviens !" de toute façon / ma mère pensait trop à moi et chaque fois que je lui passais un coup de fil elle pleurait / pleurait au téléphone tout le temps [rire]

YAN_ : qui a pris la décision de vous envoyer dans le Neidi pour les études ?

BMEI_M3^e : umm / c'était / [clappement] c'était la décision de la famille nous avons pris cette décision ensemble / eux ils disaient que j'étais trop jeune et ils ne voulaient pas que j'aille dans le Neidi et puis on nous a dit que la plupart des élèves n'arrivaient pas à réussir dans le concours de la classe du Neidi mais j'ai réussi / [clappement] et donc c'était mieux de tenter le coup et si je ne parvenais pas à m'adapter là-bas je pourrais rentrer voilà enfin je suis parti pour le Neidi.

YAN_ : comment s'est faite la sélection de la classe du Neidi ?

BMEI_M3^e : il faut d'abord participer au xiaokao et puis à l'intérieur de la Région Autonome on va voir si nos notes dépassent les notes de seuil pour la sélection parce que [clappement] avec la sélection ils vont prendre les meilleurs candidats / nous étions de l'école primaire du district et pour nous il y a eu TRÈS PEU DE possibilités de réussite / le pourcentage d'admission n'était seulement que 10 pour cent sur l'ensemble du nombre d'élèves de notre école primaire / ce n'était pas évident d'être parmi les 10 pour cent et donc [clappement] mon enseignant a dit à mes parents qu'il faudrait y aller car en tout cas / j'en tirerai des bénéfiques / dans le futur // après c'était l'histoire du retour chez moi pour continuer mes études de collègue à cause des malaises dans le

Neidi / après j'ai réussi au zhongkao pour aller étudier là-bas [rire] / à ce moment-là ma famille ne s'est plus inquiétée et ils disaient hum / "maintenant à toi de décider tu peux y aller si tu veux et nous n'avons pas de quoi nous inquiéter t'as assez grandi" // je me sentais prêt pour aller étudier dans le Neidi en tout cas [clappement] dans le Neidi / les conditions d'études sont avantageuses et faire des études ici / mon niveau de hanyu d'anglais et de tout allait beaucoup s'améliorer / donc je suis venu

YAN_ : qu'est-ce que vous avez eu comme matières au collège ?

BMEI_M3^e : le chinois les mathématiques l'anglais etc. toutes les matières ont été enseignées en hanyu / sauf le tibétain / quand j'étais au collège le service de l'éducation de la Région Autonome ne disposait pas / [clappement] de méthodes écrites en tibétain pour les cours qui doivent être organisés dans les cinq provinces à l'intérieur desquelles on considère administrativement qu'il y a un territoire tibétain / les cinq provinces sont le Tibet les provinces du Qinghai du Yunnan du Gansu du Sichuan // mais dans mon collège on n'a pas eu de méthodes écrites en tibétain pour les matières / du coup l'enseignement des matières [clappement] était assuré en hanyu

YAN_ : combien de cours de tibétain avez-vous eu par semaine ?

BMEI_M3^e : par semaine il y en avait beaucoup six ou sept séances par semaine

YAN_ : et le cours de hanyu combien de séances par semaine ?

BMEI_M3^e : le cours de hanyu oui on en a eu aussi six séances par semaine les cours ont été distribués de manière assez répartie / dans la journée par exemple si on avait deux séances de tibétain et deux séances de hanyu dans la matinée / dans l'après-midi on avait d'autres matières comme l'histoire et la géographie par exemple

YAN_ : combien de cours d'anglais par semaine ?

BMEI_M3^e : l'anglais /// on avait trois ou quatre séances par semaine / plus ou moins / umm /// on avait plus de cours de hanyu et de tibétain que de cours d'anglais

YAN_ : vous avez eu le cours de tibétain dans la classe de lycée du Neidi ?

BMEI_M3^e : oui oui oui en général une ou deux séances par semaine / si on fréquentait le lycée dans la région tibétaine / on avait deux séances de cours de tibétain tous les jours ou tous les deux jours / mais dans le lycée du Neidi / on n'avait qu'une ou deux séances par semaine / on nous envoyait un enseignant originaire du Tibet afin de nous donner des cours

YAN_ : est-ce qu'il y avait des enseignants qui occupent la plage horaire du cours de tibétain pour d'autres matières ?

BMEI_M3^e : [rire] oui il y en avait mais ce n'était pas très fréquent chaque fois à l'approche des partiels semestriels notre enseignant de tibétain nous autorisait à réviser d'autres matières / car il semblait que le cours de tibétain n'a été qu'une formalité tout simplement / et les notes de tibétain n'ont pas été comptabilisées dans les résultats définitifs du gaokao / d'habitude on avait des examens de tibétain / et les résultats des examens n'ont pas été pris en compte non plus

YAN_ : rappelez-vous le contenu du cours de tibétain au lycée ?

BMEI_M3^e : c'était des connaissances générales en formalité du tibétain par exemple les lexiques et les grammaires / notre langue ressemble à peu près à l'anglais elle est composée des lettres - l'écriture tibétaine est composée de 30 lettres / au lycée on nous apprenait des connaissances grammaticales mais d'un niveau avancé / mais aujourd'hui beaucoup de Tibétains font des études dans le Neidi depuis un âge très jeune la plupart des étudiants tibétains eux / leur niveau est très faible / ils font beaucoup de fautes d'orthographe dans leur langue maternelle

YAN_ : rappelez-vous le contenu du cours de tibétain au collège ?

BMEI_M3^e : au collège hum on a eu des cours sur la grammaire comme contenu il y a eu aussi des contenus sur l'histoire et le folklore (YAN_ : mais l'histoire de ?) par rapport au folklore / il s'agit de l'origine des fêtes ou des coutumes par rapport à l'histoire // c'est l'histoire [clappement] qui remonte à l'époque de Songtsen Gampo [rire] car c'est grâce à lui que le

Tibet a fait la première alliance avec la dynastie Tang / et on connaît tous la Princesse Wencheng originaire de la dynastie Tang qu'il a épousée / on apprendait surtout l'histoire de cette époque

YAN_ : quelle est votre matière préférée à l'Université du Shandong ?

BMEI_M3^e : hum /// hum préférée hum l'informatique / bien qu'il ne soit pas un cours particulier de ma spécialité / mais le prof est professionnel / et moi aussi ça m'intéresse

YAN_ : quelle est la matière qui ne vous plaît pas du tout ?

BMEI_M3^e : qui ne me plaît pas // hum je suppose que c'est l'anglais / c'est une matière TRÈS DIFFICILE à apprendre / pour nous // nous faisons de la traduction de l'anglais en hanyu / nous déjà notre niveau de hanyu est nul [rire] le pire c'est que nous apprenons une nouvelle langue dans une langue qui n'est pas la nôtre / regardez la distance linguistique entre le tibétain et l'anglais [clappement] / nous sommes obligé de passer par le hanyu n'est-ce pas ? ce je ressens /// - c'est très difficile / tout d'abord nous ne maîtrisons pas le hanyu et après vient l'anglais /// et nous les garçons en général nous sommes assez paresseux / nous n'avons pas envie de mémoriser les mots anglais / et donc [clappement] nous connaissons maintenant que les phrases et les mots les plus simples / quant aux autres aspects on n'y peut rien

YAN_ : que pensez-vous de votre niveau d'anglais ?

BMEI_M3^e : umm /// c'est en général /// très: mauvais // très: mauvais / c'est /// umm /// c'est /// un: niveau débutant / umm /// c'est /// je suis nul / j'aurais aimé d'apprendre / mais [clappement] je suis tellement nul /// donc

YAN_ : vous avez perdu la motivation ?

BMEI_M3^e : oui oui oui c'est ça /// il faut mémoriser des mots chaque jour pour apprendre une langue / et je n'ai pas fait ce travail de mémorisation ou de révision / donc je n'y arrive pas / c'est clair

YAN_ : est-ce que les méthodes d'anglais sont toutes traduites en hanyu ?

BMEI_M3^e : oui

YAN_ : est-ce que vous envisagez de participer au test CET-4 ou CET-6 ?

BMEI_M3^e : [rire] / par rapport au test CET-4 ou CET-6 /// moi /// j'envisage de le faire / mais je verrai pour le 2nd trimestre

YAN_ : à part le cours d'anglais à l'université est-ce que vous avez des difficultés engendrées par le problème de la langue ?

BMEI_M3^e : umm / oui il y a toujours des difficultés parce que nous sommes en lettres / nous avons BEAUCOUP DE DISSERTATIONS et plusieurs mémoires / il faut écrire beaucoup de choses / quant aux mémoires c'est beaucoup plus difficile que les dissertations déjà c'est assez difficile pour nous d'arriver à faire les dissertations / et les mémoires c'est / pire nous devons lire beaucoup de références et nous devons réfléchir et réécrire et combiner dans notre langue / mais quand même nous arriverons à faire un mémoire de licence si nous sommes assez assidus

YAN_ : que pensez-vous des faiblesses de votre mémoire ?

BMEI_M3^e : les faiblesses sont - c'est [clappement] // un mémoire très scientifique il faut faire intervenir beaucoup de références / et ce que j'ai écrit n'était pas très scientifique [rire] c'est loin de l'aspect scientifique d'une matière // mais ça va car je suis en sciences sociales et humaines ça va aller mais il y a beaucoup d'étudiants tibétains qui ont la physique ou la chimie comme spécialité / eux il leur faut un niveau très avancé en hanyu il leur faut maîtriser en profondeur le sens du hanyu / car la physique et la chimie requièrent des compétences en réflexions et en logique / [clappement] moi-même j'ai un niveau très mauvais en hanyu et encore avoir une bonne réflexion et une bonne logique est très difficile donc j'ai choisi la science sociale et humaine parce que si je m'attaque à mon travail / en même temps si je lis beaucoup de bibliographies en rapport je m'en sortirais / je m'en sortirais

YAN_ : pourriez-vous décrire un peu votre niveau en tibétain ?

BMEI_M3^e : c'est /// umm /// moi j'ai commencé à faire mes études dans le Neidi quand j'étais encore très jeune / du coup si on compare mon niveau avec les étudiants à l'intérieur de la Région mon niveau est très faible mais sachant que j'aime autant ma langue donc je rendais visite à des enseignants tibétains pendant les vacances d'été et d'hiver / ils m'ont donné des cours particuliers de langue bah en général ça va mon niveau en écoute en oral en lecture et en écrit / il y a beaucoup d'étudiants tibétains du Neidi qui ne sont pas capables de faire des dissertations / et ils ne comprennent non plus les articles difficiles écrits en tibétain / ils savent lire mais ils ne comprennent pas / moi ça va mais j'éprouve un peu de difficulté en écrit

YAN_ : qu'est-ce que vous écrivez ?

BMEI_M3^e : euh: // je sais écrire des poèmes de petites histoires aussi / mais les poèmes on a trois genres de poèmes // [clappement] le premier concerne les mœurs tibétaines le deuxième XXX je ne sais pas comme le traduire en hanyu mais XXX ça ressemble au poème en prose / le troisième genre c'est le poème contemporain sans norme on peut écrire ce qu'on veut /// euh avant j'aimais écrire des poèmes liés aux mœurs tibétaines il y a une norme pour ça maintenant je trouve que ce sont les poèmes contemporains qui sont [clappement] davantage libres et plus simples

YAN_ : d'accord qu'est-ce que vous lisez en tibétain ?

BMEI_M3^e : lire ça va par exemple des lectures générales les dix ming je lis aussi c'est-à-dire les cinq grandes cultures et les cinq petites cultures / ce sont des ouvrages difficiles à comprendre / um c'est quand même difficile à lire / je consulte [clappement] régulièrement les dictionnaires pour m'aider à comprendre XXX / en tout cas en recourant au dictionnaire les cinq petites cultures sont accessibles mais les cinq grandes cultures non c'est pas clair / les cinq grandes cultures ressemblent umm // aux écrits en wenyan des han

YAN_ : mais vous préférez lire quel genre d'ouvrages ?

BMEI_M3^e : moi um je préfère lire les ouvrages des cinq grandes cultures car elles // nous apprennent tout elles nous apprennent des choses de la vie de l'être de l'éducation et de tout / et on pourrait dire que la philosophie allemande est très répandue et acceptée actuellement / mais en réalité c'est la philosophie tibétaine qui convient le plus à notre monde / et maintenant il y a beaucoup de chercheurs étrangers qui travaillent en tibétologie suite à la lecture des dix ming ils comprennent toutes les questions de l'univers / ça c'est un niveau très élevé en lecture moi j'aimerais lire ce genre d'ouvrages

YAN_ : pourriez-vous décrire un peu votre niveau en hanyu ?

BMEI_M3^e : hum / le hanyu [clappement] / je me donne que 8/20 [rire] / euh / l'écoute ça va je comprends tout sauf si les gens parlent avec un très: fort: accent [rire] ou parlent de choses obscures genre la philosophie / lire // ça va en général mais écrire // un peu difficile um / parce que mon raisonnement est en tibétain / et donc je le traduis en hanyu / - bien que je comprenne ce que disent les gens mais pour l'écrit j'éprouve toujours / des difficultés / je ressens à chaque fois que ce que j'écris ne correspond pas à ce que j'aurais voulu exprimer

YAN_ : connaissez-vous le Test des compétences du putonghua (PSC) ?

BMEI_M3^e : oui je connais je connais non je n'y ai pas participé mais je crois pouvoir passer ce test / vous voyez chez beaucoup de nos Tibétains [clappement] / nous avons quand même un niveau de putonghua assez acceptable / votre parler - quand les Han apprennent une langue étrangère on dirait qu'ils prennent souvent l'accent du hanyu / pour nous //- les Han disent que notre niveau de putonghua est pas mal / ils disent qu'on n'a pas d'accent

YAN_ : mais pourquoi vous ne vous donnez qu'une note de 4/20 ?

BMEI_M3^e : [clappement] / parce que je pense que mon niveau est /// mauvais / je sais lire et écrire les choses les plus simples jamais les écrits difficiles / en plus je suis en sciences humaines et sociales / pour ma spécialité j'ai souvent

beaucoup de dissertations à rendre aux profs / mais j'écris : -
mon niveau en écrit / [clappement] est très faible

YAN_ : comment évaluez-vous votre niveau de tibétain ? / sur
la note de 20

BMEI_M3^e : hum / je me donne 10 sur 20 // (YAN_ : mais vous
savez lire les dix domaines de savoir tibétain et vous vous
donnez que 10 ?) [rire] oui c'est ça c'est normal que je n'aie
que 10 sur 20 / par exemple l'écriture tibétaine / au début c'est
facile d'apprendre car nous n'avons que 30 lettres / c'est moins
difficile à prononcer par rapport au hanyu / en plus même si on
ne comprend pas le tibétain on peut toujours le prononcer parce
que notre langue est composée de lettres phonogrammes ///
[clappement] mais ça ne va pas dire "avoir un niveau élevé en
tibétain" / faut lire beaucoup d'ouvrages sur BEAUCOUP de
domaines // faut maîtriser BEAUCOUP de disciplines / [clappement]
dans ce cas-là on peut dire "avoir un niveau élevé en tibétain"/
j'ai l'impression que pour apprendre le tibétain hum / on ne
peut pas finir par apprendre seulement des connaissances
générales comme la grammaire et l'alphabet / l'apprentissage
devient de plus en plus difficile pour notre ethnie / donc encore
beaucoup plus difficile pour les autres ethnies /// (YAN_ : c'est
la raison pour laquelle que vous vous êtes donné 10 ?) oui oui
[rire] voilà je suis obligé de dire ça parce que j'ai moins
d'occasions // hum de continuer à approfondir les connaissances
de ma langue car il n'y avait pas de cours de tibétain proposé
aux minorités ethniques au lycée / s'il y en avait ce n'était
qu'une formalité [clappement] / on n'apprenait rien / mais
j'essaie dans la vie de tous les jours d'apprendre par moi-même
le tibétain / c'est sûr que cette manière d'apprentissage est
moins efficace par rapport à l'enseignement accompagné de profs
/ oui c'est pas évident d'apprendre seul

YAN_ : comment évaluez-vous votre niveau d'anglais ? / sur la
note de 20

BMEI_M3^e : hélas [rire] anglais /// c'est pire // hélas ! ///
[soupir] /// non je ne peux pas me donner zéro / bah // 2 ou 4
hélas /// (YAN_ : ah oui ?) oui oui oui / hum / parce que pour

moi c'est ÉVIDENT / C'EST SURTOUT MA FAUTE / je trouve qu'en Chine il est obligatoire de maîtriser très bien le hanyu et puis c'est aussi important de prendre notre langue en considération pour notre ethnologie ça c'est sûr / [clappement] car maintenant à cause des influences économiques actuelles des influences politiques des marchés financiers / le tibétain est MOINS considéré et dévalorisé / c'est vrai /// [clappement] c'est aussi triste que notre situation actuelle / mais moi personnellement / je ne peux pas faire comme les autres étudiants tibétains / c'est ma priorité d'apprendre bien la langue maternelle de mon ethnologie et ma culture ethnologique / de l'autre côté par rapport au hanyu ça c'est indispensable hein / parce que pour vivre dans ce pays le hanyu est la langue la plus fondamentale ! / [clappement] par rapport à l'anglais j'envisage // dans le futur d'essayer de la maîtriser / je n'ai pas bien appris // l'anglais durant ces années universitaires // après / dans le futur il est nécessaire de la maîtriser car // j'ai l'impression // qu'il y a d'importantes influences dans le monde entier et j'ai envie de me valoriser - j'aimerais apprendre plus l'anglais parce que c'est obligatoire de la maîtriser /// (YAN_ 2 sur 20 ou 4 sur 20 ?) oui parce que je ne sais qu'écrire de simples phrases et quelques mots donc je ne peux me donner que 2 ou 4 sur 20 en plus j'ai trop peu de connaissances en anglais

YAN_ : en revanche vous ne donnez que 10 sur 20 à votre niveau de tibétain ? vous n'êtes pas un peu trop humble ?

BMEI_M3° : non non je suis pas du tout "trop humble" / parce que je me rends bien compte que mon niveau n'est que passable / car dans la vie quotidienne je donne beaucoup de considération au tibétain et j'apprends par moi-même / mais c'est une chose de lui attacher de l'importance / la maîtrise totale en est une autre / on ne peut pas dire que quelqu'un qui lit beaucoup va avoir un niveau élevé / il y a tout de même beaucoup de gens dont le niveau de tibétain est davantage élevé que le mien

YAN_ : quand vous disiez par exemple "beaucoup de gens ont un niveau plus élevé que vous" vous dites les Tibétains du Shandong ?

BMEI_M3^e : parmi les Tibétains de l'Université j'ai un niveau quand même pas mal j'ai organisé plusieurs séances de cours de tibétain / j'enseigne soit des connaissances folkloriques soit des connaissances générales de notre culture aux étudiants tibétains qui ont un niveau faible en langue maternelle / mais sur d'autres aspects de ma langue et de ma culture je suis faible par exemple les dix ming

YAN_ : à quoi sert pour vous votre langue maternelle ?

BMEI_M3^e : dans beaucoup d'aspects bien sûr / si je vis dans mon lieu de naissance ma langue sert bien sûr à la communication entre moi et les gens ça c'est essentiel / pour d'autres aspects si j'ai une base solide dans ma langue maternelle je saurai lire et comprendre surtout tous les classiques de cinq grandes civilisations et de cinq petites civilisations / j'en tirerais beaucoup de bénéfices / il faut la maîtriser actuellement je sens que le bouddhisme tibétain tend à influencer beaucoup de choses car il revêt beaucoup d'éléments philosophiques il tend à s'approcher d'une science et je m'inspire beaucoup du dogme du bouddhisme tibétain / c'est pourquoi il est urgent pour moi de bien construire la base de ma langue maternelle / ça m'aidera certainement dans la vie soit professionnelle soit privée

YAN_ : à quoi sert pour vous le hanyu ?

BMEI_M3^e : si je travaille dans l'avenir par exemple je suis en lettres sûrement ce serait pour être fonctionnaire dans ce cas-là la langue de travail sera le HANYU / donc il faut bien le maîtriser / en plus à l'échelle nationale la langue véhiculaire commune est le hanyu / dans le futur que je sois dans la région tibétaine ou que j'aie dans une ville dans une autre région il faut d'abord maîtriser le hanyu / il il - c'est énorme - il a une utilité très grande

YAN_ : que représente pour vous votre langue maternelle ?

BMEI_M3^e : ma langue maternelle [clappement] umm /// ça doit être notre responsabilité chacun de nous en tant que membre de notre ethnie nous devons d'abord maîtriser notre propre langue ethnique ça c'est la PRIORITÉ la responsabilité est / [clappement] quelque chose de très important / notre objectif final n'est pas

seulement de se procurer des avantages / mais d'en apporter à l'ensemble de notre ethnie / de faire quelque chose pour l'ethnie / donc il faut bien maîtriser la langue maternelle car elle représente une responsabilité de base

YAN_ : que représente pour vous le hanyu ?

BMEI_M3^e : mon développement personnel

YAN_ : qu'envisagez-vous à faire au terme de votre vie universitaire ?

BMEI_M3^e : hum /// en premier je crois que je vais rentrer [clappement] au Tibet / je verrai après / de la part de ma famille eux ils veulent que je devienne fonctionnaire mais moi personnellement [clappement] je n'aime pas ce que j'aimerais faire c'est de créer mon propre business // oui ce serait chouette // (YAN_ : quel genre de business ?) par exemple un business propre à l'ethnie tibétaine / je suis né dans une famille nomade je peux faire un business de produits d'élevage il y a très peu de gens qui promeuvent les produits d'élevage d'ailleurs la plupart des gens ne se rendent pas compte de ce que c'est les produits d'élevage / je souhaite promouvoir les produits d'élevage aux quatre coins du monde et faire connaître aux gens les vrais produits de notre région c'est mon rêve le plus grand

YAN_ : est-ce qu'il vous arrive de mélanger le hanyu et le tibétain ? si oui dans quelles situations ?

BMEI_M3^e : hum / parfois oui / ça vient du subconscient / mais mélanger des deux euh: /// cela m'arrive très peu // mélanger deux langues // c'est très rare hein / sauf s'il s'agit des terminologies scientifiques très spécifiques parce que notre scolarité et notre enseignement sont en hanyu nous ne pouvons pas traduire à notre gré les terminologies scientifiques donc dans ce cas-là nous avons recours au hanyu

YAN_ : quelle langue est la plus belle d'après vous ?

BMEI_M3^e : c'est certainement ma PROPRE langue maternelle parce que c'est la langue que je connais le mieux euh / bien que j'aie moins d'opportunités d'approfondir les connaissances de ma

langue / je lui consacre la plupart de mon temps libre pour surmonter mes faiblesses en connaissances générales

YAN_ : et la raison qui fait qu'elle soit la plus belle c'est ?

BMEI_M3^e : hum // [clappement] / c'est toujours la conscience ethnique j'imagine

YAN_ : que représente pour vous l'anglais ?

BMEI_M3^e : ça va / ça a l'air /// hum /// ça va / hum /// hélas je m'en veux de ne pas avoir bien appris l'anglais / hum /// c'est /// je trouve que c'est une langue haut de gamme [rire] / je pense que c'est la langue la plus utilisée dans le monde entier

YAN_ : que représente pour vous le hanyu ou le putonghua ?

BMEI_M3^e : hum // le hanyu / ça va / je ne sais pas comment décrire / je le trouve tout simplement // ben ça va

YAN_ : quelle langue est plus utile pour vous ?

BMEI_M3^e : par rapport à l'utilité /// ça dépend des situations si c'est dans mon lieu de naissance ce sera sûrement le tibétain qui est plus utile mais au niveau national c'est le hanyu

YAN_ : quel est le regard que porte votre entourage sur votre langue d'origine ? ça peut être vos camarades originaires han ou vos enseignants

BMEI_M3^e : hum // c'est d'abord un sentiment de curiosité / ils sont assez curieux de notre écriture tibétaine / et puis c'est l'IMAGINAIRE / l'imaginaire envers le Tibet et l'ethnie tibétaine / tantôt ça vient d'une mythification / ils considèrent que c'est une terre TRÈS mystérieuse et TRÈS ancienne et qu'ils sont attirés par le Tibet / tantôt c'est le contraire / qui vient d'une conception très négative / ils considèrent que nous vivons dans la misère et dans de mauvaises conditions hygiéniques / donc ils ont deux conceptions extrêmes dans la façon dont ils nous regardent / soit nous sommes liés à quelque chose de mystérieux / et ils éprouvent des aspirations pour notre culture / [clappement] ils considèrent le Tibet comme un lieu pur / TRÈS SACRÉ / à l'abri du monde / soit ils nous considèrent comme sous-cultivés / ou comme venant d'un lieu arriéré

YAN_ : depuis votre arrivée dans le Neidi est-ce que vous avez eu des malentendus avec les Han ? ou est-ce que vous avez été confronté à des situations conflictuelles ?

BMEI_M3^e : moi ça va je n'ai pas croisé de mauvais Han / mais c'est arrivé à des amis oui // mes amis ont expliqué à plusieurs reprises la réalité mais eux ils croient toujours que les Tibétains sont tout d'abord des barbares / et quant au Tibet pour eux c'est une région pauvre / un lieu dont le développement est très très insuffisant // les Han que je côtoie sont tous gentils c'est facile de leur faire comprendre car bien sûr dans un premier temps eux ils ne nous connaissent pas // mais avec mes explications ils peuvent comprendre d'un coup genre "ouah c'est comme ça"/ et ils sont tous attirés par le Tibet

YAN_ : que pensez-vous de l'enseignement du tibétain dans le Neidi selon vos parcours scolaires antérieurs ? que pensez-vous des mesures prises par les autorités concernant l'enseignement du tibétain du Neidi ?

BMEI_M3^e : hum /// considérant la situation de notre droit à la parole je ne vais pas en dire trop / mais évaluer l'enseignement du tibétain / évidemment je dirai "très mauvais" / tout d'abord il n'y a que des mesures formelles / le cours de tibétain sera un jour supprimé dans le Neidi / le fait c'est que le cours a été déjà supprimé dans pas mal de villes du Neidi / grâce aux efforts revendicatifs des étudiants tibétains des établissements scolaires dans certaines villes ont proposé le cours de tibétain / mais ça varie hum / énormément en fonction des situations réelles / il y a de bons profs bien qu'il y ait très peu de séances de cours de tibétain proposées ces profs vont quand même essayer dans la mesure du possible de nous apprendre beaucoup de choses / mais parfois on tombe aussi sur des profs qui sont indifférents et en plus les conditions d'apprentissage du tibétain sont inacceptables / il ne nous reste donc que des mesures formelles

YAN_ : pensez-vous que l'État va faire quelque chose pour améliorer cette situation de l'enseignement du tibétain ?

BMEI_M3^e : oui oui oui / dans le futur // [clappement] // c'est possible / ce sera mieux qu'avant // mais jusqu'à maintenant [clappement] / la situation est toujours très très mauvaise / nous avons l'impression qu'au niveau national la situation de l'enseignement du tibétain sera améliorée de plus en plus parce qu'actuellement l'esprit des dirigeants de l'État est de plus en plus ouvert / ça c'est sûrement une très bonne chose qu'il faut remarquer / ben car avant // nous avons eu l'impression que nous ne pouvions pas faire mention de tout sujet associé au tibétain parce qu'une fois abordé eux ils allaient l'associer à l'aspect politique / vous n'avez pas vécu ce genre de choses bien sûr mais nous avons vécu l'époque à l'intérieur de la Région donc nous en sommes au courant / moi personnellement j'aime bien tout ce qui concerne ma propre ethnie et mon propre folklore MAIS: nous avons seulement pu cacher notre affection au fond du cœur et nous n'avons pas pu exprimer cet amour / car nous-mêmes nous avons su bien que nous exprimions une chose mais eux ils la considéraient comme une autre / et c'est très probable qu'ils allaient l'associer à la politique // Y'EN A RAS LE BOL ! / et c'était dangereux pour nous du coup nous nous efforcions d'apprendre notre culture et notre langue en silence / mais ensuite [clappement] depuis mon arrivée dans le Neidi j'ai l'impression que l'ouverture des esprits et des prises de paroles est plus importante / c'est différent

YAN_ : quelle est la situation du tibétain dans la province du Shandong ? Ou à Jinan ? la langue ou la culture tibétaine est-elle très présente ?

BMEI_M3^e : oui oui oui il y a un hôpital tibétain // hum il y a des bars à la tibétaine il y a de petits magasins tibétains aussi / mais il n'y en a pas beaucoup moi je me focalise sur cette question pour voir euh si ça roule pour ma propre ethnie à l'extérieur de la Région / parce que / [clappement] je ressens que ce que font les Ouïgours du Xinjiang ils sont très impressionnants / car il y a beaucoup de restaurants originaires du Xinjiang on les voit partout dans les grandes villes comme dans les petites villes mais en revanche il y a très peu de

commerces tibétains / les Ouïgours sont forts je les respecte autant

YAN_ : que pensez-vous qu'il faut faire dans le Neidi pour y promouvoir la culture tibétaine et faire connaître votre culture à plus de gens ?

BMEI_M3^e : tous les ans: // nous organisons la fête annuelle de la culture tibétaine / c'est un événement valable / quant aux autres aspects / ce que j'aimerais faire davantage c'est organiser un atelier d'apprentissage du tibétain soit gratuit soit payant pour présenter aux autres la culture et les mœurs du Tibet / en tout cas les préjugés entre deux ethnies sont dus à des malentendus et des incompréhensions / et s'ils comprenaient ils accorderaient plus d'intérêt à la Région tibétaine / je trouve que si j'avais l'opportunité dans le futur j'aurais très envie de faire ce genre de travail

YAN_ : dans le futur vous allez transmettre quelle(s) langue(s) à votre enfant ?

BMEI_M3^e : sans aucun doute ce sera tout d'abord le tibétain / et puis après le hanyu et l'anglais / je vais autoriser mon enfant d'aller dans le Neidi pour ses études / mais pas à un âge très jeune // parce que moi [clappement] j'ai été malheureux quand j'étais petit / mais bien sûr il y a des avantages et également des inconvénients / beaucoup d'enfants ont quitté la Région quand ils étaient encore très jeunes / et ils manquaient d'éducation familiale en plus eux ils n'ont pas pris de bonnes habitudes pour la vie de chaque jour et les études ils ne pouvaient pas en faire non plus

YAN_ : à quel moment vous voulez envoyer votre enfant au Neidi ? [le lycée ? l'université ?]

BMEI_M3^e : [umm moi j'envisage de faire venir mon enfant dans le Neidi pour les études universitaires plutôt que pour les études secondaires / si mon enfant aime bien apprendre le hanyu et l'anglais / le Tibet est actuellement assez développé pour qu'il puisse les apprendre alors pourquoi l'envoyer dans le Neidi qui est tellement loin de nous / selon moi l'éducation familiale / c'est la plus importante

YAN_ : pourriez-vous décrire votre identité linguistique ou ethnique et essayer de donner une auto-évaluation

BMEI_M3^e : dans un premier temps j'ai reçu une éducation trilingue anglais - hanyu - tibétain / mais la langue la plus utilisée c'est le hanyu // umm // par rapport aux compétences pour l'emploi j'ai un niveau pas mal en tibétain / umm / vient après le hanyu / si on parle d'auto-apprentissage c'est pareil /// j'ai l'impression que bien que ma propre ethnique ne soit pas très connue et que le tibétain ne soit pas beaucoup utilisé j'ai l'impression / que cette langue n'est pas du tout arriérée par rapport à d'autres langues / au contraire je pense qu'il y a BEAUCOUP d'éléments classiques qui concernent notre langue il y a beaucoup de choses qui méritent d'être apprises / nous-mêmes bien sûr / [clappement] nous avons des faiblesses avant: / je détestais les Han [rire] mais au fur et à mesure je me rends compte que c'est parce que je connaissais à peine cette nationalité / c'est là d'où viennent mes préjugés / mais après mon arrivée dans le Neidi j'ai l'impression que la culture han est très étendue et remarquable j'apprends beaucoup de choses / c'est pareil pour la culture tibétaine sans pouvoir la connaître c'est sûr qu'elle sera considérée comme / umm / ennuyeuse et très fermée / mais avec des connaissances acquises graduellement on peut connaître la base de ces grands classiques plus tard si vous êtes capable de maîtriser la base et puis de consolider les connaissances en culture et histoire tibétaine / et que vous commencez d'apprendre d'autres cultures / vous aurez d'énormes bénéfices

YAN_ : A quel moment avez-vous changé d'avis vis-à-vis des Han ?

BMEI_M3^e : hum / [clappement] c'est à partir du lycée j'ai l'impression parce qu'avant j'avais eu l'impression que les Han étaient en très grand nombre d'un côté ils sont très intelligents / de l'autre je les trouvais // - je sentais que c'était une nationalité très rusée [rire] /// umm // [clappement] / ils se sentaient // très supérieurs par rapport à nous et ils nous traitaient /// TRÈS /// - ils étaient très discriminants envers

nous / mais après j'ai croisé pas mal de Han sympas je trouve que ceux qui nous discriminent sont en réalité des gens qui éprouvent un sentiment de honte de soi / eux ils nous définissent sans réfléchir sans nous connaître mais en revanche les gens qui sont érudits / savants ou les gens qui ont des connaissances sérieuses - il y a des gens comme ça ils ne considèrent pas notre culture et nous d'un regard discriminatoire / ils nous respectent ils ont très envie de connaître notre culture tibétaine et ils ont envie de découvrir les différences entre les deux nationalités et eux ils ont vivement envie de discuter avec nous sur les minorités ethniques dans ce cas-là je trouve que c'était moi qui discriminais les Han à l'époque / je sens que c'est ma responsabilité de bien réfléchir correctement eux en tant que nationalité hum // tellement importante / ils ont une influence considérable sur le monde entier / c'est évident qu'ils ont des qualités / je peux apprendre beaucoup sur la culture han je lis aussi vos mœurs sociales votre histoire votre culture je lis beaucoup d'articles afin de comparer avec ma propre ethnie / j'ai remarqué pas mal de similitudes entre les Han et nous mais j'ai aussi remarqué des aspects sur lesquels j'ai besoin de prendre les Han pour modèle

YAN_ : quelle est la composition ethnique de vos amis ? et est-ce que vous avez des amis han ?

BMEI_M3^e : hum /// une moitié de mes amis sont Tibétains /// [rire] car moi personnellement comme je suis dans le Neidi je suis attentif envers les gens de ma propre ethnie / c'est très facile de s'entendre entre nous on reste toujours ensemble / par rapport aux Han c'est l'autre moitié de mes amis car presque tous les camarades de fac sont Han j'aimerais m'entendre bien avec eux / avant j'ai eu des préjugés sur des camarades han / je n'ai pas voulu communiquer avec les Han / il y a eu aussi des Han qui ne voulaient pas nous parler non plus / par exemple si nous posions une question aux Han il y a eu ceux qui n'ont pas voulu nous répondre / mais la plupart du temps je sors avec les Tibétains parce que nous avons la même langue et la même mode

de vie c'est plus facile d'intégrer la communauté de ma propre ethnie au quotidien pour les études je communique avec les Han

YAN_ : combien de séances du cours de tibétain avez-vous ?

BMEI_M3^e : nous ne pouvons avoir que 4 ou 5 séances car nous nous sommes répartis dans 6 sites universitaires donc ce n'est pas évident de réunir tous les étudiants tibétains / il faut chaque fois trouver une plage horaire qui convient à tout le monde avant de demander la disponibilité d'un amphithéâtre / cette année c'est moi qui me suis chargé de demander l'utilisation de l'amphithéâtre je pense / [clappement] qu'une directrice nous déteste oui elle nous déteste / chaque fois elle ne voulait pas nous accorder un amphithéâtre elle disait que nous nous faisons pas d'efforts pour rattraper l'écart entre nous et les étudiants Han et en faisant ce genre d'activité en dehors de la classe / nous n'allons pas pouvoir rattraper et avancer // genre euh [clappement] "pourquoi vous prenez un amphi dans notre département de l'université ? " / chaque fois elle disait ça [rire] / pour demander un amphi dispo il faut obtenir les signatures de plusieurs directeurs mais les autres directeurs nous soutiennent beaucoup / ils disent que nous devrions apprendre notre langue la langue de notre ethnie

YAN_ : que pensez-vous de la politique de l'État envers les étudiants tibétains du Neidi ?

BMEI_M3^e : hum /// c'est / assez bien / les notes requises au gaokao pour les étudiants tibétains concernant l'admission aux universités dans le Neidi sont beaucoup moins élevées que les notes requises du gaokao pour les étudiants han / en plus à l'université on a le droit de toucher une bourse / beaucoup de Han disent que ce n'est pas juste envers eux mais pourquoi l'État nous accorde de tels privilèges ? parce que nous avons fait et faisons des études et nous avons participé au gaokao dans une langue seconde / nous avons beaucoup moins // d'avantages linguistiques face aux épreuves du gaokao / et vous / vous avez reçu un enseignement dans votre langue maternelle / je me rappelle / quand j'étais à l'école primaire je savais réciter un article en tibétain après trois ou quatre lectures [rire] j'étais

efficace / mais les articles en hanyu me gonflent / ils sont très: ennuyeux / il n'y avait que des phrases très: obscures / en plus ces articles comportaient des connotations difficiles à comprendre [clappement] / même après plusieurs tentatives pour les mémoriser j'oubliais très vite après et si j'arrivais à les réciter c'était très superficiel et les connotations je n'ai pu jamais comprendre donc c'est sûr que nous oublions / c'est très raisonnable // l'État a bien fait par rapport à la politique des notes tolérantes du gaokao car nous faisons des études en langue seconde

YAN_ : quels sont vos commentaires sur la politique linguistique de l'État par rapport au tibétain ?

BMEI_M3° : je vous avoue mais en cachette / nous ne nous sentons pas bien / car nous le peuple / ce que nous pensons de notre langue et ce qu'en pensent les gens au pouvoir est complètement différent // eux les gens au pouvoir / ils se focalisent /// beaucoup sur la question politique bah ils ne veulent pas /// - la loi stipule qu'il nous faut parler la langue propre à notre ethnie et la pratiquer mais ce genre de stipulation ne se résume qu'à la sphère juridique c'est complètement formel oui complètement formel // pour pouvoir passer à l'acte le gouvernement doit agir mais il ne le fait pas / de la grande région autonome au Xian autonome personne n'a rien fait / tous les documents gouvernementaux sont écrits en hanyu c'est pas évident /// tout le monde utilise le hanyu alors personne n'utilise le tibétain / et si nous parlons de l'économie de la Chine la plupart des produits visent le marché des Han et si on voulait promouvoir des produits d'origine des minorités ethniques la langue de promotion doit obligatoirement être le hanyu / dans ce cas-là bien sûr il y a aussi d'autres facteurs influents / pour nous c'est déjà difficile de transmettre notre langue ethnique à quiconque / vous trouverez qu'à l'intérieur de la Région / les Tibétains qui avaient fait des études dans le Neidi / depuis leur jeune âge ont aujourd'hui en moyenne des compétences très faibles en tibétain ils ne vont pas étudier leur langue maternelle à moins qu'ils éprouvent une passion pour

l'ethnie tibétaine et qu'ils soient conscients de leur identité ethnique / en plus si nous parlons de la génération des parents aujourd'hui les parents tibétains n'inculquent pas à leurs enfants l'importance du tibétain / sachant déjà il y a le gouvernement qui ne fait rien /// tout cela a fortement influencé les compétences en la langue maternelle chez les jeunes Tibétains / si nous n'arrivons pas à étudier notre langue / celle de notre ethnie / comment est-ce possible d'acquérir d'autres connaissances ? / beaucoup de gens sont intéressés actuellement par la culture tibétaine et le tibétain mais nous considérant / en tant que Tibétains nous n'arrivons ni à bien maîtriser notre langue ni à bien présenter notre culture aux autres ethnies / les jeunes Tibétains ne sont pas sérieux quand ils parlent de certains sujets /// des gens disent que nous les Tibétains nous n'avons pas de nom de famille c'est faux / nous avons certainement les noms de famille mais certains Tibétains ne savent pas / imaginons si l'on nous appelle que par notre prénom / comment distinguons-nous les membres de la famille de nos voisins ? / du coup nous avons beaucoup de choses à faire pour que cela aille mieux / d'ailleurs notre pays dans l'avenir serait davantage ouvert transparent je crois que le gouvernement va nous soutenir /// sinon dans le passé / c'était /// c'était /// mauvais / oui autrefois nous ne pouvions pas valoriser notre culture non nous ne pouvions rien faire / ce n'était pas bien

BIBLIOGRAPHIE

ABRIC, Jean-Claude, *Jeux, conflits et représentations sociales*, Thèse de doctorat, Université de Provence, Aix-en-Provence, 1976.

ABRIC, Jean-Claude, « L'organisation interne des représentations sociales : systèmes central et système périphérique », dans Ch. Guimelli, *Structures et transformations des représentations sociales*, Lausanne/Delachaux/Niestlé, Delachaux et Niestlé, 1994, p. 73-84.

ABRIC, Jean-Claude, « Les représentations sociales : aspects théoriques », dans J.-C., Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses Universitaires de France, 2001, p. 11-36.

ABRIC, Jean-Claude (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses Universitaires de France, 2001.

ACADEMIE française, « Les grandes dates de l'Académie française », *Académie française*, [en ligne : <http://www.academie-francaise.fr/linstitution-lhistoire/les-grandes-dates>]. Consulté le 12 février 2017.

AMOSSY, Ruth et PIERROT Anne Herschberg, *Stéréotypes et clichés*, Paris, Armand Colin, 2011.

BARBÉRIS, Jeanne-Marie, « Analyser les discours le cas de l'interview sociolinguistique », dans L.-J., Calvet et P. Dumont (dir.), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 125-148.

BEAUD, Stéphane et WEBER, Florence, *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, La Découverte, 2010.

BENIAMINO, Michel, « Diglossie », dans M.-L., Moreau (éd.), *Sociolinguistique : les concepts de base*, Sprimont, Hayen : Mardaga, 1997, p. 125-129.

BERTAUX, Daniel, *Le récit de vie*, Paris, Armand Colin, 2016.

BLANCHET, Alain et GOTMAN, Anne, *L'entretien*, Paris, Armand Colin, 2010.

BLANCHET, Philippe, *Linguistique de terrain : méthode et théorie : une approche ethno-sociolinguistique*, Presses universitaires de Rennes, 2000.

BLANCHET, Philippe, « Standardisation linguistique, glottophobie et prise de pouvoir », *Cahiers de Linguistique*, 39/1, 2013, p. 93-108.

BOURDIEU, Pierre et BOTANSKI, Luc, « Le fétichisme de la langue », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1975, p. 2-32.

BOURDIEU, Pierre, *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.

BOURDIEU, Pierre, « Vous avez dit "populaire" ? », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 46/1, 1983, p. 98-105.

BOYER, Henri, *Langues en conflit : études sociolinguistiques*, Paris, L'Harmattan, 1991a.

BOYER, Henri, *Éléments de sociolinguistique*, Paris, Dunod, 1991b.

BOYER, Henri, « Conflit d'usages, conflit d'images », dans H., Boyer (éd.), *Plurilinguisme : contact ou conflit de langues ?*, Paris, Harmattan, 1997, p. 9-35.

BOYER, Henri (éd.), *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?*, Paris, Harmattan, 1997.

BOYER, Henri, *De l'autre côté du discours : recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*, Paris, L'Harmattan, 2003.

BOYER, Henri (dir.), *Pour une épistémologie de la sociolinguistique : actes du colloque international de Montpellier 10-12 décembre 2009*, Limoges, Lambert-Lucas, 2010.

BOYER, Henri, *Introduction à la sociolinguistique*, Malakoff, Dunod, 2017.

BRES, Jacques, « L'entretien et ses techniques », dans L.-J., Calvet et P. Dumont (dir.), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, 1999a, p. 61-75.

BRES, Jacques, « 8. Vous les entendez ? Analyse du discours et dialogisme », *Modèles linguistiques*, 40, 1999b, 71-86.

BRUN, Auguste, *Parlers régionaux : France dialectale et unité française*, Paris, Didier, 1946.

Bureau général de la Commission de l'Éducation nationale de la République Populaire de Chine, « Guojia jiaowei bangong ting guanyu yinfa 'guanyu jinyibu jiaqiang Neidi xizang ban gongzuo de yijian', 'Neidi xizang zhongxue ban (xiao) guanli shishi xize' de tongzhi » (Avis du Bureau général de la Commission de l'Éducation nationale chargé de l'impression et la diffusion sur les documents 'A propos du renforcement approfondi du travail concernant les classes tibétaines de *Neidi*' et 'Mise en œuvre de la réglementation pour la gestion de l'école/la classe tibétaine du secondaire de *Neidi*'), *Law-lib.com*, 10 septembre 1992, [en ligne : http://www.law-lib.com/law/law_view.asp?id=8970]. Consulté le 12 août 2019.

Bureau Général du Comité Central du Parti Communiste Chinois et Bureau Général du Conseil des Affaires d'État de la République Populaire de Chine, « Guanyu shishi zhonghua youxiu chuantong wenhua chuancheng fazhan gongcheng de yijian » (Avis sur la mise en œuvre du projet sur la transmission et le développement de l'excellence de la culture traditionnelle chinoise), *Hainan Daily*, 26 janvier 2017, [en ligne : <http://hnrh.hinews.cn/resfile/2017-01-26/010/hnrh20170126010.pdf>]. Consulté le 25 janvier 2017.

CALVET, Louis-Jean, *La Guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot, 1987.

CALVET, Louis-Jean, *Les politiques linguistiques*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 1996.

CALVET, Louis-Jean, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon, 1999.

CALVET, Louis-Jean et Dumont Pierre (dir.), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, 1999.

CALVET, Louis-Jean, *Le marché aux langues : essai de politologie linguistique sur la mondialisation*, Paris, Plon, 2002.

CAMPROUX, Charles, « Humanisme occitan », *Cahiers pédagogiques de l'Institut d'études occitanes*, 27, 1965, p. 1-11.

CANUT, Cécile, *Dynamiques linguistiques au Mali*, Paris, Diffusion Didier Érudition, 1996.

CAVALLI, Marisa, *Éducation bilingue et plurilinguisme des langues : le cas du Val d'Aoste*, Paris, Didier, 2005.

CERTEAU, Michel de, JULIA, Dominique et REVEL, Jacques, *Une politique de la langue : la Révolution française et les patois : l'enquête de Grégoire*, Paris, Gallimard, 2002.

CHAN, Victor, *Tibet : guide du pèlerin*, Genève, Olizane, 1998.

CHAPEL, Tséten-Püntsok, NUOZHANG, Wujian et PHUNTSOK, Tstring, *Xizang jianming tongshi* (Edition concise d'une histoire générale du Tibet), Pékin, Wuzhou chuanbo chubanshe, 2017.

CHEN, Duxiu, « Wenxue geming lun » (Débat sur la révolution littéraire), *La Jeunesse*, 2/6, 1917, [en ligne : <https://zh.wikisource.org/wiki/%E6%96%87%E5%AD%B8%E9%9D%A9%E5%91%BD%E8%AB%96>]. Consulté le 12 août 2019.

CHEN, Ping, *Modern chinese: history and sociolinguistics*, Cambridge University Press, 1999.

CHEN, Qingying, *Tibetan History*, Pékin, Wuzhou chuanbo chubanshe, 2003.

CHEN, Qingying, *Xizang lishi* (Histoire du Tibet), Pékin, Wuzhou chuanbo chubanshe, 2017.

CHEN, Rongze, « Zangyu fangyan de fenbu geju ji qi xingcheng de lishi dili renwen Beijing » (Répartition géographique des dialectes tibétains et son contexte historique, géographique et humain), *Journal of Minzu University of China (Philosophy and Social Sciences Edition)*, 43/2, 2016, p. 128-134.

CHEN, Yuan, *Yuyan yu shehui shenghuo* (Langue et la vie sociale), Pékin, Sanlian shudian chubanshe, 1999.

Chine informations, « Shandong », *Chine informations*, [en ligne : https://chine.in/guide/shandong_1855.html]. Consulté le 12 septembre 2019.

CHUDKAR, Padma-Dorje, *Zangzu shiming wenhua* (Dix domaines de savoir tibétain), Xining, Qinghai renmin chubanshe, 2013.

CODOL, Jean-Paul, « Sur l'emploi de quelques expressions concernant les activités et processus cognitifs », *Bulletin de psychologie*, 23/1-3, 1970 1969, p. 63-69.

Comité Central du Parti Communiste Chinois et Conseil des Affaires d'État de la République Populaire de Chine, « Xinshiqi yuyan wenzi gongzuo wenjian mulu » (Catalogue des documents liés au travail linguistique dans la nouvelle époque), *Ministère de l'éducation de la République Populaire de Chine.com*, [en ligne : http://www.moe.gov.cn/s78/A18/yys_left/s3127/moe_800/tnull_11663.html]. Consulté le 21 mai 2016.

Comité d'État pour le travail linguistique de la République Populaire de Chine (éd.), *Zhongguo yuyan shenghuo zhuangkuang baogao : 2018* (Situation linguistique en Chine : 2018), Pékin, Shangwu yinshuguan, 2018.

Commission d'État des Affaires Ethniques de la République Populaire de Chine, « Disijie quanguo shaoshu minzu chuantong tiyu yundonghui (1991 nian) » (Les Quatrièmes Jeux Sportifs Traditionnels des Minorités Ethniques de 1991), *Commission d'État des Affaires Ethniques de la République Populaire de Chine*, 30 avril 2019, [en ligne : <https://www.neac.gov.cn/seac/c102720/201904/1133359.shtml>]. Consulté le 12 mai 2020.

Communist Party of Great Britain (Marxist–Leninist), *JV STALIN : Marxism and the National Question*, London, CPGB-ML, 2012.

Conseil Constitutionnel de France, « Loi constitutionnelle n° 92-554 du 25 juin 1992 », *Conseil Constitutionnel*, 1992, [en ligne : <https://www.conseil-constitutionnel.fr/les-revisions->

constitutionnelles/loi-constitutionnelle-n-92-554-du-25-juin-1992]. Consulté le 12 avril 2017.

Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : apprentissage des langues et citoyenneté européenne*, Paris, Didier, 2001.

Conseil de l'Europe, « Charte européenne des langues régionales ou minoritaires », *Conseil de l'Europe*, 1992, [en ligne : <https://rm.coe.int/168007c07e>]. Consulté le 12 mars 2017.

Conseil des Affaires d'État de la République Populaire de Chine, « Guowuyuan guanyu gongbu hanzi jianhua fang'an de jueyi » (Résolution du Conseil des Affaires d'État sur la publication du programme de caractères chinois simplifiés), *Ministère de l'éducation de la République Populaire de Chine*, 1956, [en ligne : http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_fbh/moe_2128/moe_2326/moe_1144/tnull_14350.html]. Consulté le 20 mai 2016.

Conseil des Affaires d'État de la République Populaire de Chine et ZHOU, Enlai, « Guowuyuan guanyu tuiguang putonghua de zhishi » (Directives du Conseil des Affaires d'État à propos de la généralisation du *putonghua*), *China Copyright and Media*, 1956, [en ligne : <https://chinacopyrightandmedia.wordpress.com/1956/02/06/state-council-instruction-concerning-spreading-putonghua/>]. Consulté le 05 mai 2016.

Conseil des Affaires d'État de la République Populaire de Chine, « Zhonghua renmin gongheguo guowuyuan gongbao » (Communiqué du Conseil des Affaires d'État de la République Populaire de Chine), *Gouvernement populaire central de la République Populaire de Chine*, 1985, [en ligne : <http://www.gov.cn/gongbao/shuju/1985/gwyb198535.pdf>]. Consulté le 29 mai 2020.

COPANS, Jean, *L'enquête et ses méthodes : l'enquête ethnologique de terrain*, Paris, Armand Colin, 2011.

CORBEIL, Jean-Claude, *L'embaras des langues : origine, conception et évolution de la politique linguistique québécoise*, Montréal, 2007.

CORNET, Christine, « Wei Yuan et la conception chinoise du monde maritime », dans C.-B, Hervé (dir.), *L'évolution de la pensée navale*, 1991, vol.1.2/1, [en ligne : <http://www.institut->

COUVREUR, Séraphin, *Li Ki : Mémoires sur les bienséances et les cérémonies*, Paris, Librairie orientale et américaine, 1899, vol. 2/1.

CUQ, Jean-Pierre (éd.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003.

DAI, Qingsha (éd.), *Zhongguo shaoshu minzu yuyan yanjiu liushi nian* (60 ans d'études sur les langues des minorités chinoises), Pékin, Zhongyang minzu daxue chubanshe, 2009.

DAO, Bu, « Zhongguo de yuyan zhengce he yuyan guihua » (La politique et aménagement linguistique de la Chine), *Ethno-National Studies*, 6, 1998, p. 42-52.

DESHAYES, Laurent, *Histoire du Tibet*, Paris, Fayard, 1997.

DIDEROT, Denis (éd.), *Encyclopédie*, 1857, vol. 36/12.

Digithèque de matériaux juridiques et politiques et MAURY, Jean-Pierre, « Constitution de la République Populaire de Chine de 1982 », *Digithèque de matériaux juridiques et politiques*, Perpignan, 2003, [en ligne : <https://mjp.univ-perp.fr/constit/cn1982.htm>]. Consulté le 04 juin 2016.

DOISE, Willem, « Attitudes et représentations sociales », dans D. Jodelet (éd.), *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003, p. 240-258.

DURKHEIM, Émile, « Représentations individuelles et représentations collectives », *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6/3, 1898, p. 273-302.

DURKHEIM, Émile, *Les formes élémentaires de la vie religieuse : le système totémique en Australie*, Paris, Presses Universitaires de France, 2013.

ELOY, Jean-Michel, « 'Aménagement' ou 'politique' linguistique ? », *Mots*, L'état linguiste, 52, 1997, p. 7-22.

FEI, Xiaotong, « Plurality and Unity in the Configuration of the Chinese People », *The Tanner Lectures on Human Values*, Chinese University of Hong Kong, Hongkong, 1988, p. 167-221.

FEI, Xiaotong, « The formation and development of the Chinese nation with multi-ethnic groups », *International Journal of Anthropology and Ethnology*, 1/1, 2017, p. 1-31.

FERGUSON, Charles Albert, « Diglossia », *Word*, 15/2, 1959, p. 325-340.

FISHMAN, Joshua Aaron, « Bilingualism with and without Diglossia; Diglossia with and without bBilingualism », *Journal of Social Issues*, 23/2, 1967, p. 29-38.

FISHMAN, Joshua Aaron, *Sociolinguistics: a brief introduction*, Rowley, Newbury House Publishers, 1971.

FLAMENT, Claude, « Structure, dynamique et transformation des représentations sociales », dans J.-C., Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses Universitaires de France, 2001, p. 37-58.

FLAMENT, Claude, « Structure et dynamique des représentations sociales », dans D. Jodelet (éd.), *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003, p. 224-239.

FRANCARD, Michel, « Insécurité linguistique », dans M.-L., Moreau (éd.), *Sociolinguistique : les concepts de base*, Sprimont, Hayen : Mardaga, 1997, p. 170-176.

FU, Rongxian, *Zhongguo jindai zhishi guannian he zhishi jiegou de yanjin* (Évolution du concept de connaissance et de la structure de la connaissance dans les temps modernes en Chine), Thèse de doctorat, Université du Heilongjiang, Harbin, 2015.

FURETIÈRE, Antoine, *Dictionnaire universel, contenant généralement tous les mots français tant vieux que modernes, et les termes de toutes les sciences et des arts*, Haye/ Rotterdam, sine nomine, 1690, vol.3/3.

GARDY, Philippe et LAFONT, Robert, « La diglossie comme conflit : l'exemple occitan », *Langages*, 61, 1981, p. 75-91.

GARIN, Virginia, *La politique linguistique institutionnelle de diffusion de l'espagnol au XXI^e siècle : une enquête sur les représentations de la norme linguistique chez les enseignants de l'Institut Cervantès au Brésil*, Thèse de doctorat, Université Paul-Valéry Montpellier 3, Montpellier, 2016.

GE, Zhaoguang, *Zhaizi zhongguo : chongjian youguan 'Zhongguo' de lunshu* (Ici en « Chine » où j'habite : Reconstruction des discours historiques de la Chine de notre époque), Taipei, Zhonghua shuju, 2011.

GERMANO, David, TOURNADRE, Nicolas et THL, « THL Simplified Phonetic Transcription of Standard Tibetan », *The Tibetan & Himalayan Library*, 2003, [en ligne : <http://www.thlib.org/reference/transliteration/#!essay=/thl/phonetics/s/b2>]. Consulté le 22 août 2019.

GERNET, Jacques, *Le monde chinois*, Paris, Armand Colin, 1972.

GHIGLIONE, Rodolphe et MATALON, Benjamin, *Les enquêtes sociologiques : théories et pratique*, Paris, Armand Colin, 1991.

Glossaire de termes en linguistique, « Glossaires de termes en linguistique », *Glossaires de termes en linguistique*, 2007, [en ligne : <http://www.linguistes.com/glossaire.html>]. Consulté le 12 mai 2016.

GOLFIN, *Histoire et civilisations de l'Asie, le Tibet*, Toulouse, Association Pyrénées-Asie-Pacifique, 1999.

Gouvernement Populaire Central de la République Populaire de Chine, « Gongheguo zuji – 1995 nian : kejiào xìngguó zhānlǚ » (Empreinte de la République – 1995 : Stratégie pour le rajeunissement de la science – technologie et de l'éducation), *Gouvernement populaire central de la République Populaire de Chine*, 2009, [en ligne : http://www.gov.cn/test/2009-09/29/content_1429943.htm]. Consulté le 13 février 2019.

GROUSSET, René, *Histoire de la Chine : des origines à la seconde guerre mondiale*, Paris, Payot, 1994.

GUESPIN, Louis, « Matériaux pour une glottopolitique », dans *Problèmes de glottopolitique : symposium international, Mont-Saint-Aignan (20-23 septembre 1984), Cahiers de linguistique sociale*, 7, 1985, p. 11-32.

GUIMELLI, Christian, « Transformation des représentations sociales, pratiques nouvelles et schèmes cognitifs de base », dans Ch. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Lausanne/Delachaux/Niestlé, Delachaux et Niestlé, 1994.

GUIMELLI, Christian (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Lausanne/Delachaux/Niestlé, Delachaux et Niestlé, 1994.

GUO, Yufei, *Politique linguistique intérieure de la Chine : entre unité et diversité. Le débat autour du cantonais au début du 21^{ème} siècle*, Thèse de doctorat, INALCO, Paris, 2017.

HAMERS, Josiane et BLANC, Michel, *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga, 1983.

HAMERS, Josiane, « Un modèle socio-psychologique du développement bilingue », *Langage & société*, 43/1, 1988, p. 91-102.

HAUGEN, Einar, « Planning for a Standard Language in Modern Norway », *Anthropological Linguistics*, 1/3, 1959, p. 8-21.

HAUGEN, Einar, « The Implementation of Corpus Planning: Theory and Practice », *Progress in Language Planning: International perspectives*, 31, 1983, p. 269-290.

HENRY, Gérard-Marie, *Quand la Chine s'essoufflera : Atterrissage en douceur ou crash ?*, Rosny-sous-bois, Studyrama, 2006.

HOU Youfeng, *Duikou yuanzang zhengce yu xizang xiandaihua fazhan yanjiu* (Sur la politique d'assistance - parrainage au Tibet et la modernisation du Tibet), Thèse de doctorat, Université des Minorités du Sud-ouest, Chengdu, 2018.

HOUDEBINE-GRAVAUD, Anne-Marie, « L'imaginaire linguistique : un niveau d'analyse et un point de vue théorique », dans A.-M. Houdebine-Gravaud (éd.), *L'imaginaire linguistique*,

Paris, L'Harmattan, 2002, p. 9-21.

HOUDEBINE-GRAVAUD, Anne-Marie (éd.), *L'imaginaire linguistique*, Paris, L'Harmattan, 2002.

HU, Shi, « Wenxue gailiang chuyi » (Opinions préliminaires pour la réforme littéraire), *La Jeunesse*, 2/5, 1917, [en ligne : <https://zh.wikipedia.org/wiki/%E6%96%87%E5%AD%A6%E6%94%B9%E8%89%AF%E5%88%8D%E8%AE%AE>]. Consulté le 19 mai 2016.

HU, Shujin et WANG, Shiwen, « Zangyu biao zhunyu — putonghua yanjiu » (Étude sur le tibétain standard), *Journal of Southwest University for Nationalities. Philosophy and Social Sciences*, 21/3, 2000, p. 34-38.

HUANG, Shunli, « Zeng Guofan de lixue jingshi sixiang yu yangwu yundong » (La pensée de l'école du principe de Zeng Guofan sur la gouvernance de l'État et le Mouvement *Yangwu*), *Sciences sociales de Tianjin*, 4, 1988, p. 79-84.

Institut de d'histoire de de philologie de l'Academia Sinica et Institut national d'Histoire coréenne, *Qingshilu qianlong chao shilu juan zhi sanbai ershisi* (Annales de la période du Qianlong des Qing : volume 324), *Base de données des annales impériales des empereurs des Ming et de la Corée et des Qing*, [en ligne : <http://hanchi.ihp.sinica.edu.tw>]. Consulté le 23 août 2019.

Institut de linguistique de l'Académie Chinoise des Sciences Sociales, Institut d'Ethnologie et d'Anthropologie de l'Académie Chinoise des Sciences Sociales et Centre de Recherche En Langue et Informations du City University of Hong Kong, *Zhongguo yuyan dituji : di'er ban. hanyu fangyan juan* (Atlas linguistique de Chine : version 2, volume Dialectes du hanyu), Pékin, Shangwu yinshuguan, 2012.

Institut d'Ethnologie d'Anthropologie de l'Académie Chinoise des Sciences Sociales et Bureau de la Promotion culturelle de la Commission d'État des Affaires Ethniques de la République Populaire de Chine (éd.), *Zhongguo shaoshu minzu yuyan shiyong qingkuang* (Situation d'utilisations des langues minoritaires en Chine), Pékin, Zhongguo zangxue chubanshe, 1994.

JAGOU, Fabienne, « Vers une nouvelle définition de la frontière sino-tibétaine : la Conférence de Simla (1913-1914) et le projet de création de la province chinoise du Xikang », *Extrême-Orient, Extrême-Occident. Desseins de frontières*, 28, 2006, p. 147-167.

JAGOU, Fabienne, « Histoire des relations sino-tibétaines », *Outre-Terre*, 21/1, 2009, p. 145-158.

JI, Xianlin et CAI, Degui, *Ji Xianlin koushu shi* (Histoire orale de Ji Xianlin), Xi'an, Shaanxi shifan daxue chubanshe, 2010.

JIN, Peng, *Zangyu jianzhi* (Brève description de la langue tibétaine), Pékin, Minzu chubanshe, 1983.

JIN, Xinghua (éd.), *Zhongguo minzu yuwen gongzuo* (Travail linguistique des minorités ethniques en Chine), Pékin, Minzu chubanshe, 2005.

JODELET, Denise, « Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie », dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003a, p. 363-384.

JODELET, Denise, « Représentations sociales : un domaine en expansion », dans D. Jodelet (éd.), *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003b, p. 45-78.

JODELET, Denise (éd.), *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003.

JULIEN, François, *Lu Xun : écriture et révolution*, Paris, Presses de l'École normale supérieure, 1979.

KAUFMANN, Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, 2011.

KLOSS, Heinz, *Research possibilities on group bilingualism : a report*, Sainte-Foy, Centre International de Recherches sur le Bilinguisme, Université Laval, 1969.

KREMnitz, Georg, « Du ‘bilinguisme’ au ‘conflit linguistique’. Cheminement de termes et de concepts », *Langages*, 1981, p. 63-74.

LABOV, William, *Sociolinguistique*, trad. Alain Kihm, Paris, Les Éditions de Minuit, 1976.

LAFONT, Robert, « Un problème de culpabilité sociologique : la diglossie franco-occitane », *Langue française*, 1971, p. 93-99.

LAFONT, Robert, « Acculturation, aliénation ethnique et dégénérescence patoisante dans une situation ancienne de contacts linguistiques : questions de méthode », *Collection IDERIC*, 1973, p. 27-36.

LAFONT, Robert, *La Revendication occitane*, Paris, Flammarion, 1974.

LAFONT, Robert, *Le dire et le faire*, Montpellier, Université Paul Valéry Montpellier III, 1990.

LAMBERT, Wallace, « Culture and language as factors in learning and education », *5th Annual Learning Symposium on “Cultural Factors in Learning”*, Western Washington State College, Bellingham, 1973.

LAPIERRE, Jean-William, « L’identité collective, objet paradoxal : d’où nous vient-il ? », *Recherches sociologiques*, XV-2/3, 1984, p. 195-206.

Le Monde et AFP, « ‘Rien ne peut empêcher le peuple chinois d’aller de l’avant’ : Pékin commémore le 70e anniversaire du régime », *Le Monde*, 01 octobre 2019, [en ligne : https://www.lemonde.fr/international/article/2019/10/01/pekin-commemore-en-fanfare-le-70e-anniversaire-du-regime_6013721_3210.html?from=message&isappinstalled=0]. Consulté le 02 octobre 2019.

LECLERC, Jacques, « Loi sur l’autonomie des régions ethniques de la République Populaire de Chine de 1984 », *L’aménagement linguistique dans le monde*, 2003a, [en ligne : http://www.axl.cfan.ulaval.ca/asiе/chine_loi-1984.htm]. Consulté le 12 mai 2016.

LECLERC, Jacques, « Loi sur la langue et l’écriture communes nationales de la République Populaire de Chine », *L’aménagement linguistique dans le monde*, 2003b, [en ligne :

http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asiе/chine_loi-2001.htm]. Consulté le 12 mai 2016.

LECLERC, Jacques, « Chine : les cinq régions autonomes », *L'aménagement linguistique dans le monde*, 2006, [en ligne : http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asiе/chine-map-regions_aut.htm]. Consulté le 23 septembre 2019.

LECLERC, Jacques, « Chine : Données démologiques », *L'aménagement linguistique dans le monde*, 2008a, [en ligne : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asiе/chine-2langues.htm>]. Consulté le 23 septembre 2019.

LECLERC, Jacques, « Chine : Région Autonome du Tibet », *L'aménagement linguistique dans le monde*, 2008b, [en ligne : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asiе/chine-region-auto-Tibet.htm>]. Consulté le 15 mai 2018.

LEE, Guoqi, « Bao Shichen yu Wei Yuan jingshi sixiang bijiao fenxi » (Une analyse comparative des pensées de Bao Shichen et de Wei Yuan), *Taiwan shida lishi xuebao*, 33, 2005, p. 137-167.

Lhasa Info, « Lasa shi 2019 nian Neidi xizang chuzhong ban (xiao) zhaosheng tijian fenshuxian gongbu » (Publication des résultats de l'examen médical d'admission à la classe (l'école) tibétaine du *Neidi* de la ville de Lhasa en 2019), *Sohu.com*, 10 juillet 2019, [en ligne : https://www.sohu.com/a/325952878_787045]. Consulté le 20 mai 2020.

LI, Keting, *Kui bu ji*, Pékin, Zhongguo shehui kexue chubanshe, 2016, vol. 2/2.

LI, Leyi, « Wenzhi gage de zhongda jucuo » (Mesures importantes à l'égard de la révolution de l'écriture chinoise), dans *Liushi nian guoshi jiyao : wenhua juan (Résumé des affaires d'État pendant 60 ans de l'histoire chinoise : volume culture*, Changsha, Hunan renmin chubanshe, 2009, p. 114-121.

LI, Yuming, « Qieyinzi yundong puji jiaoyu de zhuzhang » (Initiative de vulgariser l'éducation dans le Mouvement du *qieyinzi*), *Zhongguo renmin daxue duiwai yuyan wenhua xueyuan bian 'hanyu yanjiu yu yingyong*, 4, 2006, p. 1-7.

LI, Yuming, « Xiuzhu fupin tuopin de yuyan dadao » (Construire un chemin linguistique d'aide

et de lutte contre la pauvreté), dans Comité d'État pour le travail linguistique (éd.), *Zhongguo yuyan shenghuo zhuangkuang baogao : 2018* (Situation linguistique en Chine : 2018), Pékin, Shangwu yinshuguan, 2018, p. 2-4.

LIANG, Qichao, « Shenshi yinshu xu », dans *Yinbingshi Wenji Zhi Er*, Pékin, Zhonghua shuju, 1902, p. 1-3.

LIN, Tao, *Putonghua he beijinghua* (Le *putonghua* et le parler pékinois), Pékin, Yuwen Chubanshe, 2000.

LIN, Tao, *Zhongguo yuyin xue shi* (Histoire de la phonologie chinoise), Pékin, Yuwen Chubanshe, 2010.

LIU, Yinhjie, (*Zhongguo jiaoyu dashidian* (Dictionnaire des événements importants de l'éducation chinoise, 1949-1990), Hangzhou, Zhejiang jiaoyu chubanshe, 1993, vol. 2/2.

Lonely Planet, Fr, *Chine - Comprendre la Chine et Chine pratique*, Franklin, Lonely Planet Publications, 2018.

LU, Jack, *Les deux visages du Tibet*, Paris, Publibook, 2013.

LU, Xun, « Da Cao Juren xiansheng xin » (Pour répondre à Monsieur Cao Juren), *Mensuel de la Société*, 1/3, 1934, [en ligne : <https://zh.wikisource.org/wiki/%E7%AD%94%E6%9B%B9%E8%81%9A%E4%BB%81%E5%85%88%E7%94%9F%E4%BF%A1>]. Consulté le 20 mai 2020.

LU, Zhuangzhang, « Zhogguo diyikuai qieyin xinzi yuanxu » (Préface initiale pour les nouveaux mots chinois d'un nouvel alphabet phonétique), dans Maison d'édition de la Réforme de l'Écriture chinoise (dir.), *Qingmo Wenzi Gaijie Wenji* (Recueil des textes sur la réforme de l'écriture chinoise à la fin de la dynastie des *Qing*), Pékin, Wenzi gaijie chubanshe, 1958, p. 1-3.

LÜDI, Georges et PY, Bernard, « La Suisse : un laboratoire pour l'étude de la dynamique des langues en contact », *Langage & société*, 50/1, 1989, p. 87-92.

LÜDI, Georges, « Un modèle consensuel de la diglossie », dans M. Matthey (dir.), *Les langues et leurs images*, Neuchâtel/Le Mont-sur-Lausanne/Perros-Guirrec, LEP Loisirs et Pédagogie SA, 1997, p. 88-92.

LÜDI, Georges et PY, Bernard, *Être bilingue*, Berne, Peter Lang, 2003.

MA, Rong, *Minzu shehuixue : shehuixue de zuaun guanxi yanjiu* (Ethno-sociologie : étude sociologique des relations communautaires), Pékin, Peking University Press, 2004.

MA, Rong, « Xizang shehui fazhan yu shuangyu jiaoyu » (Développement de la société tibétaine et éducation bilingue), *Études tibétaines de Chine*, 2, 2011, p. 108-139.

MACKEY, William Francis, *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Klincksieck, 1976.

MACKEY, William F., « Bilinguisme », dans M.-L., Moreau (éd.), *Sociolinguistique : les concepts de base*, Sprimont, Hayen : Mardaga, 1997, p. 61-69.

Maison d'édition de la Réforme de l'Écriture chinoise (dir.), *Qingmo Wenzi Gaige Wenji* (Recueil des textes sur la réforme de l'écriture chinoise à la fin de la dynastie des *Qing*), Pékin, Wenzi gaige chubanshe, 1958.

MARCELLESI, Jean-Baptiste et GUESPIN, Louis, « Pour la glottopolitique », *Langages*, 1986, p. 5-34.

MATTHEY, Marinette (dir.), *Les langues et leurs images*, Neuchâtel/Le Mont-sur-Lausanne/Perros-Guirrec, LEP Loisirs et Pédagogie SA, 1997.

MATTHEY, Marinette et PIERTRO, Jean-François de, « Utopie souhaitable ou domination acceptée ? », dans H. Boyer (éd.), *Plurilinguisme : contact ou conflit de langues ?*, Paris, L'Harmattan, 1997, p. 133-190.

MATTHEY, Marinette, « Est-ce que vous êtes bilingue ? Entretien de recherche et stéréotypage du bilinguisme », dans H. Boyer (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : Fonctionnements ordinaires et mises en scène, Actes du colloque international de Montpellier, 22 et 23 juin 2006*, Paris, L'Harmattan, 2007, vol.4, p. 151-162.

MATTHEY, Marinette, « Peut-on parler d'une sociolinguistique suisse ? », dans H. Boyer (dir.) *Pour une épistémologie de la sociolinguistique : actes du colloque international de Montpellier 10-12 décembre 2009*, Limoges, Lambert-Lucas, 2010, p. 23-31.

MAURAS, Jaques, « L'aménagement linguistique du Québec », *Langages*, 1986, p. 101-110.

MAURER, Bruno, « Jeu de rôles et recueil de données socio(?)linguistiques », dans L.-J., Calvet et P. Dumont (dir.), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, 1999a, p. 115-124.

MAURER, Bruno, « Retour à Babel : les systèmes de transcription », dans L.-J., Calvet et P. Dumont (dir.), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, 1999b, p. 149-166.

MAURER, Bruno, *Représentations sociales des langues en situation multilingue : la méthode d'analyse combinée, nouvel outil d'enquête*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2013.

Ministère de l'Éducation de la République Populaire de Chine et Comité d'État pour le travail linguistique, « Putonghua shuiping ceshi dagang » (La grille d'évaluation du test de compétences en *putonghua*), *Gouvernement populaire central de la République Populaire de Chine*, 2003, [en ligne : http://www.gov.cn/gongbao/content/2004/content_63130.htm]. Consulté le 18 juin 2017.

Ministère de l'Éducation de la République Populaire de Chine et Commission d'État de planification du développement de la République Populaire de Chine, « Guanyu luoshi zhongyang guanyu zai Neidi wei xizang banxue peiyang rencai zhishi de tongzhi » (Circulaire sur la mise en œuvre de la directive du gouvernement central à l'égard de la création des écoles et la formation des hommes de talents tibétains dans le *Neidi*), *Commission d'État des Affaires Ethniques de la République Populaire de Chine*, 2004, [en ligne : <https://www.neac.gov.cn/seac/xxgk/200406/1075692.shtml>]. Consulté le 12 août 2019.

Ministère de l'Éducation de la République Populaire de Chine, « Jiaoyu bu guanyu yinfa 'putong gaodeng xuexiao shaoshu minzu yuke ban, minzu ban zhaosheng gongzuo guanli guiding', 'putong gaodeng xuexiao zhaoshou fei xizang shengyuan dingxiang xizang jiuye xuesheng gongzuo guanli guiding', 'putong gaodeng xuexiao zhaoshou Neidi xizang ban, xinjiang gaozhong ban xuesheng gongzuo guanli guiding' de tongzhi » (Ministère de

l'Éducation à propos de l'impression et de la distribution des « Réglementation sur les recrutements des classes de la prépa et celles des minorités ethniques dans les établissements ordinaires de l'éducation supérieure », « Réglementation sur les recrutements des étudiants non-tibétains dans le *Neidi* et travaillant en RAT après la fin des études universitaires », « Réglementation sur les recrutements dans les établissements ordinaires de l'éducation supérieure des élèves sortant du lycée dans les classes tibétaines et *xinjiang* »), *Law-lib.com*, 01 avril 2005, [en ligne : http://www.law-lib.com/law/law_view.asp?id=99244]. Consulté le 12 août 2019.

Ministère de l'Éducation de la République Populaire de Chine et Comité d'État pour le travail linguistique, *Tongyong guifan hanzi biao* (Liste générale normalisée des caractères chinois), 2013, [en ligne : <http://www.gov.cn/gzdt/att/att/site1/20130819/tygfzhzb.pdf>]. Consulté le 12 avril 2016.

Ministère des Affaires Civiles de la République Populaire de Chine, « Zhonghua renmin gongheguo xingzheng quhua tongji biao » (Tableau statistique des subdivisions administratives de la République Populaire de Chine), *Ministère des Affaires Civiles de la République Populaire de Chine*, 2018, [en ligne : <https://xzqh.mca.gov.cn/statistics/2018.html>]. Consulté le 21 septembre 2019.

Ministère des Affaires Étrangères de France et du Développement International et Ambassade de France en Chine, *Fiche Curie République Populaire de Chine*, 2017, [en ligne : https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/CHINE_Fiche_Curie_-_relue_AC_novembre_2014_cle8563c6.pdf]. Consulté le 13 septembre 2019.

MOLINER, Pascal, « Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales », dans Ch. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Lausanne/Delachaux/Niestlé, 1994, p. 199-232.

MOLINER, Pascal, *Images et représentations sociales : de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1996.

MOREAU Marie-Louise (éd.), *Sociolinguistique : les concepts de base*, Sprimont, Hayen : Mardaga, 1997.

MOSCOVICI, Serge (dir.), *Psychologie sociale*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003.

MOSCOVICI, Serge, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, Presses Universitaires de France, 2004.

MU, Feng-liang, « Siyi guan yu Tongwen Guan mingcheng kao » (Enquête sur le changement de nom de *Siyi Guan* à *Tongwen Guan*), *Journal de l'Université de Tsinghua (Philosophie et Sciences sociales)*, 19/1, 2004, p. 64-67.

MUFWENE, Salikoko, « Identité », dans M.-L., Moreau (éd.), *Sociolinguistique : les concepts de base*, Sprimont, Hayen : Mardaga, 1997, p. 160-165.

National Bureau of Statistics, « Diliuci quanguo renkou pucha zhuyao suhju fabu » (Publication des statistiques essentiels du sixième recensement national de la population), *National Bureau of Statistics*, 2011, [en ligne : http://www.stats.gov.cn/tjsj/zxfb/201104/t20110428_12707.html]. Consulté le 12 septembre 2019.

Nations Unies, « Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques », *Haut-Commissariat des Nations unies aux droits de l'homme*, 18 décembre 1992, [en ligne : <https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/Minorities.aspx>]. Consulté le 12 avril 2017.

NGUYEN, Éric, *100 événements du xxe siècle*, Rosny-sous-bois, Studyrama, 2006.

NIE, Hongyin et SUN, Bojun, '*Xifan yiyu*' *jiaolu yu huibian* (Collation et collection des vocabulaires du *Xifan yiyu*), Pékin, Zhongguo shehui kexue chubanshe, 2010.

NIMA, Dhondup, « Duoyuan wenhua jiaoyu shijiao xiade Neidi xizang ban » (Classes tibétaines dans le *Neidi* de la Chine d'un point de vue de l'éducation multiculturelle), *Journal of Department of Sociology of Université de Peking*, 2014, p. 3-38.

NINYOLES, Rafael Lluís, « Idéologies diglossiques et assimilation », dans H. Giordan et A. Ricard (éd.), *Diglossie et littérature*, Bordeaux, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine,

1976, p. 151-160.

NISHI, Giro, « Zangyu de fangyan » (Dialectes tibétains), trad. Wei Zhou, *Tibetan studies*, 4, 2002, p. 110-120.

NORMAN, Jerry, *Chinese*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

Organisation Internationale de Normalisation, *Proposal Summary Form for Dai scripts*, 14 septembre 2001, [en ligne : <http://std.dkuug.dk/JTC1/SC2/WG2/docs/n2371.pdf>]. Consulté le 18 juillet 2019.

PETITJEAN, Cécile, « La notion de représentation linguistique : définition, méthode d'observation, analyse », dans H. Boyer (dir.), *Pour une épistémologie de la sociolinguistique : actes du colloque international de Montpellier 10-12 décembre 2009*, Limoges, Lambert-Lucas, 2010, p. 293-300.

PIETRO, Jean-François de, « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », *Langage & société*, 43/1, 1988, p. 65-89.

Population Census Office under the State Council et Department of Population and Employment Statistics National Bureau Statistics, *Tabulation on the 2010 Population Census of the People's Republic of China*, China Statistics Press, 2010, 3vol.

PORDIÉ, Laurent, « Accentuations et pragmatisme. Le savoir médical tibétain à destination des étrangers », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 5/1, 2011, p. 99-130.

POSTIGLIONE, Gerard, JIAO, Ben et NGAWANG, Tsering, « Tibetan student perspectives on Neidi schools », dans M. Zhou et A.-M., Hill (éd.), *Affirmative Action in China and the U.S.: A Dialogue on Inequality and Minority Education*, New York, Palgrave Macmillan, 2009.

POSTIGLIONE, Gerard et JIAO, Ben, « Tibet's Relocated Schooling: Popularization Reconsidered », *Asian Survey - ASIAN SURV*, 49, 2009, p. 895-914.

QIAN, Xuanton, « Sur les problèmes concernant le caractère chinois de la Chine future (zhongguo jinhou de wenzi wenti) », *La Jeunesse*, 4/4, 1918, [en ligne :

<https://zh.m.wikisource.org/zh->

[hans/%E4%B8%AD%E5%9C%8B%E4%BB%8A%E5%BE%8C%E4%B9%8B%E6%96%87%E5%AD%97%E5%95%8F%E9%A1%8C](https://zh.m.wikisource.org/zh-hans/%E4%B8%AD%E5%9C%8B%E4%BB%8A%E5%BE%8C%E4%B9%8B%E6%96%87%E5%AD%97%E5%95%8F%E9%A1%8C)]. Consulté le 05 mai 2016.

QIN, Xiaoyi (éd.), *Guofu quanji* (Œuvres collectées de Sun Yat-sun), Taipei, Jindai zhongguo chubanshe, 1990a, vol. 12/1.

QIN, Xiaoyi (éd.), *Guofu quanji* (Œuvres collectées de Sun Yat-sun), Taipei, Jindai zhongguo chubanshe, 1990b, vol. 12/2.

QIN, Xiaoyi (éd.), *Guofu quanji* (Œuvres collectées de Sun Yat-sun), Taipei, Jindai zhongguo chubanshe, 1990c, vol. 12/3.

QU, Aitang et TAN, Kerang, *Ali zangyu* (Langue tibétaine de Ngari), Pékin, Zhongguo shehui kexue chubanshe, 1983.

QU, Aitang, « Jiarong yu gaikuang » (Introduction générale à la langue du *gyarong*), *Minority Languages of China*, 2, 1984, p. 67-80.

QU, Aitang, *Zangzu de yuyan he wenzi* (La langue et l'écriture des Tibétains), Pékin, Zhongguo zangxue chubanshe, 1996.

RAMSEY, Robert, *The Languages of China*, Princeton, Princeton University Press, 1987.

BLEUX, Antony « À Paris, le dalaï-lama défend la langue tibétaine », *LeFigaro*, 14 septembre 2016, [en ligne : <https://www.lefigaro.fr/international/2016/09/14/01003-20160914ARTFIG00367--paris-le-dalai-lama-defend-la-langue-tibetaine.php>]. Consulté le 13 novembre 2017.

REN, Xiaobo, *Mingdai xifanguan yu xifanguan laiwen* (Bureau du Tibet et les lettres conservées du Bureau du Tibet sous la dynastie des *Ming*), Mémoire de master, Université Centrale des Minorités, Pékin, 2007.

Réseau des langues et écritures, « Feng Xiaogang huyu fantizi ru keben, Li Weihong huiying jiaocai xuyong jiantizi » (Feng Xiaogang appelle à l'utilisation des caractères chinois

traditionnels dans les manuels scolaires alors que Li Weihong défend la nécessité d'utiliser des caractères chinois simplifiés), *Réseau des langues et écritures*, 14 mars 2015, [en ligne : <http://www.yywzw.com/n4130c74.aspx>]. Consulté le 05 mai 2016.

Réseau d'information Chine Tibet et Bureau de la Commission des Concours et Recrutements de la Région autonome du Tibet, « 2019 nian baokao Neidi xizang gaozhong ban (xiao) qu nei shengyuan zhengshen, tijian zuidi kongzhi fenshuxian » (Seuil-note de l'admission à la classe/l'école tibétaine du lycée du *Neidi* en RAT de 2019), *Sohu.com*, 14 juillet 2019, [en ligne : http://www.sohu.com/na/326931861_266317?scm=1002.45005a.15d015e0164.PC_NEW_ARTICLE_REC&smp=smcpc.content%2Fnew.fd-d.11.15631488000262rn2g34]. Consulté le 3 septembre 2019.

ROBILLARD, Didier de, « Aménagement linguistique », dans M.-L., Moreau (éd.), *Sociolinguistique : les concepts de base*, Sprimont, Hayen : Mardaga, 1997a, p. 36-41.

ROBILLARD, Didier de, « Politique linguistique », dans M.-L., Moreau (éd.), *Sociolinguistique : les concepts de base*, Sprimont, Hayen : Mardaga, 1997b, p. 229-230.

ROUQUETTE, Michel-Louis, « Une classe de modèles pour l'analyse des relations entre cognèmes », dans Ch. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Lausanne/Delachaux/Niestlé, 1994, p. 153-170.

ROUQUETTE, Michel-Louis et RATEAU, Patrick, *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1998.

ROUSSEAU, Louis-Jean, « Terminologie et aménagement des langues », *Langages*, 157/1, 2005, p. 94-103.

ROUX, Maryse, « Pédagogie d'aujourd'hui », *Cahiers pédagogiques de l'Institut d'études occitanes*, 35, 1967, p. 1-9.

SHAKABPA, Deden-Wangchuk, *Tibet: a political history*, New York, Potala publication, 1984.

Shandong Provincial Bureau of Statistics et Shandong Survey Corps of the National Bureau of Statistics (éd.), *Shandong Statistical Yearbook - 2018*, Pékin, China Statistics Press, Beijing

Info Press, 2018.

Standing Committee of the National People's Congress of People's Republic of China, « Law of the People's Republic of China on Regional National Autonomy (2001 Amendment) », *Peking University Law*, 2001, [en ligne : <http://en.pkulaw.cn/display.aspx?cgid=7c03e99b1102a4a0bdfb&lib=law>]. Consulté le 2 juin 2019.

SUN, Hongkai, « Zhongguo shaoshu minzu yuyan wenzi guihua bainian yi » (Une discussion sur le centenaire de l'aménagement des langues et écritures des minorités ethniques en Chine), *Journal d'Ethnologie du Qinghai*, 26/2, 2015, p. 91-99.

TANG, Lan, *Zhongguo wenzi xue* (Philologie chinoise), Shanghai, Shanghai guji chubanshe, coll. « penglaige congshu », 2005.

Tibet Business Daily, « Rikaze deng si shidi 2019 nian Neidi xizang chuzhong ban (xiao) tijian fenshuxian gongbu » (Publication des quotients d'admission au concours d'accès à la classe/l'école tibétaine du premier cycle du secondaire pour les quatre villes tibétaines), *Sohu.com*, 11 juillet 2019, [en ligne : https://www.sohu.com/a/326170055_119022]. Consulté le 3 septembre 2019.

TOMULIC, Rose, *Manuel de tibétain : parler de Lhasa*, Paris, Arc-en-ciel, 1984, vol. 2/1.

TOURNADRE, Nicolas, « La métrique tibétaine », *Action poétique*, 157, 1999, p. 18-24.

TOURNADRE, Nicolas, « L'aire linguistique tibétaine et ses divers dialectes », *Lalies*, 1/25, 2005, p. 7-56.

TOURNADRE, Nicolas, *Le prisme des langues : Essai sur la diversité linguistique et les difficultés des langues*, Paris, L'Asiathèque, 2014.

TRAVERS, Alice, « Chronologie de l'histoire du Tibet », *Outre-Terre*, 21/1, 2009, p. 109-128.

TRAVERSO, Véronique, *L'analyse des conversations*, Paris, Armand Colin, 2011.

TREMBLAY, Gaëtan, « De Marshall McLuhan à Harold Innis ou du village global à l'empire mondial », *Tic&société*, 1/1, 2007 [en ligne : <http://journals.openedition.org/ticetsociete/222>]. Consulté le 01 décembre 2019.

WANG, Jiawei et NYIMA Gyaincain, *Zhongguo xizang de lishi diwei* (Le statut historique du Tibet chinois), Pékin, Wuzhou chuanbo chubanshe, 2001.

WANG, Ke, *Minzu zhuyi yu jindai zhongri guanxi : 'minzu-guojia', 'bianjiang' yu lishi renshi* (Nationalisme et relations modernes sino-japonaises : « État-Nation », « Région Frontalière » et compréhensions historiques), Hongkong, The Chinese University Press, 2015.

WANG, Tianyou et CHENG, Chongde, *Yuan ming qing shi* (Histoire chinoise des *Yuan-Ming-Qing*), Taipei, Wunan tushu chuban gufen youxian gongsi, 2002.

WANG, Yongzhou et HE, Fenghua, « Shang zhili zongdu Yuan Shikai shu » (Revendication auprès du vice-roi de *zhili* Yuan Shikai), dans Maison d'édition de la Réforme de l'Écriture chinoise (dir.), *Qingmo Wenzi Gaike Wenji* (Recueil des textes sur la réforme de l'écriture chinoise à la fin de la dynastie des *Qing*), Pékin, Wenzi gaike chubanshe, 1958, p. 35-39.

WANG, Zhao, « Guanhua hesheng zimu yuanxu yi » (Système de composition des phonèmes pour le mandarin), dans Maison d'édition de la Réforme de l'Écriture chinoise (dir.), *Qingmo Wenzi Gaike Wenji* (Recueil des textes sur la réforme de l'écriture chinoise à la fin de la dynastie des *Qing*), Pékin, Wenzi gaike chubanshe, 1958a, p. 19-21.

WANG, Zhao, « Chu zimu shu de yuangu » (Raisons pour publier des ouvrages en écriture alphabétique), dans Maison d'édition de la Réforme de l'Écriture chinoise (dir.), *Qingmo Wenzi Gaike Wenji* (Recueil des textes sur la réforme de l'écriture chinoise à la fin de la dynastie des *Qing*), Pékin, Wenzi gaike chubanshe, 1958b, p. 33-34.

WEI, Yingbang, « Huayi yiyu yanjiu shiling » (Collecte des études sur le glossaire chinois - langues étrangères), *Sciences sociales du Qinghai*, 2, 1982, p. 114-120.

WEINREICH, Uriel, *Languages in Contact: Findings and Problems*, Berlin, De Gruyter, 1953.

WINDISCH, Uli, « Représentations sociales, sociologie et sociolinguistique : L'exemple du

raisonnement et du parler quotidiens », dans D. Jodelet (éd.), *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003, p. 187-201.

WU, Degang, « Xizang jiaoyu gaige fazhan de lilun sikao yu duice » (Réflexions théoriques et mesures sur la réforme et le développement de l'éducation au Tibet), *Études tibétaines de Chine*, 3, 1996, p. 30-43.

WU, Shimin (éd.), *Zhongguo minzu jiaoyu* (Éducation des minorités ethniques en Chine), Pékin, Changcheng chubanshe, 2000.

WU, Zhe, « Zaizao guozu : zhongguo minzu shibie de lishi yu zhengzhi mianxiang » (Reconstruction des nationalités : Perspective historique et politique sur la reconnaissance des nationalités en Chine), Pékin, *Beijing Cultural Review*, 2018, p. 1-19.

WYLIE, Turrell, « A Standard System of Tibetan Transcription », *Harvard Journal of Asiatic Studies*, 22, 1959, p. 261-267.

Wyunhe, « Map of sinitic languages », *Wikimedia Commons*, 2001, [en ligne : https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Map_of_sinitic_languages_full-es.svg]. Consulté le 13 février 2019.

XIA, Xingzhen (éd.), *Liushi nian guoshi jiyao : wenhua juan* (Résumé des affaires d'État pendant 60 ans de l'histoire chinoise : volume culture), Changsha, Hunan renmin chubanshe, 2009.

XIE, Xuanjun, *My Way of Looking at the Second Phase of Chinese Civilization*, Raleigh, Lulu.com, 2016.

YU, Shilin, « Wanqing zangqu 'zangsu gailiang' yundong shuping » (Commentaire sur le mouvement d' « amélioration des coutumes tibétaines » dans les régions tibétaines à la fin des *Qing*), *Journal of Southwest University for Nationalities*, 10, 2016, p. 210-215.

ZARROW, Peter, *China in War and Revolution, 1895-1949*, Hove, Psychology Press, 2005.

ZHANG, Jinfa, *Qingmo minguo sizhong guoyu yuyin jiaocai ji pinyin fang'an bijiao yanjiu*

(Une étude comparative de quatre manuels scolaires sur la phonétique du mandarin et les systèmes du *pinyin* de la fin de la dynastie des *Qing* et de la République de Chine), Thèse de doctorat, Université Normale du Fujian, Fuzhou, 2013.

ZHANG, Tingyu, Zhang, Peiheng et YU, Suisheng, *Mingshi* (Histoire de la dynastie des *Ming*), Hanyu da cidian chubanshe, 2004, vol.74.

ZHANG, Xiaoming, *China's Tibet*, Pékin, Wuzhou chuanbo chubanshe, 2004.

ZHANG, Yinde, *Le roman chinois moderne (1918-1949)*, Paris, Presses Universitaires de France, 1992.

ZHANG, Ziquan (coor.), *Putonghua jiaocheng* (Méthode de putonghua), Pékin, Qinghua daxue chubanshe, 2005.

ZHENG, Ping, *Géographie de Chine*, Pékin, Wuzhou chuanbo chubanshe, 2007.

ZHOU, Jiwen, *Zangwen pinyin jiaocai 'lasa yin'* (Manuel de la translittération romanisée du tibétain), Pékin, Minzu chubanshe, 1983.

ZHOU, Maocao, « The Use and Development of Tibetan in China », dans M. Zhou et H. Sun (éd.), *Language Policy in the People's Republic of China: Theory and Practice since 1949*, Boston, Kluwer Academic Publishers, 2004, p. 221-237.

ZHOU, Minglang, *Multilingualism in China: The Politics of Writing Reforms for Minority Languages 1949-2002*, Berlin/New York, Walter de Gruyter, 2003.

ZHOU, Minglang et SUN, Hongkai (éd.), *Language Policy in the People's Republic of China: Theory and Practice since 1949*, Boston, Kluwer Academic Publishers, 2004.

ZHOU, Minglang et HILL, Ann Maxwell (éd.), *Affirmative Action in China and the U.S.: A Dialogue on Inequality and Minority Education*, New York, Palgrave Macmillan, 2009.

ZHOU, Minzhi, *Wang Zhao yanjiu* (Étude sur Wang Zhao), Thèse de doctorat, École supérieure de l'Académie chinoise des sciences sociales, Pékin, 2002.

ZHOU, Zhenhe et YOU, Rujie, *Fangyan yu zhongguo wenhua* (Les dialectes et cultures chinois), Shanghai, Shanghai renmin chubanshe, 2015.

ZHU, Zhiyong, *State Schooling and Ethnic Identity: The Politics of a Tibetan Neidi Secondary School in China*, Lanham, Lexington Books, 2007.

TABLES DES FIGURES ET TABLEAUX

Figure 1-1 : Composition proportionnelle des nationalités selon les recensements d'État	22
Figure 1-2 : 6 ^{ème} recensement national de la population de la République populaire de Chine	23
Figure 1-3 : Régions autonomes et provinces de la Chine	26
Figure 1-4 : La vision du monde chinoise antique (le <i>tianxia guan</i>)	32
Figure 1-5 : Les rapports des <i>Han</i> aux minorités ethniques selon la modélisation de Fei	33
Figure 1-6 : Groupes linguistiques de la Chine	37
Figure 1-7 : Les langues chinoises en Chine	38
Figure 1-8 : Dialectes mandarins	38
Figure 1-9 : Les six recensements provinciaux depuis 1953	40
Figure 1-10 : Carte de la province du Shandong	41
Figure 1-11 : Le Bureau du Tibet, le thème de l'architecture impériale (de droit à gauche). Le vocabulaire écrit en tibétain, la traduction en <i>hanyu</i> , la transcription de la prononciation en caractère chinois ; le deuxième vocabulaire écrit en tibétain, la traduction en <i>hanyu</i> , la transcription de la prononciation en caractère chinois (de haut en bas)	54
Figure 1-12 : Édito de l'Agence de la Presse Xinhua daté du 28 mars 1959 avec le titre de la nouvelle : « Le Conseil d'État de la Chine ordonne la dissolution du gouvernement local tibétain »	57
Figure 1-13 : PAT et CAT	61
Figure 1-14 : Les dialectes tibétains	66
Figure 1-15 : Alphabet tibétain	70
Figure 1-16 : Le pourcentage de la population non-scolarisée dans l'ensemble du pays à partir de l'âge de 6 ans	73
Figure 1-17 : Le taux d'illettrisme à partir de l'âge de 15 ans dans l'ensemble de la Chine	73
Figure 1-18 : Comparaison du niveau de scolarité des <i>Han</i> et des Tibétains en Chine à partir de 6 ans	75
Figure 1-19 : Comparaison du niveau éducatif entre les Tibétains, les Mandchous et les <i>Tujia</i> à partir de l'âge de 6 ans (unité : 1000 personnes)	75
Figure 1-20 : Le système éducatif chinois	78
Figure 2-1 : Hiérarchie des établissements en jeu dans la planification de la langue standardisée chinoise	108
Figure 3-1 : L'inventaire endo/exolingue -uni/bilingue	137
Figure 3-2 : Schéma des rapports politique linguistique/planification linguistique	154

Figure 3-3 : Schéma de l' <i>aménagement linguistique</i> , selon Corbeil	162
Figure 3-4 : Concept de l' <i>imaginaire linguistique</i> à partir de Houdebine	183
Figure 3-5 : Paradigme représentationnel de Boyer	186
Figure 4-1 : Représentation sociale qu'ont les étudiants chinois vivant en France sur la langue française	203
Figure 5-1 : Graphe de la représentation sociale sur le tibétain auprès des étudiants tibétains de la province du Shandong	228
Figure 5-2 : Schéma en couronnes de la structure de la représentation sociale sur le tibétain auprès des étudiants tibétains de la province du Shandong	231
Figure 5-3 : Organisation interne de la représentation sociale sur le tibétain des étudiants tibétains des universités de la province du Shandong	233
Figure 5-4 : Graphe de la représentation sociale sur le <i>hanyu</i> auprès des étudiants tibétains de la province du Shandong	236
Figure 5-5 : Schéma en couronnes de la structure de la représentation sociale sur le <i>hanyu</i> auprès des étudiants tibétains de la province du Shandong	238
Figure 5-6 : Organisation interne de la représentation sociale sur le <i>hanyu</i> des étudiants tibétains des universités de la province du Shandong	239
Figure 7-1 : Situations des usages de langues de partages de contenus sur Wechat	286
Figure 7-2 : La Une de la version en langue tibétaine du journal <i>Le peuple</i>	302
Figure 7-3 : Le journal <i>People.cn</i> proposé en 15 langues	302
Figure 7-4 : Une séance de cours de tibétain	309
Figure 7-5 : Représentations et attitudes sociolinguistiques qu'ont les étudiants tibétains enquêtés sur trois langues	355
Figure 7-6 : Formation de l'identité sociolinguistique du groupe des Tibétains enquêtés	356
Figure 8-1 : Récitation de « Servir le peuple » et dialogue avec le directeur de la Préfecture locale	361
Figure 8-2 : 1 ^{er} Dialogue entre Tharlo et le directeur de la Préfecture locale sur la question de la pièce d'identité	362
Figure 8-3 : Photo de mariage dans le studio de la photographe	362
Figure 8-4 : Incitation de la coiffeuse à Tharlo	363
Figure 8-5 : 2 ^{ème} dialogue entre Tharlo et le directeur de la Préfecture locale sur la question de la pièce d'identité	364
Figure 8-6 : La coiffeuse propose à Tharlo de découper sa petite natte	365
Figure 8-7 : La coiffeuse rase la tête de Tharlo	365

Figure 8-8 : 3 ^{ème} Dialogue entre Tharlo et le directeur de la Préfecture locale sur la question de la pièce d'identité	366
Figure 8-9 : Numéro 96 – année 2015	368
Figure 8-10 : Numéro 97 – année 2016	371
Figure 8-11 : Numéro 99 – année 2016	375
Figure 8-12: Numéro 100 – année 2016	378
Figure 8-13 : Numéro 102 – année 2017	380
Figure 8-14 : Numéro 103 – année 2017	383
Tableau 1-1 : Les populations comptabilisées en fonction des nationalités	23
Tableau 1-2 : La subdivision administrative chinoise à cinq niveaux	24
Tableau 1-3 : Les Régions autonomes en Chine	25
Tableau 1-4 : La configuration sociolinguistique chinoise	34
Tableau 1-5 : Processus de la Réforme démocratique du Tibet	57
Tableau 1-6 : Détails de la population des Tibétains dans les différentes zones	59
Tableau 1-7 : Composition des nationalités de cinq provinces dont seules les populations supérieures à 2000 individus sont prises en compte	60
Tableau 1-8 : Subdivision administrative : toponymie des préfectures et des <i>xian</i> autonomes tibétains en dehors de la Région Autonome Tibétaine en Chine	60
Tableau 1-9 : Les dialectes du tibétain en Chine	67
Tableau 1-10 : Différents standards au niveau international pour la translittération du tibétain	70
Tableau 1-11 : Le nombre d'établissements de l'éducation supérieure et celui d'écoles secondaires et primaires dans la Région Autonome du Tibet	71
Tableau 1-12 : Quotas d'admission au concours d'accès à la classe/l'école tibétaine du premier cycle du secondaire	84
Tableau 1-13 : Quotas d'admission au concours d'accès à la classe/l'école tibétaine du premier cycle du secondaire	84
Tableau 2-1 : Secteurs publics et professions concernées	109
Tableau 2-2 : Niveau de compétences en <i>putonghua</i> selon la grille d'évaluation du test	112
Tableau 3-1 : Les définitions du bilinguisme individuel	129
Tableau 3-2 : Formes de contacts linguistiques	135
Tableau 3-3 : Modèle de Haugen en 1983, traduction de Calvet	148

Tableau 3-4 : Caractéristiques du système central et du système de périphérie d'une représentation sociale	170
Tableau 4-1 : Exemple de la fiche de la pré-enquête	199
Tableau 4-2 : : Grille des discours épilinguistiques sur les représentations sociolinguistiques pour le <i>hanyu</i> chez les étudiants universitaires tibétains	201
Tableau 4-3 : Grille des discours épilinguistiques sur les représentations sociolinguistiques pour la langue tibétaine chez les étudiants universitaires tibétains	202
Tableau 4-4 : Usages, fonction et répertoire linguistique	208
Tableau 4-5 : Statut, images et attitudes linguistiques	209
Tableau 4-6 : Les types de relances de l'enquêteur selon Blanchet et Gotman	211
Tableau 4-7 : Types de relances en œuvre par l'enquêteur	212
Tableau 4-8 : Convention de transcription	213
Tableau 4-9 : Espaces discursifs ancrées dans la dialectique du Même et de l'Autre selon Barbéris	218
Tableau 5-1 : Indices d'adhésion	223
Tableau 5-2 : Indices de consensus	224
Tableau 5-3 : Hiérarchisation des niveaux de consensus en prenant en compte l'aspect des indices d'adhésion	225
Tableau 5-4 : Indices de distances	226
Tableau 5-5 : Les distances de proximité entre deux cognèmes paires	227
Tableau 5-6 : Agrégation des indices d'adhésion et de consensus	229
Tableau 5-7 : Les zones digressives des cognèmes constituant la représentation sociale en question	230
Tableau 5-8 : Indices d'adhésion	233
Tableau 5-9 : Indices de distances	234
Tableau 5-10 : Indices de consensus	234
Tableau 5-11 : Hiérarchisation des niveaux de consensus en prenant en compte l'aspect des indices d'adhésion	235
Tableau 5-12 : Agrégation des indices d'adhésion et de consensus	236
Tableau 5-13 : Les zones digressives des cognèmes constituant la représentation sociale en question	236
Tableau 7-1 : Situation de l'utilisation des langues déclarée dans le cadre des loisirs	285
Tableau 7-2 : Répertoires linguistiques des membres familiaux et l'utilisation des langues en famille selon la déclaration de Tashi-Norbu	288

Tableau 7-3 : Extrait d’entretien sur l’utilisation des langues en famille selon la déclaration de Lobsang-Wangzhun	290
Tableau 7-4 : Exemples des pratiques du <i>ramalug</i> liées aux technologies	294
Tableau 7-5 : Exemples d’utilisations du <i>ramalug</i> liées à la vie quotidienne	295
Tableau 7-6 : Exemple de la pratique du <i>ramalug</i> concernant les réseaux sociaux	297
Tableau 7-7 : Monologue d’un garçon tibétain dans un appel téléphonique reçu	298
Tableau 7-8 : Conversation sur les dix savoirs du bouddhisme tibétain entre deux garçons et nous-même	298
Tableau 7-9 : Domaines abordés et sujets des examens en cours de tibétain observés	308
Tableau 7-10 : Quelques exemples de néologismes	309
Tableau 7-11 : Un exemple des vocabulaires liés aux néologismes	310
Tableau 7-12 : Extrait de l’entretien semi-directif avec Tinley-Wanggyai	313
Tableau 7-13 : Extrait de l’entretien semi-directif avec Sonam-Udrup	315
Tableau 7-14 : Extrait de l’entretien semi-directif avec Tsring-Tsomo	317
Tableau 7-15 : Extrait de l’entretien semi-directif avec Tenzin-Wangzhun	317
Tableau 7-16 : Extrait de l’entretien semi-directif avec Tinley-Wanggyai	324
Tableau 7-17 : Extrait de l’entretien semi-directif avec Lobsang-Wangzhun	325
Tableau 7-18 : Extrait de l’entretien semi-directif avec Tashi-NamCuor	325
Tableau 7-19 : Les éléments de bénédiction dans les prénoms tibétains	327
Tableau 7-20 : Les références bouddhistes dans les prénoms tibétains	327
Tableau 7-21 : Les formes naturelles et les jours de la semaine	327
Tableau 7-22 : Extrait transcrit d’une séance du cours de tibétain	328
Tableau 7-23 : Extrait de l’entretien semi-directif avec Padma-Lhamo	330
Tableau 7-24 : Extrait de l’entretien semi-directif avec Tinley-Wanggyai	331
Tableau 7-25 : Extrait de l’entretien semi-directif avec Tinley-Wanggyai	332
Tableau 7-26 : Extrait de l’entretien semi-directif avec Padma-Yangzom	332
Tableau 7-27 : Traduction du segment verbal en tibétain	333
Tableau 7-28 : Extrait de l’entretien semi-directif avec Tsring-Tsomo et Tashi-Namcuor	335
Tableau 7-29 : Extrait de l’entretien semi-directif avec Tinley-Wanggyai	337
Tableau 7-30 : Extrait de l’entretien semi-directif avec Tsring-Tsomo et Tashi-Namcuor	338
Tableau 7-31 : Extrait de l’entretien semi-directif avec Lobsang-Wangzhun	339
Tableau 7-32 : Extrait de l’entretien semi-directif avec Tenzin-Wangzhun	342
Tableau 7-33 : Extrait de l’entretien semi-directif avec Lobsang-Wangzhun	343
Tableau 7-34 : Extrait de l’entretien avec Pasang-Tsring	344
Tableau 7-35 : Extrait de l’entretien semi-directif avec Tenzin-Norbhu	345

Tableau 7-36 Extrait de l'entretien semi-directif avec Padma-Yangzom	346
Tableau 7-37 : Extrait de l'entretien semi-directif avec Tashi-Norbu	346
Tableau 7-38 : Extrait de l'entretien semi-directif avec Padma-Wangzhun	350
Tableau 7-39 : Répertoires et compétences linguistiques déclarés des Tibétains	351
Tableau 7-40 : Situations d'utilisation des langues déclarées des Tibétains enquêtés	351
Tableau 7-41 : Termes du <i>hanyu</i> sollicités dans les pratiques du <i>ramalug</i>	353
Tableau 7-42 : Différents niveaux des interventions glottopolitiques concernant la valorisation du tibétain	353
Tableau 8-1 : Extrait de <i>Cascade de Jouvence</i>	377