

Université de Montréal

**Ethnographie des politiques linguistiques éducationnelles en Géorgie:
Le programme de géorgien langue seconde en contextes arméniens et azéris**

par

Jean-François Juneau

Département
d'anthropologie Faculté
des arts et sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études
supérieures en vue de l'obtention du grade de
Maître ès sciences
(M.Sc.) en
anthropologie

31 Août 2017

© Jean-François Juneau, 2017

Résumé

Vouloir comprendre comment le langage, les politiques et la planification sont transmis des niveaux macro aux micro contextes est aussi devoir regarder à travers des manières et occasions dans cet ensemble va être interprété et mis en œuvre. C'est aussi regarder à travers le temps, les contextes d'interaction dans lesquels se meuvent les politiques linguistiques étant issus de contextes interactionnels précédents.

Pour bien saisir ces interactions complexes, nous vous présentons dans ce texte une approche multidisciplinaire issue des récents apports théoriques de la linguistique appliquée, l'ethnographie de la politique linguistique, utilisé dans le cadre d'une recherche dans des communautés arméniennes et azéries ayant dans accès au programme de Géorgien Langue Seconde implanté par l'État.

L'objectif de ce texte est d'explorer les espaces de mise en œuvre ouverts, remplis et fermés par les politiques et planifications linguistiques en constructions continues. Cette exploration, comme nous le suggérons, doit se faire par en explorant les diverses lois officielles qui régissent le système d'éducation linguistique, mais aussi leurs origines et comment les agents créent, interprètent et mettent en œuvre leurs propres politiques linguistiques en réponse. Comprendre comment les acteurs font usage des espaces de mise en œuvre est aussi comprendre comment les macro politiques linguistiques sont instanciées dans micro contextes.

Mots-clés : Espace de mise en œuvre, Ethnographie de la politique linguistique, Géorgie, Politique et planification linguistique, Minorités linguistiques

Abstract

To understand how language and policies and planning are transmitted from the macro to the micro-level contexts, one must look through the multiple manners and occasions they will be interpreted and implemented.

It is also taking a look through time, the contexts of interaction in which the language policies move and are derived from previous interactional contexts.

In order to understand these complex interactions, we present a multidisciplinary approach based on the recent theoretical contributions of applied linguistics, the ethnography of language policy, used in research in Armenian and Azeri communities with access to the Georgian as a Second Language program established by the State.

The aim of this research is to explore spaces that are opened, filled, and closed by language policy and planning under continuous construction. This exploration, as we suggest, must be done by exploring the various laws that govern the linguistic education system, but also their origins and how agents create, interpret and implement their own language policies in response. Understanding how actors make use of the implementation spaces is also to understand how linguistic macro-policies are instantiated in micro contexts.

Keywords : Ethnography of Language Policy, Implementational space, Georgia, Language policy and planning, Linguistic minorities

Table des matières

Contents

Résumé	i
Abstract.....	ii
Table des matières	iii
Liste des tableaux.....	vi
Liste des figures	vii
Liste des sigles	viii
États	viii
Lois	viii
Organismes	viii
Programmes	viii
Concepts théoriques.....	viii
Siles de titres officiels d'emploi	ix
Liste des abréviations.....	x
Remerciements	xii
Introduction.....	1
Chapitre 1 – Problématique et cadre conceptuel.....	5
1.1 Contexte d'étude.....	5
1.1.1 Arméniens et Azéris en Géorgie de nos jours.....	5
1.1.2 TPDC – Outil d'intégration	6
1.2 Problématique.....	7
1.3 Cadre théorico-conceptuel.....	8
1.3.1 Définir « Language Policy and Planning (LPP) »	8
1.3.2 Ethnography of language policy (ELP) : gouvernementalité et espaces de mises en œuvre	11
1.3.3 Les divers types d'approches et centres d'intérêt	16
Chapitre 2 – Méthodologie et terrain	24
2.1 Terrains.....	26
2.1.1 Le TPDC.....	26

2.1.2 Arméniens et Azéris en Géorgie : Communautés sélectionnées.....	26
2.2 Recherche historique et documentaire	28
2.2.1 Exemple de documentation possible en lien avec le terrain géorgien	29
2.3 Entrevues semi-dirigées	29
2.3.1 Choix des répondants.....	30
2.3.2 Déroulement des entrevues.....	31
2.4 Notes de terrain et conversations informelles.....	31
2.4 Limites du projet et questions éthiques.....	32
2.4.1 Choix de la langue d’entrevue	32
2.4.2 Représentativité des répondants.....	33
2.4.3 Anonymat des répondants.....	33
2.5 Sommaire.....	33
Chapitre 3 – Un pays, de multiples mains : Aperçu historique des régimes et politiques linguistiques de Géorgie	36
3.1 Géorgie occupée; évolution des statuts et discours historiques dominants.....	36
3.1.1 Mise en contexte théorique et justification	36
3.1.2 Bref survol de l'histoire pré-1783	36
3.1.3 Régime impérial russe	37
3.1.4 Régime soviétique	40
3.1.2 République de Géorgie : Conceptions légales du nouvel État et de ceux qui y habitent	48
3.1.2.1 Quelle Géorgie et quels Géorgiens?	48
Chapitre 4 – Les politiques linguistiques de la Géorgie et le TPDC	49
4.1 La politique nationale d’État et les paramètres généraux	49
4.2 Les rôles du TPDC et de sa structure la transmission des LPP en relation au programme de GLS.....	51
4.2.1 Intepétation et mise en œuvre des macro LPP – Enseigner à enseigner le géorgien	51
4.2.2 Les communautés affiliées et amener la « géorgiannité » - Quelle langue est recommandée localement?.....	55
Chapitre 5 – Communautés et les implications du programme de GLS.....	57

5.1 Les tâches et ressources des enseignants – le jeu des répertoires	57
5.2 Le GSLTC comme ressource potentielle pour les écoles et locaux	61
5.3 Le discours parental et l'apprentissage du géorgien : entre obstacles et opportunités	63
Discussion	65
Intertextualité et interdiscursivité : Création, interprétation et recontextualisation de minorités	65
LPP de l'État aux enseignants : Espaces de mise en œuvre ouverts	67
Gouvernementalité et mise en œuvre des programmes de GLS : Prendre et fermer les espaces de mise en œuvre	68
Conclusion	70
Constats et ouvertures à de futures recherches	71
Bibliographie	i
Annexe 1 – Carte de la Géorgie	xi
Annexe 2 – Carte ethnique de la Géorgie – 2012	xii
Annexe 3 – Carte ethnique de la Géorgie – 2016	xiii
Annexe 4 – Carte linguistique de la Géorgie – 2016	xiv
Annexe 5 – Carte ethnique de Kvemo Kartli	xv
Annexe 6 – Carte ethnique de la municipalité de Tsalka	xvi
Annexe 7 – Carte ethnolinguistique de Samtskhe-Javakheti	xvii
Annexe 8 – Lettre de recrutement : anglais	xviii
Annexe 9 – Lettre de recrutement: géorgien	xix
Annexe 10 – Lettre de recrutement: russe	xx
Annexe 11 – Lettre de consentement oral – anglais	xxii
Annexe 12 – Lettre de consentement oral – géorgien	xxv
Annexe 13 – Lettre de consentement oral – russe	xxvii
Annexe 14 – Outil de collecte de données russe/français	xxx
Annexe 15 – Exemple d'un manuel de mathématiques bilingue azéri-géorgien	i

Liste des tableaux

Tableau I. Tableau interprétatif des superpositions macro/méso/micro en LPP éducatifs	16
--	----

Tableau II.	La méthode interdisciplinaire propose par D.C. Johnson	25
Tableau I.	Statistiques démographiques – populations azerbaïdjanaises étudiées	27
Tableau II.	Statistiques démographiques – populations arméniennes étudiées	27
Tableau III.	La méthode interdisciplinaire propose par D.C. Johnson adapté	34
Tableau IV.	Statistiques des répondants	35

Liste des figures

Figure 1. Schéma interprétatif des superpositions macro/méso/micro en LPP éducationnelles

16

Liste des sigles

États –

RSSG: République Socialiste Soviétique de
Géorgie URSS: Union des République
Socialistes Soviétiques

Lois

LGEG: Law on General Education of
Georgia LHEG: Law on Higher Education
of Georgia
NCTCI : National Concept for Tolerance and Civic Integration

Organismes

GEOSTAT: National Statistics Office of
Georgia NEC: National Examination Center
OSMGRCE: Office of the State Minister of Georgia for Reconciliation and Civic
Equality
PNC: The Portal of National Curriculum
SMESG: State Ministry of Education and Science of
Georgia TPDC: National Center for Teacher Professional
Development¹

Programmes

GLS: Géorgien Langue Seconde
GLFS: Georgian Language for Future Success

Concepts théoriques

ELP: Ethnography of Language Policy

¹ *Teacher's Professional Development Center* est l'ancien nom, mais le sigle fut conservé par les années qui suivirent le changement au sein du Gouvernement

LPP: Language Policy and Planning

Siles de titres officiels d'emploi

GSLTA: Georgian as a Second Language Teacher's

Assistant GSLTC: Georgian as a Second Language

Teacher-Consultant TPDCPD : TPDC Program Director

LGSST: Local General School Subject

Teacher LSD: Local School Director

TPDCTC: TPDC Training Consultant

Liste des abréviations

Art. : Article

Etc. : Et

cætera

À Suzanne et Jean

Remerciements

Merci à tous mes amis et collègues du TPDC et des autres établissements en Géorgie qui m'ont poussé à me lancer dans le projet et qui m'ont supporté.

Merci aux gens qui ont participé directement dans mon projet lors de mes visites en Kvemo Kartli et Samtskhe Javakheti. Sans vous, j'aurai tourné en rond longtemps.

Merci à Sandro Souladze, Tinatin Nadirashvili, Natia Sopromadze et Pavel Bezhuashvili d'avoir été là quand les moments ont été durs.

Merci à tous mes amis, du Québec pour me donner le goût de continuer et de revenir chaque fois que je pars loin... et de m'endurer quand j'ai trop le goût de bouger.

Merci aux belles rencontres faites en Géorgie, dont j'appelle la majorité des amis, et une minorité, une deuxième famille pour m'avoir fait rester.

Je tiens à donner mes plus sincères remerciements à Kevin J. Tuite pour m'avoir poussé à travailler sur la Géorgie et pour les ressources qu'il m'a fournies quand le besoin y était.

À mes parents et ma famille, je ne saurai jamais comment vous remercier pour tout le soutien moral dont vous m'avez donné.

À Roseline Parquet : tu as été un antidépresseur merveilleux!

Introduction

Petit pays situé en plines montagnes du Caucase, la Géorgie est un territoire riche en langues. Depuis la dissolution de l'Union des Républiques Socialistes Soviétiques, la région ne connut aucun répit politique, tant au niveau militaire suite aux successives guerres civiles des années 90, qu'au point de vue de ses concepts de citoyenneté. Les habitants de Géorgie venaient non seulement de passer d'un régime communiste à un régime capitaliste, l'histoire du pays au complet recommençait à s'écrire. L'indépendance est aux portes, son avenir lui y est sien.

Depuis l'indépendance, la Géorgie connue de multiples changements idéologiques envers ses minorités nouvellement acquise du point de vue du droit international², et les recherches qui en découlèrent se consacrent surtout aux mouvements nationalistes (Coulmas 1994)³. Le concept de «*Georgianness*» profondément ancré dans l'histoire du pays et ses coutumes autant que les discours que l'on y entend peuvent être expliqué par plusieurs facteurs, comme la spécificité de la langue géorgienne qui se parle depuis des siècles, voir des millénaires. Cette même langue est aussi la langue officielle de l'Église orthodoxe géorgienne et possède un alphabet unique au monde (Fierman 2012)⁴. Du slogan des zviadistes⁵ du début des années 90 « La Géorgie aux Géorgiens! » aux toutes Nouvelles lois sur l'inclusion des minorités dans le processus de construction de l'État-National, peu d'attention fût donnée aux impacts pratiques des politiques, plus particulièrement des politiques linguistiques, qui régissent les droits des minorité linguistiques présentent depuis des siècles sur son territoire avec une approche anthropologique.

D'un point de vue général, les politiques éducationnelles de Géorgie ont deux principaux objectifs :

² Des dizaines de minorités ethniques vivent sur le territoire de la Géorgie, certaines reconnues officiellement, d'autres non (George 2008)

³ Cas assez généraux dans les études des États post soviétiques

⁴ Les alphabets Asomtavruli, Nuskhuri et Mkhedruli furent développés pour l'usage du Géorgien. Le Mkhedruli est dédié à l'usage civique.

⁵ Partisans de Zviad Gamsakhurdia, premier président de la République de Géorgie après la dissolution de l'URSS.

« enhancing knowledge of the official state language for the purposes of increased integration of national minority groups on the one hand, while protecting minority languages and the right to receive education in one's mother tongue on the other »

(Mekhuzla and Roche 2009, 4).

Mais comment ces politiques sont-elles conçues et comment se négocient-elles? Qui sont les intervenants ayant un impact réel dans la mise en œuvre de ces politiques éducationnelles? Sur ces interrogations préliminaires, nous avons axé notre recherche sur l'intégration des minorités linguistiques reconnues en sol Géorgien dans le processus de construction national. Plus précisément, nous avons travaillé sur les politiques linguistiques et les planifications linguistiques⁶ relatives à l'éducation primaire et secondaire du programme K12 géorgien et aux agents qui agissent entre le gouvernement et les communautés azéries et arméniennes, communautés présentes depuis des siècles en Géorgie et que les divers rapports de recherche en éducation et en relations interethniques démontrent encore si mal intégrés dans la société civile.

Nous basant sur une méthodologie développée dans le cadre de récentes recherches en linguistique appliquée, nous démontreront que les LPP sont le fruit de procédés historiques bien précis à leurs propres contextes de création contemporaine. De plus, nous élaboreront largement sur le rôle des agents se situant dans la chaîne de transmission Top/Down des LPP en abordant les théories relatives à la distribution de pouvoir, ou de gouvernementalité (Foucault 1982; Hornberger and Johnson 2007; McCarty 2011).

Les données présentées sont issues d'une recherche ayant eu lieu en régions de Samtskhe-Javakheti et de Kvemo Kartli, régions où les Arméniens et les Azéris sont démographiquement très représentés, et plus précisément dans 7 villages isolés sur divers standards. De plus, nous présenteront aussi des données issues d'un internat au

⁶ Politiques et planifications linguistiques / Language Policy and Planning – nous nous référerons désormais au sigle LPP

sein de l'organisme chapeautant les programmes de géorgien langue seconde⁷ et la logistique professorale

Dans le premier Chapitre, nous présenterons la situation contemporaine des 2 communautés visées en Géorgie, et plus précisément dans les deux régions mentionnées plus haut, ainsi que notre problématique de recherche complète. S'en suivra dans la même section une description du cadre conceptuel, soit une approche historico-textuelle et une analyse synchronique des jeux de pouvoir présents dans les programmes de GSL, développé dans les récentes années dans les recherches reliées à la linguistique appliquée.

Au final du chapitre 2 nous élaborerons sur la méthodologie établies et choisies pour conduire la présente recherche. Nous délimiterons les portées de l'enquête, nous justifierons les méthodes utilisées (entrevues, observations participantes, etc.). Nous élaborerons aussi en schéma la portée de chaque méthode de cueillette de données en comparaison avec le cadre conceptuel discuté au Chapitre 1, ainsi que les limites et les questions éthiques de l'enquête

Au Chapitre 3, nous dresserons un historique des LPP qui ont marqués la Géorgie contemporaine directement en élaborant en détails sur les périodes de la Géorgie impériale russe et plus soviétique. Une attention particulière sera portée à la période d'indigénisation linguistique que l'URSS connue ainsi que les revirements idéologiques subséquents qui menèrent à la situation contemporaine dans le paysage linguistique et politique géorgien

Au Chapitre 4, nous décortiquerons les LPP éducationnelles de la Constitution géorgienne jusqu'au négociations internes propres à la logistique et à la création de programmes de langue seconde en régions isolées. Nous aborderons la chaîne de commande qui permet d'ouvrir ou de fermer des espaces de mise en œuvre que les différents acteurs situés à divers niveaux de la chaîne de transmission des macro LPP

⁷ Géorgien langue seconde / Georgian as a Second Language - nous utiliserons le sigle anglais GSL pour respecter la littérature et les désignations officielles données par le TPDC

et, niveau méso plus particulièrement et la gestion des programmes et enseignants de GSL.

Au Chapitre 5, nous élaborerons sur les données recueillies directement dans les communautés découlant des interaction GSLTC⁸/parents et autres configurations observées avec les éducateurs locaux. Nous y présenterons comme sur place les Macro LPP aboutissent et comment la chaîne de transmission des pouvoir n'est pas verticale, mais multi- axée et en constante renégociation selon les attitudes de chaque intervenant

Nous finirons le tout avec une discussion qui mettra en perspective les données avec la théories décrite Chapitre 1 et où nous recontextualiseront le cadre théorique pour tenter de répondre à notre problématique de départ

⁸Consultant-enseignant en géorgien langue seconde / Georgian as a Seconde Language Teaching Consultant–
vocabulaire du TPDC

Chapitre 1 – Problématique et cadre conceptuel

1.1 Contexte d'étude

1.1.1 Arméniens et Azéris en Géorgie de nos jours

Selon le recensement de population de 2014 (National Statistics Office of Georgia (GEOSTAT) 2014c), les Arméniens et les Azéris sont les 2 minorités linguistiques majeures reconnues en Géorgie, composant respectivement 4,5% et 6,3% de la population géorgienne totale. Principalement établis dans les régions rurales, les Arméniens composent 50,5% de la population de Samtskhe-Javakheti et 55%⁹ de la municipalité de Tsalka¹⁰ (pour l'année 2002, voir note de bas de page 4) et les Azéris 41,7% de Kvemo-Kartli¹¹. La majorité des Arméniens et des Azéris de Géorgie ne parle pas le géorgien (Gabunia 2014b; Mekhuzla and Roche 2009; National Statistics Office of Georgia (GEOSTAT) 2014b). Encore une fois, selon le recensement de 2014, la connaissance générale de la langue de l'État est basse. Les Arméniens de Samtskhe-Javakheti qui peuvent parler géorgien représentent 20,9%¹², alors que dans Kvemo Kartli, les Azéris qui rapportent pouvoir parler la langue de l'État couramment représentent 10,8%. En contraste, les Arméniens et Azéris vivant à Tbilisi qui rapportent pouvoir parler couramment géorgien représentent respectivement 78,9% et 69,1% de leurs populations (National Statistics Office of Georgia (GEOSTAT) 2014b). Le niveau de non-emploi à l'échelle du pays dans les zones rurales est haut, et encore plus pour les minorités linguistiques vivants dans ces milieu compare à leurs

⁹ 95,8% dans la municipalité de Ninotsminda, où la plus grande concentration d'Arméniens est comparée aux autres groupes linguistiques (National Statistics Office of Georgia (GEOSTAT) 2002). Les données de 2014 ne sont pas encore présentées pour les municipalités

¹⁰ Kvemo Kartli, où certains villages sont peuplés uniquement d'Arméniens (National Statistics Office of Georgia (GEOSTAT) 2002)

¹¹ 66% de la municipalité de Bolnisi et 83,1% de la municipalité de Marneuli, les principales municipalités dans lesquelles ils sont concentrés (National Statistics Office of Georgia (GEOSTAT) 2002)

¹² Les données de 2014 concernant la municipalité de Tsalka ne sont pas encore publiées

compatriotes urbains (Dundua 2014). Résultant du manque d'emplois, de l'isolation rurale et de la faible connaissance de la langue de l'État par les Arméniens et Azéris vivant en régions, il y a un réel isolationnisme des minorités linguistiques, créant un paradoxe : les différents groupes vivent dans le même petit territoire depuis des décennies, voir des siècles, mais ne connaissent que peu sur les autres groupes linguistiques vivant sur ledit territoire (Dundua 2014). Pour la communication interculturelle, et une conséquence des politiques linguistiques russes et soviétiques implantées au cours de 19^e et 20^e siècles , le russe est la *lingua franca* favorisée par les minorités linguistiques (Gabunia 2014a, 2014b). Cependant, le russe est surtout connu par les Arméniens à tous les âges: les jeunes Azéris sont de moins en moins enclins à l'apprendre et tendent à devenir de plus en plus monolingues (Gabunia 2014b). Le russe est aussi mieux connu chez les minorités vivant à Tbilisi parmi la jeunesse (Blauvelt 2013). Cette situation complique les communications interculturelles et augmente l'isolation entre les minorités arméniennes et azéries depuis que le russe n'est plus une langue obligatoire dans le système éducatif, étant tranquillement remplacé par l'anglais. Depuis la période de la présidence de Mikheil Saakashvili, il y a eu ainsi un tournant significatif vers l'Ouest par rapport aux précédents présidents¹³. Les annexes 1 à 7 présentent différentes cartes de la Géorgie et des régions avec des données ethnolinguistiques aidant à comprendre le degré d'isolement et d'homogénéité de chaque village des régions étudiées.

1.1.2 TPDC – Outil d'intégration

Pour remédier aux problèmes énumérés ci-haut, le *National Center for Teacher Professional Development* (TPDC) fut créé en 2008 comme l'organisme de mise en œuvre des programmes de GLS du *State Ministry of Education and Science of Georgia* (SMESG). Ses tâches principales sont:

« *to improve teaching quality at schools, set high standards of teaching and learning, as well as to raise teachers' status* »

¹³ La guerre de 2008 contre la Russie fut l'un des principaux arguments poussés par Saakashvili pour justifier le changement idéologique

(National Center for Teacher Professional Development 2016a).

L'organisme est spécialisé dans le recrutement et l'entraînement d'enseignants du géorgien (GSLTC) et du recrutement de personnel qualifié dans les écoles publiques du pays pour les sujets scolaires généraux. L'Organisme est aussi responsable des programmes de GSL, tant dans la création de sous-programmes que dans leurs implantations en accord avec les politiques nationales. Selon une de leurs premières études à propos de la qualification des enseignants du géorgien (pas encore des GSLTC du TPDC à l'époque), travaillant en régions, datant de 2009, « *30% of the Georgian language and literature teachers did not have a command of conversational Georgian* » à cette époque (National Center for Teacher Professional Development 2016b). Suivant ce constat et depuis 2011, « *Teach Georgian as a Second Language* » fut créé avec pour mission de reformer les programmes existants de GLS et d'en créer au besoin. L'organisme déploya alors leurs GSLTC dans les régions les plus isolés et en manque d'enseignant du géorgien qualifiés avec comme objectif de répandre la connaissance de la langue de l'État. Les dirigeants de l'organisme implantèrent aussi le programme *Georgian language for Future Success* avec pour objectifs « *to conduct such complex measures which promote access to education of the national minorities, support popularization of the state language and preservation of the cultural and linguistic identity of the national minorities* » (National Center for Teacher Professional Development 2016d). Dépendant du SMESG pour le financement et les balises de création de programmes, le TPDC est le principal outil d'intégration des minorités arméniennes et azéries dans le système scolaire publiques à l'échelle nationale.

1.2 Problématique

Les deux précédents paragraphes établissant les balises par lesquelles nous avons commencé la recherche, plusieurs interrogations peuvent être soulevées par la présentation de données contemporaines. L'étude des politiques linguistiques entraîne

une série de constatations sur l'étendue de la recherche à entreprendre. Pour être plus précis, la Géorgie est une zone qui, dans les deux derniers siècles, connue plusieurs gouvernements différents et fût sujette à des législations qui parfois orientaient (et qui orientent encore) l'espace réservé aux minorités arméniennes et azéries dans les différentes sphères d'interactions sociales auxquelles sont exposés les locuteurs de ces langues. Ce qui nous frappa le plus dans la lecture de ce qui semble être un sujet bien documenté est la vision en bloc monolithique des études faites entre la création et l'application des politiques linguistiques touchant l'éducation, son trop grand attrait pour l'analyse des niveaux supérieurs des LPP, soit les niveaux macro (Hornberger 2013; Hornberger and Johnson 2007b) et la présomption que ces législations sont miraculeusement appliquées grâce à l'appareil bureaucratique représentant l'autorité de façon historiquement détachée (Fairclough 1992; Hornberger 2013; Johnson and Johnson 2015). De plus, il est impossible de ne pas constater la trop grande place accordée à des catégories ethniques (prenons en exemple les catégories citées dans les ouvrages démographiques et le vocabulaire généralisant de Koslov (1988)) et linguistiques essentialistes (Davies 2003, 199) apposées par les différentes autorités historiques en Russie qui définissent encore aujourd'hui les politiques linguistiques et l'éducation des pupilles, créant des barrières entre langues légitimes et illégitimes (Blommaert and Verschueren 1998). Notre questionnement et le développement du présent travail se concentrent alors sur les origines des LPP par rapport à l'éducation des minorités linguistiques arméniennes et azéries et à bien comprendre les liens entre les différents acteurs qui interagissent entre eux dans la chaîne de transmission des différents LPP en éducation géorgienne.

1.3 Cadre théorético-conceptuel

1.3.1 Définir « Language Policy and Planning (LPP) »

« Language planning . . . must be linked to the critical evaluation of language policy: the former providing standards of rationality and effectiveness, the latter testing these ideas against actual practice in order to promote the development of better . . . language planning models. Such a field would be better described as “language policy and planning » LPP.

(Fette 1997, 14)

Définir les termes politique et planifications linguistiques (librement traduits) est une tâche complexe, souvent dépendante de l'approche donnée soit aux politiques linguistiques, soit aux planifications mêmes. Dans les approches linéaires et technocratiques (McCarty 2011, 6) développées dans le début des années de réelles planifications linguistiques étatiques, une des plus importantes questions rapportées par les académiciens (Hornberger 2006, 25; D. C. Johnson 2013a, 13) vient du dilemme suivant :

« La planification précède-t-elle la politique (Fettes, 1997, p. 14) ou la politique précède-t-elle la planification? (Ricento, 2000; Schiffman, 1996, p. 4) »

D'une part, les planifications linguistiques sont largement comprises par les académiciens s'y étant intéressés récemment comme étant une intention de changement social (Cooper 1989; Hornberger 2006; D. C. Johnson 2013a; Tollefson 1991). D'une autre part, les politiques linguistiques sont des construits sociaux (Schiffman 1996a, 276) caractérisés par un processus socioculturel complexe dans lequel les relations de pouvoir sont produites et négociées (McCarty 2011, 8). Pour des raisons de clarté, nous avons conservé ici la définition de D. C. Johnson en quatre points où le concept politique linguistique englobe celui de planification linguistique:

A language policy is a policy mechanism that impacts the structure, function, use, or acquisition of language and includes

1. Official regulations – often enacted in the form of written documents,

intended to effect some change in the form, function, use, or acquisition of language – which can influence economic, political, and educational opportunity;

2. Unofficial, covert, de facto, and implicit mechanisms, connected to language beliefs and practices, that have regulating power over language use and interaction within communities, workplaces, and schools;

3. Not just products but processes – “policy” as a verb, not a noun – that are driven by a diversity of language policy agents across multiple layers of policy creation, interpretation, appropriation, and instantiation;

4. Policy texts and discourses across multiple contexts and layers of policy activity, which are influenced by the ideologies and discourses unique to that context.

(2013, 9)

Ceci étant dit, les termes « *language policy and planning (LPP)* » qui sont toujours utilisés par D.C. Johnson et la majorité des académiciens revus pour le présent projet seront conservés dans la forme anglaise, les traductions n'étant pas toujours les mêmes dans les littératures autres qu'anglaises. L'unification des politiques linguistiques et planifications linguistiques sous un terme nous permet aussi de mieux comprendre la complexe relation politique/planification et comment cette relation déclenche les changements sociaux (Hornberger 2006, 25).

Une notable contribution à la définition suggérée nous provient de la théorie sociale (très utilisée en *Critical Language Policy*), notamment des travaux de Foucault sur la gouvernementalité (Foucault 1982, 1991). Il y suggère que l'activité humaine est gouvernée, en partie, à travers les discours qui font certaines actions et façons d'être la norme, ainsi créant un déséquilibre dans les pouvoirs mentionnés dans la définition de LPP. D. C. Johnson ajoute à la notion de gouvernementalité en éducation : « *Language policies, then, might be portrayed as one way in which dominant discourses about language (education) are perpetuated* » (2010, 62). Aussi, le concept proposé par Foucault théorise

la notion de « gouvernement » comment étant non seulement la notion d'entité centralisée étatique, unique, mais aussi comme circulant à travers de multiples contextes, à travers les micro-pratiques et discours qui sont localement gouvernées (Foucault 1991, 103). En d'autres mots, le pouvoir est *pluri centrique*. Cela ramène aussi à la notion que les LPP ne doivent pas être conçues de façon *Top-Down/Bottom-up*, mais plutôt comme des activités multi-niveaux entre une série d'agents/planificateurs (McCarty 2011, 8). De plus, les politiques caches, ou *language behaviors* (E. J. Johnson 2012),:

« are evident in everyday ideologically saturated language-regulating mechanisms that construct social hierarchies »

(McCarty, Collins, and Hopson 2011, 339)

ou établissent les hégémonies dans les utilisations des langues (Tollefson 1991, 16).

1.3.2 Ethnography of language policy (ELP) : gouvernementalité et espaces de mises en œuvre

Les travaux récents concernant les LPP en éducation peuvent être caractérisés par une recherche de compréhension de la tension entre la structure et l'agentivité (Tollefson 2006a), avec une emphase sur le puissant rôle des éducateurs dans les processus de LPP (Corson 1991) et des LPP superposées à travers les interactions en contexte éducatif (directement dans les écoles ou dans l'environnement direct entourant celles-ci) (D. C. Johnson 2010). Les premières traces d'une approche anthropologique concernant les LPP, l'ELP, peuvent être retrouvées dans la fameuse étude faite par Hornberger sur l'éducation bilingue des jeunes Quéchuas (Hornberger 1987, 1992). Cette étude conçoit les LPP comme l'anthropologie conçoit les langues en général, « *characterized by the contextualization of cultural phenomena socially, historically, and comparatively across time and space* » (Blommaert 2009; McCarty 2011, 10). La question générale soulevée par l'étude des LPP telles que plus haut définies peut être résumée comme le fit Cooper quant à l'approche méthodologique fut plus largement adoptée:

« What actors attempt to influence what behaviours of which people for what ends under what conditions by what means through what decision-making process with what effect »

(Cooper 1989, 98)

D.C. Johnson (2010) suggère que nous comprenions les tensions entre structure et agentivité dans les politiques linguistiques en combinant une approche critique des pouvoirs dans une approche *top-down* (macro) jumelée avec une collecte de données ethnographiques dans des contextes localisés (méso/micro). Cette approche multifacette nous permet de donner plus d'attention à l'agentivité présente dans les processus de LPP et moins d'emphase sur les pouvoirs hégémoniques¹⁴. Les objectifs principaux de l'ELP sont d'amener à une meilleure compréhension des:

- *agents – includes both the creators of the policy and those responsible for policy interpretation and appropriation;*
- *goals – refers to the intentions of the policy as stated in the policy text;*
- *processes – creation, interpretation, and appropriation of policy text and discourse*

(David C. Johnson 2013, 150)

1.3.2.1 Concepts théoriques abstraits de l'ELP

Bien que ces concepts se retrouveront dans ce qu'est l'ELP, nous tenons tiens à définir concrètement des concepts utilisés par la littérature qui nécessitent une recherche connexe chez les auteurs cités par ce dernier (et autres provenant des

¹⁴ Pennycook (Pennycook 2002a) critique l'approche du *Critical Discourse Analysis* pour avoir portée trop d'emphase sur ces pouvoirs.

ouvrages originaux cités par les auteurs). Vous trouverez donc un résumé approprié de chacun des termes après recherches sur les diverses théories

sous forme d'une interprétation finale collant à mon cadre de recherche chacun d'eux.

1.3.2.2 Idéologie linguistique¹⁵

Les LPP n'échappent pas à l'idéologie quant à leur essence. Ce type d'idéologie peut se présenter de la sorte; c'est un ensemble de croyances (Wright and Hailu 1988), de compréhensions et d'attentes que les utilisateurs et créateurs de politiques linguistiques ont, qu'elles soient explicites ou implicites (Cameron 2006). Elles sont des conceptions culturelles englobant les langues et variétés de langues, mais aussi le comportement communicationnel en tant qu'extériorisation d'un ordre collectif (Woolard 2010, 235). L'étude de ses idéologies peut contribuer en trois points aux études traditionnelles des langues et normes qui sont traditionnellement orientées (comme nous le verrons) vers la norme et la fonction de la langue. Ces contributions viennent apporter :

- Un contexte historique (historicité) dans les interprétations et interactions d'agents humains à travers les institutions;
- Une interprétation matérialiste, ethnographique des historicités individuelles des acteurs en relation avec leurs discours;
- Une reproductibilité vérifiable des idéologies à travers les institutions sociales, comme les établissements d'éducation, et à quel degré elles se sont transmises et implantées (McGroarty 2010, 18)

De plus, ces idéologies, comme le proposent Cameron (2006) et Griffin (2006), il est impensable de concevoir une dissociation de la culture, des langues (Wright and Hailu

¹⁵ Traduction proposée par les recherches françaises, mais que je n'ai pas utilisées

1988), des contextes dans lequel elles sont produites. Il existe donc une diversité d'idéologie au sein d'un même groupe et que tous n'y ont pas accès au même niveau à la production idéologique (McGroarty 2010, 23–25) et que la politique fondée sur une idéologie X ne se reflètera pas nécessairement dans la politique semblable Y après interprétations des diverses couches (D. C. Johnson 2013, 54; Menken and Garcia 2010, 257–58), celles-ci étant polycentristes, provenant et étant interprétées par tous les acteurs affectés par les interactions, sur le plan synchronique et historique. Prenant ceci en compte, il faut les considérer comme faisant partie intégrante de la langue, dans les déviations du moins et des discours, puisqu'il y a toujours présence de divergences dans les discours sur les autres langues et sur la langue de l'émetteur lui-même (Cameron 2006; Griffin 2006; Wright et Hailu 1988)

1.3.2.3 Espace idéologique

Dépendamment de l'idéologie qui imprègne les politiques linguistiques officielles, un espace potentiel peut être ouvert pour la création de politiques linguistiques au niveau local (dans ce cas-ci, les classes) que les différents acteurs peuvent prendre comme base de nouvelles politiques linguistiques au niveau local (Hornberger 2002, 2003). Par exemple, quand une loi considérée comme neutre au niveau des politiques linguistiques intergroupes (Wee 2010) est établie, des classes multilingues peuvent être implantées avec le soutien officiel de l'État qui les légitimise à travers son implémentation au niveau local par de nouvelles lois qui reflètent la situation locale (d'une certaine manière) au niveau des espaces de mise en œuvre (Hornberger 2002, 2003).

1.3.2.4 Espace de mise en œuvre (*implementational space*)¹⁶

Une fois l'espace ouvert par les politiques du haut de la pyramide, comme soulignés plus haut, les acteurs locaux peuvent se saisir de ces possibilités pour créer de nouvelles politiques linguistiques permettant ou non l'implantation d'une éducation bilingue par exemple (D. C. Johnson 2013, 103). Nous pouvons

penser ici à l'étude de la communauté russe new-yorkaise faite par Kleyn et Vayshenker (2012) qui démontre que la loi américaine permet localement l'établissement à travers le réseau public d'écoles avec des programmes d'enseignement en langue russe financièrement supportés par le district scolaire si la communauté possède un nombre suffisant d'élèves ayant cette langue comme maternelle. L'enseignement du programme bilingue particulier analysé par Kleyn et Vayshenker (2012) démontre même que celui-ci en particulier est issu d'une interaction intra et intergroupe au niveau local, mais situé sur une échelle de pouvoir plus grande que le microscopique, soit au niveau méso où les différentes idéologies passent avant d'être appliquées ou non au niveau micro (David C. Johnson 2013, 101).

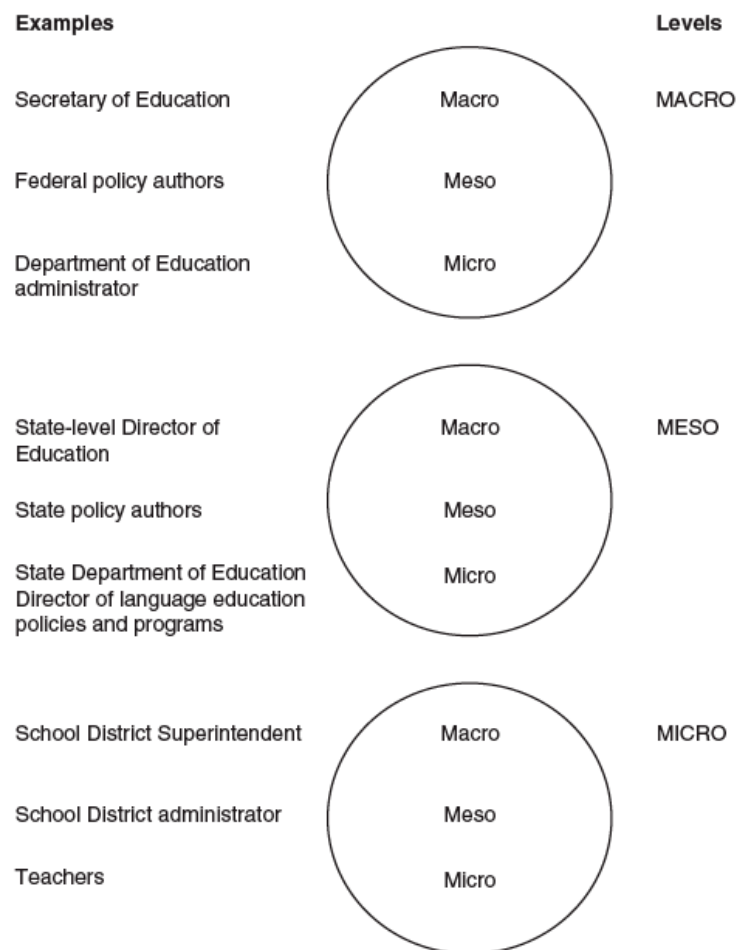
“One of the main elements that will be described and largely used in the analysis is the concept of implemental space, situated in the above-mentioned processes. Hornberger has suggested that these spaces may be formed by multilingual education policies and/or wedged open by the targeted communities or local agents (Hornberger 2002, 2005). As she stated: “implementational spaces encompass spaces beyond the classroom as well, at every level from face-to-face interaction in communities to national educational policies and indeed to globalized economic relations” (Hornberger 2005). These implementational spaces are created through the multi-layered LPP’s creation, interpretation and implementation. They are opened, filled, or closed (Hornberger 2005), leading to outcomes that are not the ones planned by the macro-level policy makers. ” (Tollefson 2006, 42)

¹⁶ Le terme français est une traduction libre des auteurs et qu'ici nous avons adoptée

1.3.3 Les divers types d'approches et centres d'intérêt

Comme décrit dans l'approche de l'ELP, la littérature suggère désormais une approche à 3 niveaux contextualisés dans l'analyse des LPP: macro, micro et méso. Bien que paraissant bien divisé, il faut voir la balance micro/macro comme un continuum. Si une division est apportée, il faut garder en tête les intersections possibles entre les niveaux et les possibles sous-divisions des niveaux en sous-niveaux comme le suggère D.C. Johnson en exemplifiant une analyse top/down des agents en LPP éducationnelles :

Figure 1. Schéma interprétatif des superpositions macro/méso/micro en LPP éducationnelles



((D. C. Johnson 2013, 193)

1.3.3.1 Approche macroscopique; les diverses instances gouvernementales et ses politiques

Bien que chaque niveau d'analyse comporte ses propres niveaux micro/macro, nous conserverons ici que celui qui est l'élément le plus évident à étudier dans un terrain particulier lié aux LPP; les politiques linguistiques gouvernementales trouvées sous forme de textes qui sont censés être la base de ce qui se fait par la suite dans la gestion des langues au niveau méso/micro (Coulmas 1994; Fairclough 1992). Suivant les définitions apportées dans la section 1.3.1, nous allons mettre l'emphase sur les politiques officielles, venant d'une structure d'autorité légitime au niveau étatique qui peut prendre la forme de planification du corpus et statut (Baylon 2005, 173; Wee 2010b)

Bien que ces textes ne représentent en effet pas les réalités locales, elles sont par contre le produit de discours tenus sur la gestion étatique des langues qui tentent d'influencer la réalité, de pousser à un changement social, souvent par la planification linguistique (Baylon 2005a, 173; Pennycook 2002b; Ruiz 1984). Il faut donc prendre en compte ce que les créateurs de politiques officielles, des textes dans ce cas-ci, tentent de faire pour pouvoir en analyser les idéologies dominantes (au sens législatif) à travers les discours tenus chez ses planificateurs (Lo Bianco 2014). Comme soulevés par Johnson (D. C. Johnson 2013, 36; Ruiz 1984), les textes peuvent prendre une orientation envers les langues dans une des trois directions suivantes.

1.3.3.1.1 La langue comme un problème

Il s'agit d'une conception concevant les langues autres que la langue dominante, officielle ou de facto, comme un problème à régler par la législation conçue pour en contrôler l'utilisation ou la planification. Dans cette interprétation d'approche, la citation suivante de Mackey nous propose deux idéologies linguistiques présentes dans les discours et textes officiels qu'il attribue aux notions de;

- Dominance acculturante « *caractérisée par l'annexion progressive des territoires, la création d'états satellites ou de provinces, chacun sous la direction d'un gouverneur et sous le contrôle d'une garnison permanente, la création par le conquérant de ses propres institutions stables, l'installation de marchands et de colons venant de la mère patrie.*»

(Mackey 1983, 20)

- Domination imposée « *par laquelle le conquérant prend le contrôle direct des institutions ethniques d'un État conquis et y impose sa langue* »

(Mackey 1983, 20)

Il s'agit ici de l'attitude prise par les gouvernements colonialistes, totalitaires et technocrates traditionnels, et comme le souligne D.C. Johnson, ces types d'approches sont de moins en moins présentes, les droits de la personne sont de plus en plus au centres des LPP (D. C. Johnson 2013, 19–20).

1.3.3.1.2 *La langue comme un droit*

Il s'agit ici d'une vision de la langue dans la lignée des droits de la personne comme ci-haut mentionnés. Bien que chaque citoyen apprenne la langue officielle, dominante, il a aussi le droit d'avoir une éducation incluant sa propre langue, créant ainsi un bilinguisme additif (Ruiz 1984; Siiner 2014). Annamalai (2005) nous fournit un bon exemple de cette approche d'après leur analyse des politiques linguistiques de l'État indien d'après 1947. Ce système, basé sur le système soviétique ¹⁷ prône l'usage de trois langues comme, l'anglais, l'hindi et la langue du district dans lequel habite

¹⁷ 3 langues enseignées à tous les étudiants à travers le territoire (Silver 1974a; Solchanyk 1982a). Chaque république autonome possède des langues aux statuts particuliers et les 3 langues à enseigner dépendent du territoire. Obligatoirement, le russe en faisait partie sur l'ensemble du territoire d'URSS

l'élève, était censé reconnaître le droit à chaque enfant de pouvoir recevoir une éducation incluant ses propres « racines ». De plus, si l'élève provenait d'une région où, par exemple, l'hindi est la langue officielle, il doit en apprendre une autre qui se parle localement, créant ainsi une mixte entre la langue comme un droit et la langue comme une ressource (Schiffman 1996).

1.3.3.1.3 La langue comme une ressource

Ce système idéologique par rapport à la langue se concentre sur la notion que la langue doit être une ressource pour tous et que l'éducation, par exemple, doit se faire dans les langues présentes sur le territoire, les enseigner et pratiquer par l'immersion de tous les élèves, peu importe la langue maternelle de l'élève. Les enfants apprennent ainsi sur un niveau égal les langues parlées sur le territoire dans le contexte où plus d'une langue coexiste sur place (E. J. Johnson 2012; Kloss 1966). Bien que théoriquement plus juste pour tous cette approche est en pratique impossible à réaliser dans les faits à cause de deux points : la standardisation de la langue (qui sera développé) et par l'ambiguïté terminologique et pratique entre langues comme droits et ressources au niveau de l'application (qui ne sera pas développé, mais souligné par Johnson (2013)

1.3.3.1.4 L'analyse macro-historique: intertextualité, interdiscursivité et recontextualisation

Pour analyser les politiques linguistiques, leurs orientations et objectifs, il nous faut utiliser une approche, dédiée au niveau macroscopique, décrite par Fairclough (1992). Cette approche se concentre sur l'analyse des textes (intertextualité) en relation avec le sens précédents textes et discours (interdiscursivité) et ce que Fairclough décrit comme la relation entre les différents discours et les textes qui en découlent. Plus simplement, les discours conçoivent les textes, et l'étude des textes permet de créer des liens entre ces textes, là où le discours est absent. Le tout est fait en supposant que ces textes sont les produits de discours qui leur sont contemporains (D. C. Johnson 2011).

Dans cette optique, nous prendrons une définition plus large et nécessaire à l'analyse historique des différentes politiques linguistiques en relation avec le contexte contemporain. Bien que les deux concepts (interdiscursivité et intertextualité) puissent s'analyser dans une perspective diachronique séparée, nous conserverons les deux degrés d'analyse sous un seul terme lors de l'analyse des divers discours et textes officiels en contextes macroscopiques. Il en est fait ainsi étant donnée les proximités temporelles et idéologiques que peuvent avoir textes et discours dans l'interprétation de textes et discours historiquement situés (Fairclough 1992 ; D. C. Johnson 2004, 2011). D'un autre point de vue, il est impensable de séparer les 2 types d'analyses de manière objective, car les textes sont des produits d'idéologies en contact, le résultat de discours en contacts: le texte n'existe pas sans discours et le discours s'inspire préalablement d'un texte (Blommaert and Verschueren 1998; Cameron 2006; Griffin 2006; Wright and Hailu 1988). Suivant ces principes, Bernstein (2003) propose une définition à la recontextualisation où les :

« ...positions, agents, and practices are concerned with the movements of texts/practices from the primary context of discursive production to the secondary context of discursive reproduction... »

(Bernstein 2003, 60)

S'ensuit ensuite une opération où les divers acteurs :

« ...selectively appropriates, relocates, refocuses, and relates other pedagogic discourses to constitute its own order and ordering...»

(Bernstein 2003, 184)

Grâce à l'approche ethnographique couplée aux concepts d'intertextualité et d'interdiscursivité, il est possible d'observer comment les politiques (les textes, du moins) sont à chaque réinterprétation réévaluées à un nouveau contexte, un nouveau produit historique, localement défini, en niveau méso/micro par les agents

1.3.3.2 L'approche méso/micro : le rôle des agents

1.3.3.2.1 L'étude synchronique

L'approche macro-historique étant décrite, une approche temporellement plus accessible à l'étude ethnographique nous est résumée par D.C. Johnson;

the roots of the ethnography of language policy depend on how one defines language policy... ethnography of language policy (is) a method and theory for examining the agents, contexts, and processes across the multiple layers of language policy creation, interpretation, and appropriation. (D. C. Johnson 2013a, 43–44)

Il s'agit alors de se concentrer sur l'étude des politiques linguistiques non pas sur les pouvoirs des politiques comme moyens de contrôle et créateur de barrières (voir de diglossie imposée (Ferguson 1959), mais vers une étude critique sur le rôle des agents aux niveaux méso/micros, dans un contexte localisé, comme une classe ou une rencontre parascolaire, sur l'agentivité des différents acteurs dans la création, l'interprétation et l'appropriation des politiques linguistiques et reconnaissant le pouvoir local et sociétal tout au long dudit processus (D. C. Johnson 2013a). D'une revue de littérature imposante sur les premiers essais combinant l'approche ethnographique et l'analyse des idéologies présentes dans des classes scolaires de différents pays, Johnson propose une balance entre l'approche macro et micro dans un continuum toujours en communication et étant sujet à des centres d'influence divers, entre centres et la périphérie marginalisée comme producteur d'idéologie (Blommaert 2013, 11; Hornberger 2003), entre le pouvoir des politiques linguistiques et la puissance interprétative des agents (Foucault 1982; Hornberger and Johnson 2007; David C. Johnson 2009). Sur une perspective plus large et pour une compréhension plus exhaustive de l'influence idéologique à analyser dans la recherche en ELP, nous suggérons un apport typologique tiré d'une étude faite par Gu (2014), schématisant en

4 catégories analyser dans le cadre de la recherche de l'idéologie linguistique telle que défini au point 1.3.3;

- Idéologies linguistiques dominantes;
- Croyances sur la langue;
- Pratique linguistique;
- Identités projetées

Couplant ces catégories avec les approches résumées dans *Language and Policy* de David C. Johnson nous avons ici l'approche et le cadre approprié à une analyse et des LPP dans son ensemble, et des différents espaces idéologiques et de mise en œuvre qu'il faut découvrir et répertorier dans l'analyse de ces dites politiques. Pour se faire, l'utilisation de l'approche ethnographique doit être orientée, non pas sur un « peuple ou une culture », mais sur des processus de LPP. Le but de l'ethnographie traditionnelle est pourtant conservé : la production d'un savoir nuancé entre un point de vue étique et émique issu d'une observation sur terrain à long terme et d'une triangulation des données (Hornberger 2003a; D. C. Johnson 2013a).

1.3.3.2.2 Le pouvoir des agents : le cas des professeurs

Souvent perçus comme des agents du gouvernement appliquant les politiques en vigueur, nous devons ici présenter une autre version du professeur; un agent qui crée, s'approprie et implémente des politiques linguistiques (D. C. Johnson 2013a; D. Johnson and Johnson 2015b; Lo Bianco 2010a). Autrement dit, le professeur a le rôle de recontextualiser les politiques linguistiques existantes à travers des analyses intertextuelles et interdiscursives qui lui permettent de créer des espaces d'implémentation de politiques linguistiques dans une pléthore d'espaces idéologiques disponibles (D. C. Johnson 2013a; Lo Bianco 2010a). Du simple fait de mettre en application un matériel d'apprentissage linguistique présentant une identité figurée face à une

autre identité, ou bien de présenter un matériel autre que celui planifié par le pouvoir étatique qu'a le professeur en matière de gestion de politiques linguistiques (Shardakova and Pavlenko 2004). De plus, comme le souligne McGroarty (2010, 35), le fait que le professeur se trouve dans un milieu particulier qui peut différer grandement de ce que la politique officielle est censée gérer force le professeur à prendre des décisions qui ne sont pas nécessairement faites aux niveaux des instances officielles directement, du moins pas prévues par celles-ci. Le professeur, par son pouvoir d'agentivité, n'attendra pas comme une extension de l'État. Pour clarifier ce pouvoir créateur/appropriateur du professeur, regardons les quatre points soulevés par Lo Bianco (Lo Bianco 2010b, 168–69);

1. Le professeur implémente des choix de normes, de code et de registre faits à partir du matériel présent dans le contexte, soit entre les élèves et lui-même;
2. Le professeur parle en termes des terminologies spécifiques aux programmes qu'il enseigne, donnant ainsi un bagage aux élèves dans une structure qu'il crée pour le contexte;
3. Les échanges entre professeur et élèves peuvent porter sur la langue elle-même, ce qui laisse au professeur le rôle d'approuver ou non les propositions faites par les élèves, renforçant son autorité (explicite ou non)
4. Le professeur effectue un choix et l'implémente en matière de littérature et de pratique littéraire, comme l'écriture, comme il le fait avec la langue au point 1

Une fois ces 4 bases du pouvoir de l'enseignant exposé, il est plus facile de comprendre de quelle manière il négocie les politiques linguistiques à travers les espaces idéologiques et de mise en œuvre (Hornberger 2003) (voire présents dans le contexte synchronique, à partir de données diachroniques. Si nous prenons, encore une fois l'exemple fourni par Octu (2013), soulignons ici une des raisons pour laquelle l'école Atatürk fonctionne encore : l'implication des professeurs malgré les faibles salaires proposés. Si ces professeurs enseignent malgré le fait que le salaire paie à peine le transport jusqu'à l'école, c'est qu'ils conçoivent cette éducation porteuse de «turkishness» essentielle. Ainsi, la place qu'il consacre à la langue et culture turque est

centrale à leur enseignement et ils le démontrent dans leur enseignement qui est porteur de politiques linguistiques et idéologies sur la langue (Octu 2013). Malgré tout, rappelons que le pouvoir est polycentrique (Foucault 1982) et que nous ne pouvons pas seulement réduire en relation état/professeur/élève les espaces idéologiques et d'implémentations de politiques linguistiques (Hornberger 2003). La même analyse des agents peut être faite dans différents contextes de pouvoir et il faut aussi comprendre que ces agents sont aussi soumis à d'autres agents dans d'autres situations particulières comme la relation avec la communauté ou bien l'influence des parents dans le processus décisionnel (Hornberger 2003; Kleyn and Vayshenker 2012; Octu 2013).

Chapitre 2 – Méthodologie et terrain

Pour entreprendre la présente recherche, nous avons utilisé une ligne directrice théorisée par D.C. Johnson dans le but de circonscrire les différents niveaux d'analyse des LPP qui sont nécessaires à approcher et les techniques leur étant appropriées dans l'optique de l'ELP. Le guide a été utilisé ici tel un outil d'analyse des chaînes de transmission des possibles politiques linguistiques et les planifications leur étant attachées en termes de gouvernementalité foucauldienne ou de déséquilibre de pouvoir possible, plus simplement dit. Le tout est présenté en citation directe au tableau I :

Tableau I. La méthode interdisciplinaire propose par D.C. Johnson

LPP activity	Agents of interest	Methods
Creation - Macro-level	Policymakers – examples include lawmakers and other politicians, business leaders, judges and attorneys, multilingual and monolingual activists and advocates; school district administrators; teachers	Historical-textual analysis; ethnographic methods including insider accounts (interviews) and participant observation during policy creation; discourse analysis of political and policy debate and formation; macro-level document collection
Interpretation - Meso-level	Interpreters of language policy – examples include the policymakers (i.e. how they interpret their creation) as well as those responsible for appropriation, including especially teachers; employers; educational administrators	Discourse analysis of interpretation discourse practises (processes of production and interpretation); interviews and participant observation; meso-level document collection
Implementation/ Appropriation – Micro-level	Those who appropriate and who are impacted by language policy – primarily teachers and students; employers and employees; parents and children	Participant-observation; interviews; discourse analysis of interaction (collected via audio- and video-recordings); micro-level document collection
Instantiation – Micro	Teachers, students, community members	Participant observation in classrooms and communities; discourse analysis of interaction in classrooms and communities

(David C. Johnson 2013, 168–69)

2.1 Terrains

2.1.1 Le TPDC

Durant plusieurs périodes de totalisant plus de 1 an, nous avons habité en Géorgie pour la présente recherche en plus de parfaire nos connaissances des langues géorgiennes et russes. Point important, nous avons eu l'occasion d'effectuer un stage non payé au sein du TPDC dans le cadre de notre recherche sur une période de 5 mois entre les mois d'octobre 2015 et de février 2016. Cet internat nous permit d'effectuer plusieurs entrevues et de planifier nos séjours en régions rurales en utilisant les infrastructures physique et communicationnelles du centre. Notre tâche au sein de l'Organisme ne fut que de se concentrer sur notre recherche et de participer aux formations quand elles avaient lieu.

2.1.2 Arméniens et Azéris en Géorgie : Communautés sélectionnées

La présente étude se concentra sur 7 villages ruraux avec leurs écoles issues des deux minorités ethniques sélectionnées. Ces communautés arméniennes et azéris, d'où la population est majoritairement née en Géorgie et où les familles sont installées depuis l'époque de l'Empire Russe au moins, ont été sélectionnées sur la base de leur homogénéité ethnique et pour leur accès au nouveau programme de GLS administré par le TPDC qui ne couvre que les communautés russes, azéris et arméniennes de Kakheti, Kvemo Kartli et de Samtskhe-Javakheti pour l'instant. Elles ont été sélectionnées aussi pour leur degré d'isolation : situées en Kvemo Kartli et en Samtskhe-Javakheti, les localités sont composées de moins de 10% d'autres groupes ethnolinguistiques que le leur, les rendant très homogènes. Chaque école possède toutes les classes nécessaires pour avoir un programme K12 (12 années scolaires) complet, limitant la migration estudiantine dans d'autres localités où nous aurions pu avoir des contacts entre minorités linguistiques et locuteurs du géorgien dans des écoles multisecteurs, par exemple. Ces localités sont présentées aux tableaux II et III ci-bas:

Tableau II. Statistiques démographiques – populations azéries étudiées

Kvemo Kartli	Village	École	Population	Population (écoles)
	Kvemo Bolnisi		4162	
		École municipale #1		428
		École municipale #2		218
	Didi Mughanlo		1286	
		École municipale (n.d)		128
	Zemo Sarali		883	
		École municipale (n.d)		113
	Damia-Geurarkhi		1939	
		École municipale (n.d)		229

Tableau III. Statistiques démographiques – populations arméniennes étudiées

Samtskhe-Javakheti + Tsalka	Village	École	Population	Population (écoles)
	Eshtia		1691	
		École municipale #1		112
	Ashkala (Tsalka)		921	
		École municipale (n.d)		121

Population générale - (National Statistics Office of Georgia (GEOSTAT) 2014a) Population scolaire - (saqartvelos ganatlebisa da mecnierabis saministro 2016)

Le choix de ces communautés isolées et rurales est intéressant dans le fait que les locaux ont un faible ou inexistant lien quotidien avec les Géorgiens (ethniquement et linguistiquement parlant), sauf pour les policiers et les GSLTC

présents sur lesdits territoires. Le choix nous permet aussi de nous séparer des minorités largement présentes à Tbilisi et où elles sont bien intégrées, comme démontré dans la section Contexte. Cela nous amène aussi à nous concentrer sur les localités où l'économie y est moins développée que dans les centres économiques du pays, nous menant à des données qui excluent les possibles influences des échanges économiques et de leur impact sur la connaissance du géorgien. Les écoles russophones furent ignorées pour 2 raisons majeures. La première étant qu'elles sont majoritairement en centres urbains. Les écoles russophones en milieu rural sont aussi majoritairement jumelées avec des écoles géorgiennes ou avec des écoles d'autres minorités linguistiques, limitant l'isolement linguistique régional au minimum. La seconde raison, issues des données d'autres recherches, est que les écoles russophones des milieux ruraux sont surtout fréquentées par des élèves issues de milieux non russophones; elles sont fréquemment multiethniques et les étudiants sont rarement natifs du russe.

2.2 Recherche historique et documentaire

Pour le volet historico-textuel (macro-historique) de notre recherche, nous avons favorisé une recherche sur l'historique des changements de LPP et de politiques de minorités linguistiques en générales pour pouvoir étudier les lois et politiques en termes d'intertextualité et d'interdiscursivité. Les discours idéologiques étant fondée sur une désire de croyance populaire ou officielle (Cameron 2006; (D. C. Johnson 2013, 3; Schiffman 1996, 5) se reflétant dans les divers régimes, nous avons alors collecté des données officielles et papiers de recherches et y étant rattachés, dans l'optique des liens flagrants entre les diverses étapes politiques successives et en constante réinterprétation et remise en œuvre. Nous conserverons les définitions apportées en Chapitre 1. Nous avons donc fouillé l'histoire moderne de la Géorgie en survolant les écrits de chercheurs sur les divers majeurs changements en matière de LPP en Géorgie impériale russe, soviétique puis indépendante. Loin de pouvoir ramasser l'ensemble des donnés, nous nous sommes tournés vers les écrits

sur les périodes pré-indigénisation, la période de 1924 à 1938, la période Khrouchtchev, les conférences de Tashkent et la période des réformes saakashvilistes en majorité, mentionnant les changements mineurs d'entre-temps. Nous nous sommes aussi concentrés sur les écrits de la Constitution de Géorgie en tant que pierre angulaire de l'analyse des LPP contemporaines et pour pouvoir aborder les politiques subjacentes en matière d'éducation des minorités arméniennes et azéries. Les points suivants (et placé en Tableau IV) présentent les types de données que nous avons favorisés.

2.2.1 Exemple de documentation possible en lien avec le terrain géorgien :

- Recensement
- Constitutions
- Article de loi
- Journaux/info de différentes entités ministérielles pertinentes
- Changements historico-politiques majeurs
- Documentation du TPDC et du SMESG

2.3 Entrevues semi-dirigées

Nous avons conduit de multiples entrevues à divers niveaux d'instances auprès d'acteurs signifiants comme suggérés au Tableau 1. Nous les avons conduites dans une approche semi-dirigée dans l'optique d'élucider tous les liens possibles entre les attitudes envers les langues, les choix faits sur divers niveaux d'instances et les problèmes et solutions liés aux déséquilibres de pouvoir qui résultent ou conduisent au LPP qui les précèdent ou en résultent. Certaines furent conduites au sein du TPDC lors de l'internat (voir description au Tableau II) avec des directeurs de programmes, des consultants-formateurs responsables de la formation des professeurs consultants directement. Et auprès des professeurs-consultants eux-mêmes. Dans les communautés sélectionnées, parents, professeurs locaux de divers sujets généraux en milieu scolaire et des directeurs d'écoles responsables de l'éducation des jeunes

scolarisés localement. Il est aussi impératif de souligner que certains des participants locaux étaient à la fois parents de jeunes étudiants dans les écoles sélectionnées et professeurs au sein desdites écoles.

2.3.1 Choix des répondants

Les répondants furent sélectionnés (sans préférence quant au sexe) en correspondance avec le tableau I, tout dépendant des informations recherchées dans les entrevues semi-dirigées. Les différents professionnels du TPDC furent sélectionnés en majorité par nous-mêmes directement durant notre stage au sein de l'organisme en question. Les participants indirectement choisis nous furent suggérés lors de précédentes entrevues, lors de réponses découlant de nos questions quant à la structure du TPDC et des positions décisionnelles clés dans la hiérarchie de l'organisme. Ceux-ci furent par la suite contactés par nous directement et ainsi intégrés dans notre banque de collaborateurs disponibles aux entrevues. Les professeurs furent par la suite contactés lors de diverses formations leur étant destinées et auxquelles nous avons eu accès avec la collaboration des consultants-formateurs (et celles-ci furent aussi enregistrées). Suivant la formation, le consultant-formateur demanda aux présents professeurs-consultants si certains étaient intéressés à participer à ma recherche par l'entremise de :

1. Entrevue/s semi-dirigées
2. Aide au recrutement des participants étant localisé directement dans les régions visées par la recherche, ceux-ci étant les parents de leurs élèves, leurs assistants, anciens élèves, directeurs d'écoles, etc.

Il faut noter ici que les GSLTC sélectionnés directement lors de leur formation sont considérés ici comme des agents avec un puissant potentiel lié aux LPP, car ils sont le lien entre le TPDC et les communautés en termes de chaîne de transmission LPP et aussi souvent le seul traducteur disponible localement pour les procédures judiciaires et formelles. Une fois les GSLTC en possession

d'exemplaires en anglais, géorgien et russe de notre lettre de recrutement et de consentement oral (voir annexes 8 à 13), et les périodes de formations terminées, les volontaires ont eu la tâche de recruter les divers individus visés par la recherche après les périodes de cours ou des réunions avec ceux-ci dans leurs villages attitrés respectifs. Les individus ayant répondu affirmativement furent alors rencontrés lors de nos séjours en régions et une série de rencontres dans les écoles (où ailleurs, selon la préférence des individus) furent exécutées et où les procédures de consentement et de traduction furent discutées en tête-à-tête. Il est impératif de noter ici que, malgré la procédure de recrutement pyramidale, chaque répondant fut rencontré personnellement par nous-mêmes pour ainsi filtrer une seconde fois les volontaires et pour nous assurer que chacun comprenait bien les implications, ainsi que pour effectuer un autre processus de recrutement pyramidal à partir de chaque répondant. Cette procédure nous permit de pouvoir recruter d'autres individus qui ne furent soit pas intéressés, soit ignorés lors du recrutement préliminaire effectué par les GSLTC dans certains villages.

2.3.2 Déroulement des entrevues

Pour chaque répondant, un questionnaire unique fut utilisé avec certaines variations selon le rôle respectif de ces derniers et selon les réponses reçues lors des entrevues semi-dirigées (voir annexe 14). Les questions, quoique générales, nous permirent d'explorer plusieurs pistes surprenantes et imprévues. Le guide ne fut pas suivi à la lettre, il ne s'agissait que d'un aide.

Les entrevues furent exécutées à l'endroit de convenance du répondant ciblé, nous en avons effectué plusieurs au TPDC, dans les écoles des villages, à l'Université d'État Ilia Chavchavadze ainsi que dans les maisons de certains répondants au besoin.

2.4 Notes de terrain et conversations informelles

Tout au long de notre séjour de nos séjours de recherche en Géorgie, nous avons gardé un journal de bord indiquant les conversations informelles avec

divers répondants ainsi que les situations d'observation qui nous paraissaient pertinentes pour le présent travail. Plusieurs formations au sein TPDC furent assistées en continu avec 2 cohortes de futurs GSLTC. En combinant les 2 cohortes, nous avons environ 3 journées de formation, soit 3 demi-journées complètes. Aussi, des activités informelles entre certains répondants GSLTC et d'autres acteurs non passés en entrevues (notamment des parents) dans les localités furent observées pour pouvoir éclaircir les relations interethniques au niveau local entre l'État (son représentant) et les membres de minorités linguistiques. Les salles de classe ne furent pas directement observées, car l'objectif principal du présent travail se situe dans les interactions et processus de LPP hors des salles de classe. Cela soulevait aussi de possibles questions éthiques et de nombreuses démarches qui n'auraient que plus retardé l'étude.

2.4 Limites du projet et questions éthiques

2.4.1 Choix de la langue d'entrevue

Le choix de la langue des entrevues fut dicté par les compétences linguistiques à la fois des chercheurs et des répondants. En premier lieu, nous avons demandé aux répondants leurs préférences linguistiques en soulignant à la fois nos propres compétences. Selon le choix des répondants, nous proposons une langue tierce ou l'emploi d'un/e traducteur/trice volontaire ou salarié/e. Au final, les langues utilisées par les chercheurs lors des entretiens étaient en russe, géorgien, français et anglais. Nous avons eu recours lors de plusieurs entrevues à plusieurs langues lors d'une rencontre, en suivant les préférences du moment des répondants. Une fois, un traducteur volontaire nous aida lors d'une entrevue. Étant Azéri, il traduisit de l'azéri (première langue) au russe (deuxième langue) lors d'une entrevue à Didi Mughanlo. Pour ces raisons, les extraits d'entrevues qui seront présentés ont été traduits en français pour ce travail. Il faut tenir compte ici des possibles biais et mécompréhensions possibles dus aux éventuelles erreurs de traduction des répondants choisissant une langue tierce et de nos propres limites linguistiques.

2.4.2 Représentativité des répondants

Tous les enseignants et les répondants locaux ont été sélectionnés parmi un groupe de bénévoles et ne peuvent donc pas être considérés comme représentatifs de tous les répondants locaux et des enseignants de GSL. Comme l'a noté l'étude de D.C. Johnson et les éventuels biais (D. C. Johnson 2010), les volontaires qui ont répondu à l'appel ont montré un intérêt actif dans la continuité et l'efficacité des programmes de GLS, les répondants qui n'étaient pas intéressés ou froids à l'idée de participer n'ayant simplement pas répondu à l'appel que nous avons fait. Par conséquent, les répondants ne peuvent pas être considérés comme représentant l'ensemble de la population affectée par le programme GLFS.

2.4.3 Anonymat des répondants

Dans le but de préserver l'anonymat des répondants, des pseudonymes seront utilisés. Comme les données statistiques pourraient mener à une identification indirecte des répondants au TPDC, des noms unisexes seront utilisés et le sexe demeurera secret. Seulement les intervenants non gouvernementaux seront identifiés de façon à identifier le sexe du répondant. La recherche ayant pour but d'établir un modèle de comparaison général, les LSD, LGSST, GSLTC et les GLSTA ne seront pas identifiées par villages attirés ou de provenance, mais par provenance ethnolinguistique ou, dans les cas des employés locaux du TPDC, par la communauté ethnolinguistique attirée. Cette censure de données est volontaire et répond à la demande de plusieurs répondants à l'anonymat total. Cet anonymat peut être préservé dans les cas où l'individu est le seul ayant le titre donné dans un village, nous avons donc décidé de camoufler le tout pour contenir les possibles fuites d'informations pouvant mener à une identification directe des répondants.

2.5 Sommaire

Dans le cadre de notre recherche, nous avons adapté le cadre de recherche proposé par D.C. Johnson. Il s'agit du tableau I adapté, présenté ici en tableau III. Les données relatives aux répondants seront présentées en 2 tableaux. Le tableau

V présente les données sommaires des répondants en fonction de leurs rôles et de leur origine ethnique. Les données plus précises de chaque répondant cité seront jointes en notes de bas de page.

Tableau IV. La méthode interdisciplinaire propose par D.C. Johnson adapté

Activité de LPP	Agents d'intérêts	Méthodes
Creation - Macro	GSLPD, TPDCTC	Analyses historico-textuelles des textes de loi sur l'éducation et les réglementations linguistiques sur le territoire de la Géorgie (mais aussi d'URSS et de RSSG), entrevues avec les différents agents; compilation de documents d'issues du parlement, du GEOSTAT, du NEC, du OSMGRCE, du PNC, du MESHG, et du TPDC
Interpretation - Méso	TPDCTC, LSD, GSLPD	Observations participantes lors de formations aux GSLTC; Entrevues avec les agents du niveau méso, analyse des documents publics du TPDC
Mise en oeuvre/ Appropriation – Micro	DLSTC, LSD, GSLTC, GSLTA, parents	Observations participantes dans les communautés azéries et arméniennes lors de mariages, rencontres informelles entre les acteurs; entrevues semi-dirigées; conversations informelles
Instantiation – Micro¹⁸	DLSTC, LSD, GSLTC, GSLTA, parents	Observations participantes dans les communautés azéries et arméniennes lors de mariages, rencontres informelles entre les acteurs; entrevues semi-dirigées; conversations informelles

19

¹⁸ Les classes n'étant pas analysées dans le présent texte, la mise en œuvre (Instantiation) fut observée dans les interaction entre locaux et GSLTC en contexte d'observations hors du milieu scolaire; dans la rue, dans les rencontres communautaires, etc.

Tableau V. Statistiques des répondants

	Geo²⁰	Arm	Azer	Autres	Total
TPDCPD	1	0	0	1 (Kurde)	2
TPDCTC	2	0	0	0	2
GSLTC	4	1	1	0	6
GSLTA	0	0	1	0	1
Directeurs d'écoles	0	1	4	0	5
Éducateurs locaux (non-parents)	0	0	1	1(Russe)	2
Éducateurs locaux (parents)	0	0	2	1 (Ossète)	3
Parents (sans autre rôle)	0	5	8	0	13
Total - répondants	7	7	17	3	34

¹⁹ Adaptation du tableau I pour la présente recherche avec les divers éléments à analyser (Johnson 2013:168–169)

²⁰ Geo = Géorgiens – Arm = Arméniens – Azer = Azerbaïdjanais

Chapitre 3 – Un pays, de multiples mains : Aperçu historique des régimes et politiques linguistiques de Géorgie

3.1 Géorgie occupée; évolution des statuts et discours historiques dominants

3.1.1 Mise en contexte théorique et justification

Loin de faire un résumé exhaustif de l'histoire géorgienne, nous présenterons un bref retour sur les périodes récentes et bien documentées de l'histoire géorgienne en relation avec la Russie, soit de l'annexion jusqu'à la séparation complète de l'État avec l'ancien occupant le 31 mars 1991. Bien que beaucoup plus de matériel soit historiquement disponible, les traces du régime russe sont les plus présentes dans les traités et les études qui soulignent explicitement les caractères assimilants ou autonomisants dans les discours et textes prescrits dans une occupation centenaire ayant connu des changements à partir du même centre gouvernemental, permettant une analyse, certes très centrée, mais plus fiable dans le sujet qui nous concerne.

3.1.2 Bref survol de l'histoire pré-1783

Longtemps divisé en plusieurs royaumes se faisant concurrence et s'alliant de temps à autre, le territoire actuel de la Géorgie fût soumis plusieurs changements radicaux au niveau politique. Un conquérant n'étant jamais loin, les royaumes furent, dès l'antiquité, soumis au contrôle des Byzantins, des Mongols et des Perses, pour ne nommer que ceux-ci, avec des périodes d'unifications et d'indépendances brèves entre chaque conquête. C'est en 1762, lors de l'unification de la partie orientale du territoire géorgien actuel (Kartli-Kakheti) sous Erekle II, dans un espoir d'indépendance face aux Perses, qu'on peut retracer un premier État moderne centralisé et bien défini (Anč'abadze 2005, 14; Suny 1994, 64). En 1783, ce même roi signa l'accord de Georgiyevsk stipulant une protection et une coopération militaire bilatérale entre la Russie impériale et le royaume géorgien (Anč'abadze 2005, 13). C'est en 1800 (ou 1801 selon d'autres sources) que la Russie annexa définitivement le territoire en son sein. La langue géorgienne, comme langue « nationale », connut dès lors un nouveau recul quant à son statut (Smith et al. 1998, 170).

3.1.3 Régime impérial russe

L'État impérial russe, empire multiethnique, se construisit comme « nation unifiée » au fil du temps par son expansion territoriale et l'intégration forcée de multiples peuples non russophones occupants les diverses aires géographiques convoitées. Ces populations loin du centre que fut Saint-Pétersbourg, se différenciaient foncièrement des Russes; langues, ethnicité, religion, alphabet et conception de la Nation (Ulasiuk 2011). Dans le but de créer et de maintenir un sentiment national fort et pour contrer les divers nationalismes locaux, l'Empire se dota de 3 principes rassembleurs : orthodoxie, autocratie et Nationalisme russe (Morrison 2012; Ulasiuk 2011). Avant les années 1850, l'administration ne se préoccupa réellement des masses, majoritairement analphabètes. L'utilisation de traducteurs entre le centre et les périphéries était pratique courante (Pavlenko 2008). Par contre, vers les années 1850, on changea d'approche, les mesures d'unification nationale se multiplièrent sous le règne d'Alexandre II. Plusieurs soulèvements du peuple géorgien se succédant, l'Empire russe prit certaines décisions qui permirent de diviser le peuple, notamment en divisant le territoire en plusieurs régions administratives accordées à des entités féodales préexistantes diverses (Morrison 2012). De plus, dans l'éventail de moyens qui furent utilisés pour l'intégration, on classa en deux toponymies linguistiques les divers peuples selon l'approche faite par le comité impérial central : les langues écrites et les langues non écrites (Kappeler 1994, 267–68). Cette typologie, comme nous le verrons plus loin, aura un impact indélébile sur la gestion du plurilinguisme géorgien, entre autres. Ces politiques de reconnaissances des langues non écrites entraînaient un procédé de standardisation des langues autrefois englobées dans le géorgien, comme le mingrélien²¹ et le svan²². Cette promotion de langues minoritaires (du moins en surface) venait alors ébranler la place du géorgien comme langue territoriale commune de la kartvélophonie en communication inter dialectales et renforça la place du russe comme langue « nationale » (Smith et al. 1998, 170). En 1880, le russe devint officiellement la langue de l'administration, seule et unique ayant une valeur politique, venant judiciaireiser ce qui de facto commença en 1801 (Morrison 2012). L'éducation des nobles se fit donc de plus en plus en

russe aux dépens de la langue maternelle, amenant une situation de superposition hiérarchique des langues, une situation diglossique dans les mots de Ferguson (1959). L'institutionnalisation du russe sur tout le territoire avait comme avantage de russifier progressivement les petites nations au sein de l'Empire, créant une domination acculturante sur les divers peuples en plus de les pénaliser au niveau de l'ascension politique (Mackey 1983; Lewis 1972, 62). Si nous penchons sur la « clientèle » visée par ces modifications politiques et légales, ces changements s'effectuèrent dans la haute sphère de la société, la population fréquentant les écoles en 1860 était de 7850 pupilles, soit 1% de la population (Pavlenko 2008). Il est alors facile de constater que ce 1% faisait partie de l'élite locale, l'éducation étant chère pour les paysans à l'époque (l'analphabétisme étant rampant). Ce double standard, qui paraît curieux, était en fait très bien conçu : d'une main, laisser le plus de libertés aux peuples les plus différents sur le plan culturel, réticents et combatifs, donc au plus grand potentiel déstabilisateur et de l'autre assimiler à la culture russe le plus possible les peuples à traditions chrétiennes par l'établissement d'écoles obligatoires en langue russe et l'interdiction des langues locales, selon les auteurs Andreas Kappeler (1994; 217-225) et Pavlenko (2008). Par contre, les autorités locales géorgiennes, contrairement aux pays d'Europe de l'Ouest, jouirent d'une certaine autonomie face aux politiques linguistiques promulguées chez les slavophones orthodoxes, le clergé géorgien étant bien établi dans les racines culturelles du territoire grâce à sa structure unique (Thual 2001).

Par contre, l'attitude adoptée envers les populations de l'Ouest, surtout au Caucase, en fut une d'assimilation administrative (comme nommée plus haut). Les autorités locales jouirent d'une certaine autonomie face à leurs politiques linguistiques chez les non-orthodoxes russes, comme les musulmans ou bien les Géorgiens²³ qui possédaient leur propre structure ecclésiastique (Thual 2001).

²¹ *Megruli* – une des langues kartvéliennes parlée en Géorgie.

²² *Svanuri* – langue kartvélienne parlée en Géorgie du Nord-Ouest.

Par contre, l'élite locale devant agir avec le centre administratif « profita » de l'établissement d'écoles où le russe était utilisé dans toutes les matières. Après l'annexion de la Géorgie par l'Empire en 1801, le géorgien perdit son statut de langue officielle au sein de l'Administration et de l'Église au profit du russe (rappelons les principes russes d'autocratie, orthodoxie et nationalisme russe) (Smith et al. 1998, 170). Pour prendre une typologie plus simple, on y retrouve une dominance acculturante à l'Est (dans notre cas au en Géorgie):

«caractérisée par l'annexion progressive des territoires, la création d'états satellites ou de provinces, chacun sous la direction d'un gouverneur et sous le contrôle d'une garnison permanente, la création par le conquérant de ses propres institutions stables, l'installation de marchands et de colons venant de la mère patrie.» (Mackey 1983, 20)

À l'Ouest, si l'on prend le même auteur pour définir, nous retrouvons une domination imposée :

« par laquelle le conquérant prend le contrôle direct des institutions ethniques d'un État conquis et y impose sa langue» (Mackey 1983, 20)

Par contre, comme le souligne Ulasiuk (2011), les lois ne furent pas appliquées à la lettre suivant ces deux définitions, il existait des contradictions à travers l'empire et de nombreuses nuances dépendamment des régions selon mes recherches qui se concentrèrent sur le cas géorgien. Suite à la révolution de 1905, des politiques de tolérances virent le jour face à la grogne des minorités et à la peur de l'influence grandissante des mouvements ouvriers.

²³ Il est important de noter que le terme «géorgien» dans le sens de locuteur natif se fera aux dépends des dialectes. Comme le note Smith et al, p.169, beaucoup de locuteurs de langues considérées comme dialectes se déclarèrent « géorgiens » dans les divers recensements, et ce même aujourd'hui.

Nombreux périodiques, notamment en géorgien, naquirent de ce nouvel élan de tolérance (Pavlenko 2008). Par contre, cet élan de tolérance envers le géorgien s'accompagna d'une standardisation des autres langues présentes sur son territoire, diminuant le statut de l'ancienne langue officielle du territoire par la valorisation des autres groupes minoritaires (Kaiser 1994, 326–30). Il s'agissait donc d'une politique visant à miner le nationalisme géorgien, lui aussi construit sur une base multiethnique. Le tout perdura jusqu'à l'avènement d'une révolution qui bouleversera les relations entre les différents acteurs de l'Empire : la Révolution d'octobre 1917. À partir de ce moment, on mit l'accent sur une population plus large et non plus à l'élite.

3.1.4 Régime soviétique

3.1.4.1 Une ébauche nationaliste

Les débuts de l'Union soviétique sont caractérisés par une instabilité sur le plan national et même par l'épanouissement de certains peuples et les demandes de sécessions subséquentes dans la région baltique (Creissels 1977, 29) et, nous concernant beaucoup plus, de la Géorgie entre 1918 et 1921 (Smith et al. 1998, 171). Durant cette courte indépendance, une politique de « géorginisation », d'indigénisation (*korenitzaia*) pris forme pour déconstruire un siècle de « russification » de l'administration; le géorgien pris son rôle de langue dominante et l'Université de Tbilissi vît le jour avec pour objectif d'avoir une éducation supérieure disponible en géorgien (Smith et al. 1998, 171). Paradoxalement, les langues reconnues par l'État impérial russe reprirent un rôle de second plan face au géorgien, parlant du mingrélien et du svane, par exemple. Cette indépendance ne durera pas longtemps, l'Union soviétique se recentrant après plusieurs années d'instabilité.

3.1.4.2 Les politiques d'indigénisation

Il faut d'abord rappeler qu'un fort ressentiment envers le pouvoir se fit sentir chez les peuples de la toute nouvelle Union du fait des déboires en matière de

langues du précédent régime au Caucase (mais aussi ailleurs), mais aussi envers le chauvinisme russe (Kaiser 1994, 124–35). Lors de l'intégration de la Géorgie à l'Union en 1921, suivant les expéditions punitives soviétiques et la défaite des nationalistes, le premier secrétaire du Parti communiste Géorgien dû rappeler aux peuples géorgiens (minorités incluses) que le russe était la langue de la Révolution, et non la langue tsariste désormais (Creissels 1977, 21). La solution était donc simple : provoquer un sentiment positif envers le pouvoir central, démontrer une rupture avec les anciennes méthodes totalitaires pour créer un sentiment, une idéologie du peuple unique. La première politique linguistique fut adoptée par le régime en 1921 et stipulait que tous les peuples, et donc leurs langues, devaient avoir des statuts égaux, que le chauvinisme devait être combattu (Blauvelt 2013) et le géorgien standard profita de ce nouveau statut en étant instauré dans le système d'éducation de la république, en parallèle des langues minoritaires présente en son sein comme l'abkhaze (Smith et al. 1998, 171), tout en ignorant les dialectes/langues kartvéliennes et non territorialement représentées sur le globe du calcul, dans le but de créer des élites locales représentant les intérêts moscovites (Blauvelt 2013). Il s'agissait des politiques d'indigénisation (*korenitzaiia*) des débuts de l'Union, l'époque où Lénine et le « soviét suprême » croyaient que le nationalisme linguistique (et, à un certain moment, la reconnaissance des différences ethniques) pouvait être toléré à condition qu'il facilite l'intégration des peuples dans la lignée d'un peuple soviétique uni (Kirkwood 1991). Rappelons qu'à l'époque, la majorité des citoyens de l'Union était analphabète. La diversité linguistique conservée et protégée n'était en fait qu'un moyen d'arrivée au communisme, à la nation soviétique (Blauvelt 2013). Selon Kappeler (1994, 317-319), cette politique avait quatre objectifs;

- Conserver une certaine stabilité de cet immense État multiethnique,
- éliminer les différentes formes de racisme,

- montrer au reste du monde le caractère humain et libérateur de la Révolution envers les forces oppressives de l'impérialisme,
- reprendre l'idéologie communiste à travers le moyen de communication le plus facile pour chaque groupe linguistique.

Il était donc nécessaire de donner les moyens à chacun de pouvoir maîtriser sa langue et ainsi alphabétiser la population dans un temps court. Le but du communisme étant d'unifier les peuples, il ne faut pas perdre de vue que peu importe l'approche suivie par les premières politiques, il fallait que ce soit dans l'optique de la création prochaine de la « nation soviétique », unique et mondiale. C'est dans cette logique que le parti construisit toute sa politique linguistique de tolérance, voire d'encouragement; la première étape d'un développement vers la fusion, ou comme disait le marxiste Karl Kautsky, le passage du pluralisme vers l'unité par l'assimilation progressive volontaire des cultures minoritaires utilisant des dialectes dans des entités un peu plus grandes et ainsi de suite (Kappeler 1994, 317–19). En Géorgie, le statut du géorgien comme langue officielle de la république (avec la standardisation des langues minoritaires par leur élimination officielle) entra dans cette logique. La visée de cette politique était pragmatique : il fallait alphabétiser la population analphabète à 76% sur le territoire (100% des personnes dans certaines régions (Kirkwood 1991b)). Il est facile de concevoir que la majorité de la population était analphabète et ne parlait pas le russe. Dans le cas des Géorgiens (au sens des habitants) on encouragea la création d'écoles en langues minoritaires comme l'abkhaze, le mingrélien et l'ossète par exemple, qui furent littérisées en alphabet géorgien (Blauvelt 2013). En favorisant l'apprentissage de la langue locale, on favorisait la diffusion de l'idée communiste dans la population, mais en limitant le nombre de langues disponibles par la standardisation. Dans cette optique de diffusion de l'information que l'éducation primaire fut rendue obligatoire en 1918 pour tous les enfants de 8 à 12 ans suivis d'un secondaire dans leur langue maternelle et étendue en 1931 pour couvrir une période de 11 ans (Kirkwood 1991). Le nombre d'écoles en langues locales augmenta deux fois plus vite que le nombre d'écoles russophones dans les années 20 (Kaiser 1994, 131). Le résultat pratique de ces politiques fut une alphabétisation presque

complète des différentes ethnies et, en Géorgie, l'instauration du géorgien comme langue officielle de facto (parce que parlée par la majorité des gens si l'on ne compte pas les dialectes) en enseignement supérieur (à côté du russe) et une autonomie des autorités de Tbilissi face à Moscou en accord avec l'idée de centralisation progressive d'une unité linguistique par la promotion d'un certain pluralisme (Smith et al. 1998, 171). Bien entendu, il s'agit de « l'Âge d'Or » des politiques de tolérance soviétiques, les années suivantes furent plus sombres.

3.1.4.3 Géorgianisation, russification et le calcul d'utilité

L'ascension de Staline et les périodes d'instabilité, en rupture avec la liberté accordée durant les premières années de l'Union, se ressentirent réellement après le décret de 1938, par l'instauration des politiques du réalisme soviétique (Kirkwood; 1991; Pavlenko, 2008), obligeant l'apprentissage du russe comme langue seconde dans les écoles non russophones (Kirkwood 1991a; Pavlenko 2008). Parallèlement, l'on «dé- latinisa» les langues littérisées dans l'Abkhazie (autonomes depuis 1931) et l'Ossétie (autonome depuis 1921) et du kist (dialecte tchéchéno-ingouche) qui virent les écoles minoritaires fermer et les alphabets doivent prendre forme avec un alphabet basé sur celui du géorgien en 1938 (Smith et al. 1998a). Ainsi, on força en quelque sorte le statut du géorgien en un de prestige face aux autres langues sur le territoire, malgré la reconnaissance« officielle » des autres langues. Il est alors paradoxal d'assister ici à la «géorgianisation» des minorités sur le sol géorgien alors que l'on a tenté d'accroître la pression sur les minorités vers le russe (Smith et al. 1998, 172-173). Selon Kirkwood (1991), cette «géorgianisation» entra dans la logique de hiérarchisation des langues selon les divisions politico-ethniques de l'Union. On encouragea aussi la notion de patriotisme soviétique. Cette notion, fortement exploitée lors de la Deuxième Guerre mondiale, encouragea la vision du «peuple soviétique» uni malgré ses différences (le droit à l'autodétermination des peuples reconnus par la constitution soviétique étant théoriquement possible, mais pratiquement non) (Adam 1995). Selon Ulasiuk (2011), cette époque s'apparenta à un impérialisme stalinien, mais les profits que les

locuteurs du géorgien reçurent créèrent ce paradoxe contextuel face aux autres minorités.

3.1.4.5 Des politiques linguistiques plus agressives; la résistance géorgienne

Au changement de tête dirigeante, à la mort de Staline, en 1954, on commença une politique de transition plus agressive des langues minoritaires vers le russe et non plus vers le géorgien. Le passage de l'alphabet géorgien au cyrillique en Géorgie pour les langues abkhaze et ossète (entre autres) qui furent parmi les premières tentatives de réajustement des politiques poststaliniennes sous Khrouchtchev en matière de gestion des minorités régionales (Kirkwood 1991). De plus, au sein de la Géorgie, les minorités présentes en grand nombre sur le territoire bénéficièrent d'un enseignement en langue maternelle doublée de l'enseignement du russe. Par exemple, les Arméniens, les Ossètes et les Azéris, pour ne nommer que ceux-là, profitèrent de ces politiques; des programmes bilingues en russe et langue titulaire se spécialisèrent, rendant le géorgien moins indispensable. Mais si l'on prend l'enseignement du géorgien, il n'était disponible, pour l'année 1964, qu'en Géorgie officiellement (Silver 1974). De plus, suite à la réforme en éducation de 1958-59, la Clause 19 de cette dernière rendit l'enseignement en langue maternelle pour les minorités (les Géorgiens en faisaient partie) facultatives et que les parents avaient désormais le choix de la langue d'enseignement (chose non permise lors de l'indigénisation des années 20) (Pavlenko 2008; Ulasiuk 2011). Rappelons les mots de Khrouchtchev : donner le statut de seconde langue maternelle au russe (*vtoroy rodnoy yazyk*). Même si cette réforme donne l'impression de liberté de choix quant à l'éducation de son enfant, les autorités démontraient l'idéologie d'une langue centrale plus prestigieuse sur le plan légal; russe comme langue universelle et du citoyen accompli, comme langue des sciences, des médias et du monde (Blauvelt 2013). Ce nouveau marché linguistique permit au russe de prendre une nouvelle place parmi les citoyens par l'entremise des parents (Downes 1998, 63). On voulait ainsi apprendre à tous la langue qui prenait sa place dominante au sein de l'État, mais cette fois-ci officiellement. On tombe

ainsi en diglossie institutionnalisée, où la variété haute (ici le russe) devient la langue de prestige à acquérir pour les locuteurs d'une variété basse; les langues minoritaires subordonnées au géorgien subordonné au russe. Si l'on regarde le nombre d'enfants russophones apprenant le géorgien après cette réforme, on passa de 106 000 pupilles issus d'écoles russophones apprenant le géorgien de la 3e à la 10e année en 1959 à 32 000 en 1964 (Silver 1974). Par contre, contrairement aux langues en positions minoritaires au bas de la hiérarchie des priorités linguistique de Moscou, le géorgien se maintint et réussit même à prospérer dans toutes les sphères sociales. Même si les politiques de « russification » étaient plus envahissantes, cela ne voulait pas dire plus « efficaces ». Dans les ruralités géorgiennes, en 1970, 91,4% des Géorgiens (locuteurs natifs, autres dialectes/langues kartvéliens inclus) avaient des lacunes en russe et 63% des citoyens géorgiens (locuteurs natifs) aussi (Pavlenko 2008). Selon Downes (1998, 62) le changement linguistique est largement influencé par la législation et la planification linguistique. La persistance du géorgien comme langue maternelle, par l'augmentation du nombre de locuteurs de 1959 à 1979 de 1,71%, contre 1,12% pour les locuteurs du russe à l'échelle de l'Union selon les divers recensements (Rapawy 1985), et d'éducation, + 13,7% étudiants instruits en géorgien entre 1965 et 1972, contre + 5,7% pour ceux en russe (Solchanyk 1982a) parmi la population géorgienne s'expliquent dans cette optique par la grande autonomie accordée les années auparavant dans ses politiques linguistiques. D'autres données (Kirkwood 1991a) suggèrent que le pourcentage de Géorgiens apprenant la langue géorgienne comme langue maternelle passa de 98,4% en 1970 à 98,2% en 1979. Ces données démontrent un ralentissement de la diffusion du Géorgien par rapport aux années 1959-1969, mais démontrent bien que l'assimilation était loin d'être en vue, sauf si l'on considère les minorités kartvéliennes.

3.1.4.5 Conférences de Tachkent et réformes subséquentes

Dès la fin des années 1960 début des années 1970, les premières recommandations voulant favoriser un meilleur enseignement du russe

commencèrent à prendre forme en conséquence au chiffres de 1970 où l'on remarqua que 40% des résidents de l'Union n'avaient pas une connaissance suffisante du russe selon les critères du comité central. De plus, la proportion de Russes dans l'ensemble de l'union passa de 53,4% à 52,4% de la population entre les recensements de 1969 et de 1979 (Solchanyk 1982a). Les recommandations apparurent lors de conférences destinées à mettre à jour les difficultés rencontrées dans l'acquisition du russe comme langue seconde à travers l'État. Notamment, il y en eut à Bakou (1969), Frunze (1971), Kishenev (1973), Erevan (1974), Tashkent (1975 et 1979) (Solchanyk 1982a). Les premières formes de recommandations de renforcement de l'enseignement du russe dans les républiques prirent forme suite aux diverses recommandations faites au Conseil suprême sur les Questions des Écoles d'Éducation secondaire Générales d'URSS et portèrent sur questions de l'amélioration des moyens d'enseignement du russe. Le but de ces recommandations/réformes était de mieux encadrer les minorités selon une hiérarchisation entre russe - langue titulaire de République de l'URSS - et langue de République autonome (ASSR), Oblast, etc. (le géorgien dans notre cas) (Solchanyk 1982a). Rappelons-le, le constat géorgien était un constat du retard du russe face au géorgien : persistance du géorgien comme langue d'enseignement, + 13,7% étudiants instruits en géorgien entre 1965 et 1972, contre + 5,7% pour ceux en russe (Solchanyk 1982a), augmentation du nombre de locuteurs de 1959 à 1979 de 1,71%, contre 1,12% pour les locuteurs du russe entre les deux recensements (Rapawy 1985). Dans ce travail, nous nous concentrerons sur les deux plus importantes conférences, soit celles de Tashkent de 1975 et 1979. Lors de la première conférence, une liste de recommandations ressortit ;

- 1. extend the provision of Russian as an optional subject in all higher and secondary educational establishments*
- 2. produce 'model' textbooks and materials for use in primary, secondary and higher education;*
- 3. produce 'model' syllabuses for programmes of 'intensified Russian instruction' (uglublennoe izuchenie russkogo yazyka) in national schools;*

4. *organize by the end of the first quarter of 1976 measures for the organization of Russian in national kindergartens of the Union republics;*
5. *begin the teaching of Russian in the first class in the national schools of those republics where it was still being taught only from the second year onwards;*
6. *request school supply authorities to launch a programme of equipping schools with language laboratories and audio-visual aids centres ('kabinety russkogo yazyka');*
7. *increase the extra-mural use of Russian;*
8. *increase the number of schools offering 'intensified Russian instruction'*

(Kirkwood 1991a, 66)

Selon ces recommandations, on jugea la nécessité de modifier la constitution. Ces recommandations furent les pierres angulaires de la nouvelle constitution de 1978 apportera d'importants changements dans l'enseignement du russe dans les républiques. Le décret 863 du Conseil des ministres d'URSS donna de nouvelles ressources dédiées à un meilleur enseignement du russe dans les écoles et les garderies; développement de nouveaux supports d'enseignement, domaines spécialisés enseignés uniquement en russe, division des classes d'immersion de plus de 25 étudiants en 2 plus petits groupes, etc. (Solchanyk 1982a). Bien entendu, les classes en langue géorgienne ne bénéficièrent pas de ce traitement. On proposa aussi la création de nouveaux canaux de télévision russe dans les républiques visant les non-Russes (nous y reviendrons plus loin) (Solchanyk 1982a). Ces nouvelles réformes se faisant au détriment des langues minoritaires entraînaient un mouvement de grogne en Géorgie kartvélophone. Un des exemples de cette grogne s'exprima par les manifestations de Tbilissi de 1978 contre la clause de la constitution voulant retirer le statut privilégié des langues d'État des républiques autonomes de Transcaucasie, dont fait partie la Géorgie. Moscou se rétracta à la suite des diverses pressions locales (Smith et al. 1998, 172). Il est aussi important de souligner l'implication de 365 intellectuels qui écrivirent à Brezhnev et à Shevardnadze (premier secrétaire de la République socialiste de Géorgie à l'époque) pour dénoncer ces limitations à la langue géorgienne

(Solchanyk 1982a). En 1979, la deuxième conférence de Tashkent poussa les recommandations de la première plus loin dans le système d'éducation. D'autres manifestations éclatèrent à Tblissi en 1981 contre les séries de mesures jugées « russificatrices » des politiques découlant de la constitution de 1978 et des recommandations de la deuxième conférence de Tashkent (Solchanyk 1982a).

3.1.4.6 Le regain nationaliste : mise en forme du futur État-nation

Les années 80 furent marquées par des politiques ambiguës en URSS. Entre la continuité des politiques d'assimilation et la Prestroïka/Glasnost, les républiques commencèrent à pouvoir montrer des signes de dissensions. La réforme de 1984 augmenta le nombre d'années d'éducation à 11, et le russe s'enseigna des premières années dans toutes les écoles, géorgiennes comprises. De plus, celui qui quittait le système éducatif devait pouvoir démontrer une capacité suffisante à communiquer en russe. Malgré cela, les conférences dénonçant le caractère « russificateur » des réformes linguistiques se multiplièrent et s'organisèrent comme à Douchanbe (Solchanyk 1982a) et, en 1988, on publia en Géorgie le programme d'État pour la langue géorgienne que fut adopté en 1989 pour se prémunir des minorités linguistiques et du russe (Smith et al. 1998, 172). Ce programme contenait des positions visant à apprendre le géorgien aux minorités ainsi que des évaluations de compétence en langue géorgienne pour les étudiants de certains domaines, la création de cours de littérature et d'histoire géorgienne pour les non-Géorgiens entre autres (Smith et al. 1998, 172). Les politiques qui se développèrent par la suite favorisèrent bien évidemment le géorgien au détriment des autres langues; l'Union s'effondra et la Géorgie acquit son indépendance.

3.1.2 République de Géorgie : Conceptions légales du nouvel État et de ceux qui y habitent

3.1.2.1 Quelle Géorgie et quels Géorgiens?

Lors de la déclaration d'Indépendance de la République de Géorgie, le 9 avril

1991, le géorgien devint de jure la langue officielle du territoire nouvellement indépendant. De ce fait, le russe devint une langue étrangère sur le territoire, au même titre que l'arménien, l'azéri, le turc, etc. Ces langues, autrefois protégées au niveau national soviétique, perdirent leur statut officiel au niveau national géorgien ainsi que l'aide étatique leur étant précédemment accordé, celui-ci se réduisant en aide aux écoles et à la traduction (voir Chapitre 4) bien que gardant un statut défini par la loi, les financements et activités de promotion diminuèrent et l'éloignement culturel se conserva, tout en souffrant d'un échec des gouvernements Gamsakhurdia et Shevardnadze à créer un système d'inclusion suivant la chute de l'URSS (Dundua 2014). De plus, les autres langues kartvéliennes perdirent toute trace d'autonomie culturelle, devenant englobées officiellement dans les rangs du « géorgien ». Sur les 3 millions de locuteurs du géorgien, entre 500 000 et 1 000 000 seraient locuteurs natifs du mingrélien, pour ne parler que de celle-ci. Par contre, comme nous allons le voir, les langues effectivement reconnues au niveau étatique bénéficient désormais d'une couverture politique qui les protègent et qui officiellement les promeuvent au niveau du territoire géorgien. Par contre, sautant quelques années, les politiques contemporaines post période Saakashvili que nous allons aborder démontre qu'il y a une ouverture à réussir là où les prédécesseurs de Saakashvili ont échoué.

Chapitre 4 – Les politiques linguistiques de la Géorgie et le TPDC

4.1 La politique nationale d'État et les paramètres généraux

Dans la Constitution de 1995 (Parliament of Georgia 1995), la seule langue reconnue sur le territoire était le géorgien, sauf en Abkhazie, région autonome depuis la première constitution soviétique et désormais officiellement séparée de l'État géorgien depuis la guerre civile de 1993-1994 (Broers 2008). Comme mentionné auparavant, le but principal des politiques linguistiques de l'État géorgien concernant les minorités linguistiques et d'améliorer leur compétence linguistique en géorgien tout en protégeant leurs langues comme parties intégrantes du paysage linguistique géorgien. Le premier pas vers un programme de GLS est alors d'établir sur papier quelle est la langue nationale commune à l'État-nation tout en reconnaissant les autres langues à protéger en officialisant leur statut. Les Articles 8 et 85 de la Constitution de Géorgie sont les pierres angulaires de ce but:

The state language of Georgia shall be Georgian, and in Abkhazia - also Abkhazian.

(Parliament of Georgia 1995, Art.8)

Legal proceedings shall be conducted in the state language. An individual not having a command of the state language shall be provided with an interpreter. In the districts, where the population does not have a command of the state language, teaching of the state language and solution of the issues related to the legal proceedings shall be ensured.

(Parliament of Georgia 1995, Art. 85.2)

Ces deux articles ouvrent le chemin à des LPP qui font en sorte de mettre le géorgien en priorité nationale tout en reconnaissant qu'il faut donner une attention particulière aux minorités linguistiques présentes sur le territoire :

“Promote minority languages as a value of the country”

(Parliament of Georgia 2009, 6)

Basé sur le droit constitutionnel, le National Concept for Tolerance and Civic Integration (NCTCI) stipule que le gouvernement doit prendre diverses responsabilités envers les minorités linguistiques:

- *Support the study of the Georgian language by the Government.*
- *Support the study of minority languages by the Government.*
- *Ensure opportunities for minorities to receive education in their native language.*

(Parliament of Georgia 2009, 6) Dans la même veine, la *Law on General Education of Georgia* (LGEG) et la *Law on Higher Education of Georgia* (LHEG) furent mises à jour pour refléter de façon plus appropriée le cadre constitutionnel. Ces changements vinrent aussi à une époque où le président Saakashvili (2004-2013) tenta de mieux intégrer les minorités dans le processus de construction nationale (parmi d'autres efforts et lois sur la gouvernance (George 2008b)). Selon la LGEG, les intentions d'une éducation multilingue géorgienne sont :

to develop and improve the language proficiency of pupils in different languages. It includes the organization of studies in the general education system to increase efficiency of learning and use of these languages.

(Parliament of Georgia 2005, Art. 2)

Les citoyens de Géorgie dont la langue natale n'est pas le géorgien ont donc le droit de poursuivre une éducation générale sous les principes expliqués en Article 2 et en accord avec le Curriculum National (National Curriculum) qui est appliqué dans toutes les écoles publiques du pays (Parliament of Georgia 2005, Art. 4), comme le promouvoit la législation. Dans plusieurs entrevues et conversations informelles, il nous a été révélé par le LSD et les TPDCTC que ces lois et articles sont à la base de tous les programmes à développer et qu'ils s'y réfèrent toujours (directement ou indirectement) lors d'essais de nouveaux programmes.

4.2 Les rôles du TPDC et de sa structure la transmission des LPP en relation au programme de GLS

4.2.1 Intepération et mise en œuvre des macro LPP – Enseigner à enseigner le géorgien

Au jour du 1er septembre 2016, le TPDC est responsable de 3 régions quant à la planification, conception et mise en œuvre des programmes de GLS: Samtskhe- Javakheti, Kvemo Kartli et Kakheti. Comme mentionné précédemment, l'organisme envoie de enseignants qualifiés dans les écoles où les manques en enseignants qualifiés et de matériel est criant. Pour assurer un standard d'enseignement dans les 253 écoles et secteurs d'écoles publiques qui lui sont affiliés, le TPDC entraîne les futurs enseignants (GSLTC) durant 10 jours de formation répartie sur la première année de contrat, le tout suivant leur formation universitaire en éducation :

“Premièrement, nous choisissons les candidats. Ils doivent avoir de l'expérience en enseignement ou bien l'équivalent d'un Baccalauréat en enseignement. Puis, nous les filtrons, nous les passons en entrevue. S'ils sont acceptés, nous commençons les premières formations et durant la première année de leur contrat, ils auront d'autres formations réparties sur les mois suivant. C'est un processus en continu jumelé avec des ressources que nous mettons sur internet dans notre réseau de communication interne auquel ils ont tous un accès.”

(Alex²⁴, 2015-09-07)

Ces formations furent créées après que l'organisme ait constaté certains problèmes avec les cohortes de GSLTC de 2011 et des années suivantes (jusqu'en 2014). Les premières cohortes de GSLTC n'étaient pas adéquatement préparées à leurs diverses taches.

“ (Ils avaient à) parler le plus possible aux enfants, comme si c'était la méthode la plus efficace et facile... Nous n'avons vu aucun progrès, sauf pour certaines

exceptions... Aussi, beaucoup d'entre eux n'étaient pas éducateurs, étaient linguistes au mieux ...”

(Jordan, rencontre informelle, 2016-01)

Ils avaient aussi la tâche de traiter avec des problèmes de discrimination qui ont maintenant été réduits par l'entrevue de sélection obligatoire de chaque participant. Le nouveau programme de GLS doit maintenant faire affaire avec une élimination de candidats potentiels non pour leur incompétence ou par leur manqué de qualifications, mais pour cause de problèmes d'attitude:

“.. Après que nous ayons reçu les candidatures et que nous avons présélectionné parmi ces candidatures les mieux qualifiés, nous (TPDCTC) rencontrons chacun individuellement pour faire s'assurer qu'ils n'iront pas là-bas (régions) pour agir comme des nationalistes agressifs. Nous avons besoin de plus d'enseignants, mais nous ne pouvons pas bien sûr tous les refuser (parlant de ceux qui passent quand même le test de sélection)”

(Jordan, 2016-01-28)

Le programme de GLS fût alors réformé en prenant compte ses faiblesses précédentes et est désormais en remodelage continu et les GSLTC doivent rapporter leurs activités sur une base hebdomadaire. Ces rapports sont par la suite évalués par les TPDCTC pour les premiers mois du contrat des GLSTC. Quand aux formations mêmes, suivant 3 journées de formations que nous avons observées et par rapport aux données recueillies auprès du TPDC, la méthode d'enseignement quant à la grammaire géorgienne est ladite « *applied grammar/communicative grammar* » :

« Language structures must not be taught in isolation but integrated to the four skills of language: listening, speaking, reading and writing. »

((National Center for Teacher Professional Development 2016c).

²⁴ Alex – TPD

Cette méthode donne l'opportunité aux enseignants de pouvoir créer leurs propres méthodes qui sont axées sur la communication avec les autres locuteurs quand ceux-ci utilisent de nouveaux mots et phrases, le tout basée sur la communication tirée d'exemples

« based on real-life communication and linguistic structures' manipulation in a natural way. »

(Rojas 1995, 173).

La grammaire ne doit pas être une fin en elle-même (Salimbene 1983). En suivant ce principe, les futurs et présents GSLTC sont entraînés avec des situations communicationnelles qui se basent sur la vie réelle et sur des situations que rencontreront les étudiants. Ils se concentrent aussi sur la démonstration de la «géorgiannité»²⁵ par l'utilisation de vidéos présentant divers aspects représentants les Géorgiens (ethniques) :

« ...les étudiants doivent apprendre le géorgien et connaître comment comprendre et répondre à une variété de situations quotidiennes. Apprendre le géorgien doit être associé avec la langue vivante. »

(Bailey²⁶, conversation informelle, 2015-10)

Le TPDCPD ajouta aussi que, quand nous avons demandé quelle langue devrait être utilisée lors des conversations et des explications, que :

« les enseignants doivent parler géorgien et trouver des façons d'être compris le plus possible en géorgien. »

(Bailey, informal conversation, 2015-10)

Durant les formations, pour ne nommer qu'un exemple, un vidéo fut présenté aux formés le 29 janvier 2016 à propos de la cuisine traditionnelle svane²⁷. Les enseignants en formation, en équipes, avaient à développer un exercice approprié destiné à des élèves de 5^e année du primaire à propos du vidéo et de son contenu et vocabulaire et d'en faire la présentation. Chaque équipe fut par la suite évaluée par le TPDCTC et par leurs pairs pour souligner les possibles problèmes ou les déroulements imprévus découlant d'une mauvaise planification des exercices qui abonderaient en situation réelle.

4.2.1 Les communautés affiliées et amener la « géorgiannité » - Quelle langue est recommandée localement?

Sur le sujet des interactions étudiants/enseignants, le personnel passé en entrevues au sein des murs du TPDC a souligné que les GSLTC ont le devoir de parler géorgien le plus souvent possible. Si un sujet est trop difficile pour l'étudiant, les enseignants, suivant leurs formations, devraient trouver un moyen ou une méthode appropriée pour se faire comprendre, mais toujours en géorgien :

« Nous avons eu quelques problèmes avec certains enseignants voilà quelques années. Ils utilisaient le russe comme langue de conversation avec les étudiants. Nous savons qu'ils connaissent le russe.²⁸ Il n'y a aucun résultat s'ils passent leur temps à changer pour le russe, les étudiants n'apprendront pas! Nous essayons désormais de montrer plusieurs possibles façons aux enseignants de se faire comprendre sans utiliser d'autres langues. »

(Bailey, 2015-09-30)

²⁵ *Qartveloba* – mot fréquemment utilisé pour parler de ce qu'être Géorgien est

²⁶ TPDCP

²⁷ Minorité linguistique kartvélophone vivant majoritairement dans la région de Svaneti (Nord-Ouest de la Géorgie) possédant leur propre langue/dialecte. Le vidéo était en géorgien.

²⁸ Parlant à propos d'une école arménienne près de Ninotsminda (Samtskhe-Javakheti), où le russe est toujours enseigné comme langue seconde

Cependant, les GSLTC ont aussi à interagir avec les parents et autres intervenants scolaires locaux. Les données officielles présentées plus tôt soulignent le manque de connaissance de la langue de l'État parmi les communautés arméniennes et azéries. Ainsi, les interactions en localités entre les GSLTC et les populations doivent se faire dans une autre langue ou avec l'aide d'un traducteur, si disponible. Si le GSLTC est d'origine arménienne ou azérie, et comme le TPDC ne discrimine pas envers l'embauche de minorités si le candidat remplit les critères, ce n'est pas un problème dans les interactions parents/enseignants, par exemple²⁹. Par contre, il n'y a pas toujours à disposition un assistant à l'enseignant et les enseignants dont le géorgien est la langue native peuvent éprouver des difficultés majeures. Tel que rapporté par Jordan durant une rencontre (octobre 2016), il n'y a pas de politiques linguistiques officielles concernant la langue à utiliser avec les parents et intervenants scolaires locaux, seulement de fortes recommandations. Le profil linguistique des potentiels GSLTC est pris en compte lors de l'embauche de recrues plus âgées :

« Nous assumons en quelque sorte qu'ils connaissent le russe, étant donné qu'ils ont été éduqués en URSS. Pour les plus jeunes, ils sont majoritairement nés dans les années 90, ils ont au moins une connaissance passive du russe. Nous fournissons aussi un profil ethnique des villages affiliés. »

(Jordan, conversation informelle, 2016-01-26).

Le manqué de politiques linguistiques concernant les interactions en localités est cependant planifié pour être négocié par le GSLTA ³⁰ qui a une connaissance approfondie de la langue du village visé et du géorgien. Cependant, ils ne sont pas en nombre suffisant pour pouvoir accompagner chaque enseignant³¹ (Jordan, 2016-01- 26). Ce manque de ressources et

l'absence de politiques officielles pour les

²⁹ Les GSLTC non natif du géorgien travaillant au TPDC sont une minorité

³⁰ Les communautés arméniennes et azéries sont les seules communautés administrées qui possèdent un GSLTA au mois de janvier 2016

³¹ 140 schools have access to these assistants, (National Center for Teacher Professional Development 2016b)

interactions parents/LGSST/GSLTC mène alors à une pléthore de possibilité comme nous allons bientôt le démontrer au chapitre suivant

Chapitre 5 – Communautés et les implications du programme de GLS

5.1 Les tâches et ressources des enseignants – le jeu des répertoires

Chaque enseignant à qui une école a été attribuée, suivant le processus de sélection des candidats et suivant les premières formations, doit se rendre pour son contrat annuel dans son village attribué. Comme mentionné par Natia, ils ont la tâche d'enseigner la langue géorgienne, et ce, le maximum possible en géorgien. Le TPDC s'attend des professeurs qu'ils créent leurs propres méthodes d'enseignement prises de leurs formations passées et s'inspirant continuellement de celles à venir:

Juneau: *“Comment faites-vous pour les faire parler géorgien? Qu'arrive-t-il s'ils ne connaissent que l'azéri?”*

Tamta: *“Bien, je ne peux pas les forcer, mais habituellement ils sont assez faciles à convaincre, ils (les enfants) aiment les vidéos et les activités interactives. Quand ils parlent azéri, j'essaie toujours de trouver une façon de les faire trouver comment dire ce qu'ils cherchent à dire en géorgien. Mais à la fin, cela dépend toujours de la situation.”*

(Tamta³², 2016-02-01)

Cependant, ce qui est d'intérêt est comment les GSLTC et le contexte et les acteurs hors classe interagissent et les informations que cela révèle, où un micro déséquilibre de pouvoir peut être démontré (gouvernementalité). À leur arrivée (au début de leur contrat), les GSLTC ont les tâches suivantes:

³² GSLTC– communauté azérie

After the arrival of a new teacher, there is a language learning group “Georgian language Club” composed in the village. The club is comprised of university applicants, policemen/women, teachers, parents, etc. Participants practise conversational Georgian in the club... New Teacher is responsible for organizing training courses for local Georgian teachers.

(National Center for Teacher Professional Development 2016b)

Comme reporté plus tôt, ils sont supposés d’avoir un assistant (GLSTA) responsable de traduire au besoin et d’assister au bon déroulement des tâches du GSLTC, mais ils agissent aussi comme lien entre les locaux et le représentant du TPDC; l’enseignant. Ils sont aussi responsables d’aider à la mise en oeuvre des clubs de langue géorgienne locaux. Par contre, seulement une partie des GLSTC a un assistant linguistique, forçant le GSLTC à improviser dans de multiples cas:

« Bien, je n’ai pas d’assistant encore. Je suis dans ce village depuis 2011 et j’ai eu à m’installer la première année sans aide. J’ai appris un peu d’arménien et désormais mon russe est mieux que bon. Je ne parlais que peu russe quand je suis arrivé, et les enfants ne connaissaient pas le géorgien assez pour pouvoir m’aider à discuter avec leurs parents »

(Eva³³, 2016-02-08)

Comme rapport par Eva, on attend des étudiants qu’ils aident dans les communications avec leurs parents quand aucune ressource autre n’est disponible, mais Eva dû apprendre le russe et même un peu d’arménien quand les compétences et ressources géorgiennes locales semblèrent être un obstacle pour la bonne mise en oeuvre de ses tâches. Aussi, le club de langue géorgienne ne peut se concevoir partout du début:

³³ GSLTC – communauté arménienne

Juneau: *“Enseignez-vous le géorgien à d’autres personnes que les enfants?”*
Eva: *“ J’essaie autant que possible, mais c’est dur quand tu viens tout juste d’arriver. Les gens pensaient que j’étais une espionne la première année. Aussi, la plupart des pères travaillent en Russie pour la majorité de l’année et ils ne s’impliquent pas vraiment. Les autres professeurs (LGSST) devraient venir, mais je ne peux pas les forcer à apprendre le géorgien et ils ne vont pas souvent à Tbilisi; je suis la seule géorgienne ici... Mais ils me demandent toujours d’aider leurs enfants et me demandent toujours comment ils progressent en géorgien et en classe. ”*

(Eva, 2016-02-08)

Ce genre de discours fut rapporté par tous les GSLTC. Les enfants semblent cependant très intéressés à échanger avec les enseignants hors des murs de l’école en géorgien³⁴. À de multiples occasions, nous avons observé les interactions entre les étudiants et les GSLTC dans des rencontres informelles. Même les étudiants les plus jeunes essayaient de dire les salutations, au minimum, en géorgien, et ce, même si le GSLTC était issu de leur propre communauté linguistique. Le club de langue géorgienne peut ne pas être officiellement implanté, mais les étudiants gardent la relation formelle utilisée en classe avec leur enseignant même en contexte informel. Par contre, avec les parents, le géorgien n’est pas utilisé et la langue maternelle ou le russe restent les langues d’interactions. L’exemple suivant démontre comment la relation diffère entre les acteurs dans le même contexte et comment les répertoires sont manipulés pour accommoder chacun:

Contexte: *repas avec une famille arménienne*

³⁴ Les étudiants ont techniquement 5 heures dédiées à la langue géorgienne chaque (The Portal of National Curriculum 2016) – voir annexe

Participants: Parents arméniens, 2 enfants scolarisés, professeur de GSL

Langues utilisées:

Russe: *conversations incluant tous les participants*

Arménien: *entre les membres de la famille arménienne*

Géorgien: *entre les étudiants et la GSLTC et Juneau à plusieurs reprises*

Multiplés sauts d'une langue à l'autre (code switching) quand un nouvel intervenant dans la conversation devait être accommodé. Habituellement vers le russe. Confusion quand les étudiants parlent au GSLTC : le géorgien vient en premier, puis vient le russe quand le GSLTC répond en russe au chercheur. Plusieurs mots russes viennent dans les échanges en géorgien quand les adolescents ne semblent pas connaître le mot équivalent..

(Notes de terrain, 2016-02-08)

Cet échange souligne un point intéressant: les GSLTC maintiennent leur rôle social hors des salles de classe et la langue parlée entre eux et les étudiants continue d'être le géorgien en majorité. Ce choix linguistique est maintenu dans la mesure où la connaissance de la langue géorgienne suffit et aussi longtemps qu'il n'y a pas d'autres accommodations à faire pour des acteurs ne connaissant pas le géorgien. Ceci est encore plus pertinent dans le cas des GSLTC d'origines arméniennes et azéries. Quand nous leur avons demandé quelle langue est privilégiée hors des murs de l'établissement scolaire, elles ont toutes deux, Hasmik (Arménienne, 2016-02-12) et Alis (Azérie, 2016-02-04), mentionné qu'elles essaient de garder le géorgien autant que possible comme langue d'échange, pointant le fait que de garder cette langue de communication à son statut d'interaction enseignant/étudiant étant donné le manque de pratique dans les localités. Pour elle, garder le géorgien comme langue conversationnelle permet de pousser les étudiants à étudier et de donner les opportunités nécessaires à une maîtrise future de la langue nationale. Les autres GSLTC, tous ayant le géorgien comme langue maternelle, nous rapportèrent le même point.

5.2 Le GSLTC comme ressource potentielle pour les écoles et locaux

Comme la LGEG le mentionne, la langue d’instruction pour les étudiants dépend de leur origine linguistique et de leur profil ethnique. Par contre, les communications entre le SMESG (incluant le TPDC) et les écoles se font officiellement en géorgien. Comme rapporté par Ahmed³⁵, tous les papiers officiels que les LSD reçoivent sont en géorgien. Suivant les recommandations de l’*Action Plan for 2015-2020* (Office of the State Minister of Georgia for Reconciliation and Civic Equality 2015), les documents vont être traduits dans les prochaines années dans les langues appropriés et des formations linguistiques seront ajoutées aux formations déjà données aux LSD, mais les GSLTA sont entre-temps chargés de la traduction :

« Regarde ce courriel. Je peux le lire, nous avons des formations pour apprendre le géorgien, mais il y a des choses techniques que je ne comprends pas. L’assistante m’aide dans mon cas, mais ce n’est pas le cas de tous les villages environnants. »

(Ahmed, 2016-02-02)

Là où il n’y a pas d’assistant, cette tâche est automatiquement donnée au GSLTC, souvent les seuls Géorgiens ou locuteurs du géorgien présents dans les villages et aussi les seuls individus familiers avec le vocabulaire du TPDC. Dans ces cas, ou le russe ou la langue locale, si le GSLTC la connaît, est utilisé pour la traduction. Quant aux LGSST, ils soulignèrent tous un problème flagrant: la médiocre traduction du matériel d’enseignement. Comme le soulignent les recherches précédentes (Bobghiasvili, Kharatyan, and Surmanidze 2016; Tabatadze 2015), les livres scolaires en arménien et en azéri contiennent plusieurs failles, mais les plus importantes sont que les textes en

³⁵ LSD, Azéri

géorgien et en arménien/azéri se complémentarisent (voir Annexe 15). Cette complémentarité jumelée avec le manque de connaissance de la langue géorgienne par les éducateurs locaux et le manque de GSLTA rend l'enseignement des sujets généraux presque impossible dans son entièreté dans plusieurs localités. Dans certains cas, le GSLTC est appelé à traduire les parties en géorgien ou à assister au cours même:

Juneau: « *Que faites-vous lorsque vous enseignez avec ces manuels?* »

Alin³⁶: « *C'est le problème... Je demande souvent à l'enseignant géorgien ou à l'assistant de traduire certaines parties quand j'ai le temps... Mais la plupart du temps, je devine avec le contexte.* »

(Alin, 2016-02-08)

Dans un cas, un autre enseignant, Tural³⁷, demanda aux parents d'acheter les versions précédemment utilisées des manuels de mathématique, ceux d'avant la réforme du système d'éducation. Cette directive va à l'encontre des directives officielles du SMESG, qui donne les manuels à chaque début d'année. C'était simplement plus simple que de demander au GSLTC et en l'absence d'un GSLTA attiré. Il souligna aussi que cette situation le frustrait étant donné que l'État tente de promouvoir les minorités linguistiques, mais que la réalité reflète plutôt autre chose, que les Azéris passent en second plan au niveau de la qualité de l'éducation en donnant du matériel inadéquat (Conversation informelle, 2016-02-05). Ces 2 situations situées aux extrêmes présentées ci-haut nous démontrent que le GSLTC est bien une ressource présente et disponible, mais pas nécessairement priorisée pour résoudre tous les problèmes linguistiques. Même si la ressource est présente, elle n'est pas nécessairement la plus accessible. Le choix du manuel scolaire ne se plie pas nécessairement aux standards donnés par les macro LPP du Curriculum

³⁶ Professeure de mathématique et de langue russe, Arménienne

³⁷ Professeur de mathématique, Azéri

National rédigé et appliqué par le SMESG³⁸. Les GSLTC, en ne rapportant pas la situation, participent à cet écart des directives et ne semblent pas s'en offusquer :

« Il faut se rendre à l'évidence... les manuels ne sont pas parfaits et les priorités n'y sont pas encore à ce que je sais. Je préfère me concentrer sur les cours et autres tâches si possible, je ne peux pas être partout... »

(Dato, 2016-02-06)

Concernant la population générale, une situation intéressante où le GSLTC fut utilisé comme ressource disponible est le cas d'Apel³⁹. Durant le contexte de repas décrit au Chapitre 6.1, quand le GSLTC et les chercheurs furent invités au même repas, Apel arriva avec une contravention dont il désirait une traduction. Ladite contravention était en relation avec une taxe d'achat non payée et qui, en respect avec l'Article 85.2 de la Constitution, était en géorgien. Par contre, dans le village, trouver un traducteur (qui devrait selon le même Article, être fourni par l'État) n'est pas chose garantie. Le GSLTC est alors dans ces cas le traducteur attitré non officiellement. Suivant la situation, Eva nous expliqua que, même si officiellement non-statue, c'est coutume durant la formation de suggérer aux futurs et présents GSLTC d'aider au maximum les locaux dans les tâches de tous les jours nécessitant une traduction dans le but de tisser des liens avec les locaux et de démontrer la bienveillance de l'État malgré le manque de ressources (Notes de terrains, 2016-02-08).

5.3 Le discours parental et l'apprentissage du géorgien : entre obstacles et opportunités

³⁸ Par contre, les manuels scolaires sont en révision et devraient être mis à jour au cours des années à venir (Office of the State Minister of Georgia for Reconciliation and Civic Equality 2015a, 2015b)

³⁹ Père arménien, Ashkala

Le manqué de travail est un des problèmes majeurs dans les villages que nous avons étudiés. Étant donné que les centres économiques sont situés à des distances imposantes de ces villages, l'économie de subsistance et un marché localisé sont les principales sources de revenus directes. Mis à part les travailleurs du secteur agricole, la plupart des hommes en âge de travailler partent soit en Russie, en Arménie, ou en Azerbaïdjan du printemps à l'automne de chaque année pour les revenus supplémentaires (Conversation informelle avec Nino, 2016-01). Un parent azéri qui ne connaissait que l'azéri comme langue de communication me souligna ⁴⁰ :

« J'aimerais bien parler le géorgien, mais j'ai étudié à l'Université de Baku et j'y ai travaillé pour un temps... Ici, où je suis né, je n'ai qu'un petit magasin, je ne connais donc pas le géorgien et je n'ai pas le temps non plus pour réellement apprendre le russe. Tous parlent azéri ici. »

(Ali⁴¹, 2016-02-04)

Par contre, tous les adultes nous rapportèrent que de connaître la langue de l'État est important pour eux dans leur vision l'avenir qu'ils ont de leurs enfants et de leur propre bien. Ils ne peuvent simplement pas concevoir d'apprendre le géorgien eux-mêmes et de travailler en Géorgie considérant que la situation économique est précaire dans les villages et qu'ils ont déjà leurs petites entreprises locales ou vivent à l'étranger une bonne partie de l'année.

Dans les entrevues, les parents soulignèrent qu'ils étaient heureux du programme de GLS parce que leurs enfants ont désormais une opportunité de rester en Géorgie dans le futur et ne seront pas obligés de suivre le chemin de l'immigration économique s'ils ne le désirent pas. Cette perception fut aussi jumelée au sentiment qu'être Géorgien arménien ou azéri vient avec le devoir de connaître la langue nationale commune.

⁴⁰ Traduction faite avec un traducteur en temps réel de l'azéri au russe

⁴¹ Père azéri, Didi Mughanlo

Juneau: « *Pensez-vous qu'il est important de connaître le géorgien? »*
Sebastian⁴²: « *Bien sûr que ce l'est, c'est la Géorgie! Nous sommes Géorgiens! Si je veux que mes enfants aillent à l'université à Tbilisi, ils doivent connaître le géorgien. L'Université d'État est aussi très bonne; ils ont de l'argent pour les Arméniens qui décident d'y étudier. C'est une bonne opportunité que nous n'avions pas, ou je serais resté avec ma famille au lieu d'aller en Russie chaque année. »*

(Sebastian, 2016-02-08)

Discussion

Intertextualité et interdiscursivité : Création, interprétation et recontextualisation de minorités

En interprétant par analyses intertextuelles et interdiscursives les faits saillants des modifications législatives géorgiennes des 200 dernières années, il est à constater que le concept de minorité en Géorgie connu de sérieuses modifications, sans pour autant changer le concept de minorité au sens large. Les Géorgiens, tantôt minorités comme les autres et minorités avec un statut particulier, reçurent une définition ethnique qui englobait plusieurs sous-groupes selon le discours et loi des régimes successifs, qui mettait la langue géorgienne au même titre que l'arménien et l'azéri comme langue à droits territoriaux. Par contre, jamais une loi géorgienne n'est venue priver de statut une langue reconnue par l'URSS : il serait beaucoup trop dangereux politiquement de répéter l'erreur abkhaze, où les premiers présidents post soviétique firent l'erreur de toucher au statut que l'abkhaze avait sous la législation soviétique. La guerre civile commença lors des agitations par rapport au statut de la langue, et désormais l'espoir de retour à l'unité nationale semble perdu (Broers 2008; George 2009). Cependant, il

⁴² Père arménien, Eshtia

est impératif de noter que bien que ne changeant rien au statut des langues arméniennes et azéries sur le point de vue des précédentes législations, le statut du géorgien, lui, a été augmenté au niveau qu'occupait le russe. Chacun de ces changements apportés aux notions de minorités reflètent un changement d'attitude à interpréter de la part du gouvernement légitime (D. C. Johnson 2004), mais les gouvernements semblent toujours réticents à faire des changements négatifs si la répression n'est pas le moyen de faire passer le changement (comme les démonstrations en lien avec la conférence de Tashkent 2 le démontre). Par contre, il faut attendre la période Saakashvili, pour constater un réel effort depuis 1991 : la création du TPDC et l'allocation de fonds pour les communautés arméniennes et azéries en sont un exemple. Bien que ne changeant pas le statut relatif des deux langues, la création du NCTCI installe des balises qui forcent les politiciens et les ministères à agir autour des lois déjà existantes. Au lieu de simplement reconnaître (language as a right (Ruiz 1984)), la NCTIC vient démontrer que l'État s'intéresse à toutes les minorités :

“Promote minority languages as a value of the country”

(Parliament of Georgia 2009, 6)

Cet effort vient dans la lignée des actions prises de rompre avec les époques des guerres civiles se fait sentir : les réformes dans le système d'éducation linguistique semblent tout droit venue de l'âge d'or de l'indigénisation linguistique tout en se distançant des ratés connus dans les années 1990. Le NCTIC , le TPDC , les amendements à la Constitution et les autres politiques énumérées en Chapitre 4 nous suggèrent une promotion des langues minoritaires (language as a resource policy (Ruiz 1984)) comme une ressource qui doit être reconnue. Ces changements, comme le suggère la littérature au sujet des réformes Saakashvili (Tabatadze 2010; Tkeshelashvili 2014; George 2009, 2008), démontre que l'État géorgien a étudié les précédents textes, les précédents discours et qui ont réussi et échoué, et à réussi à recontextualiser les besoins en de nouvelles politiques.

Par contre, si l'on retourne sur 'qui sont les Géorgiens', le discours de la Géorgie aux Géorgiens est teinté d'un nationalisme linguistique qui reconnaît minorités kartvélophones comme des groupes sub-ethniques géorgiens (sans pour autant les reconnaître comme nations à part entière) mais qui vient ségréguer les autres minorités (les Abkhazes faisant figure d'exception) dans un bloc d'étrangers qui ne proviennent pas historiquement du territoire, qui sont le résultat des politiques des pays voisins et non des locaux. Le mythe linguistique des Géorgiens unis en devient donc plus fort et justifie les politiques directes de géorgianisation du gouvernement postsoviétique selon un modèle que nous pouvons retracer dans une comparaison avec le gouvernement tsariste et stalinien (sans le côté répressif) en qui tentèrent de russifier la nation russe (Morrison 2012) et soviétique (Blauvelt 2013), mais à saveur locale. Il est aussi à considérer que le traitement réservé aux minorités non kartvélophones se compare aux politiques des années Khrouchtchev dans la mesure où les individus ne parlant pas une langue territorialement reconnue ne sont alors plus encouragés dans la propagation de leur langue, mais seulement toléré (language as a problem (Ruiz 1984))

LPP de l'État aux enseignants : Espaces de mise en œuvre ouverts

À travers la documentation, les observations et les entrevues, il est possible de trouver de multiple espaces de mise en œuvre créés, interprétés, appropriés et instanciés (Hornberger 2005; D. C. Johnson and Johnson 2015b; D. C. Johnson 2010). Comme les données le suggère, le premier espace de mise en œuvre est ouvert par la Constitution de Géorgie quand elle stipule que la langue géorgienne est la langue de l'État et que la solution à la méconnaissance de ladite langue parmi les minorités linguistiques est l'enseignement de la langue d'État. Cette ouverture est complétées par la LGEG et par le NCTCIT tout en préservant le statut de langue géorgienne et celui des langues minoritaires reconnues quant au droit aux minorités de recevoir une éducation dans leurs langues respectives à tous les niveaux d'éducation déterminés par la LGEG dans le système éducationnel. Il est aussi stipulé que les programmes prévus

doivent promouvoir la diversité culturelle en sol géorgien comme une partie intégrante de son entité. Il s'agit ici d'un exemple typique d'une politique linguistique « *Promotion-oriented* », comme propose par Wiley (1996, 48–49); l'État doit s'assurer de donner les ressources nécessaires aux divers organismes d'intégration des minorités linguistiques. Il faut par contre souligner en parenthèse ici qu'il ne s'agit seulement que des minorités reconnues par le Gouvernement. Ces ressources, dans le cas des Azéris et des Arméniens, prennent forme dans l'organisme et les programmes du TPDC. En envoyant des enseignants choisis avec précaution (les GSLTC) tout en standardisant le système d'éducation et en visant à donner l'aide linguistique nécessaire aux communautés visées; le programme de GLS est ainsi conçu pour être le moins intrusif et péjoratif possible. Pour les interactions en classe, les politiques officielles du TPDC laissent l'opportunité aux enseignants de créer et de mettre en œuvre leurs propres sous-programmes de GSL tout en réduisant le choix de la langue au géorgien. Cependant, l'absence de politiques linguistiques hors des salles de classe dans les communautés ouvre divers espaces de mise en œuvre disponibles au couvoir d'agentivité des GSLTC, où ils interprètent les politiques linguistiques dont ils ont connaissance et où ils peuvent créer et mettre en œuvre leur propres processus et activité de LPP. Ces nouveaux processus et activités de LPP prennent place dans une mesure imprévue, non planifiée par les niveaux de LPP supérieurs (macro, soit le TPDC et l'État), mais dans la direction qui à été balisée par les objectifs des politiques macro qui sont d'améliorer la connaissance de la langue de l'État tout en promouvant (ou du moins en respectant) les minorités et leur importance en Géorgie, le tout étant une conséquence directe de la sélection attentionnée des candidats GSLTC.

Gouvernementalité et mise en œuvre des programmes de GLS : Prendre et fermer les espaces de mise en œuvre

Les méthodes reliées à la réalisation des tâches assignées au GSLTC sont choisies sur une base personnelle. Là où les ressources sont manquantes, comme le manque de GSLTA par exemple, la portée des choix de répertoires linguistiques est ouverte aux négociations et accommodations au sein des

contextes uniques qui sont créés (Hornberger 2005). Mais le GSLTC n'est pas le seul agent local dans les processus de LPP; les parents, les LSD et les LGSST en sont aussi d'importants à prendre en compte. Les enseignants hors de leurs salles de classe disposent d'un espace de mise en œuvre qui est planifié dans leurs tâches assignées ou bien par l'absence de politiques officielles, et en l'absence de GSLTA pour les aider à accomplir lesdites tâches du programme de GLS. Les micro-interactions analysées, comme le contexte décrit au chapitre 6.1 (le repas en village arménien), sont des opportunités de mettre en œuvre des processus de LPP propres à chaque agent, à chaque GSLTC. Les langues utilisées sont des conséquences de micro créations et des micro mises en œuvre des LPP par les GSLTC dans des contextes particuliers. Les micro réglages peuvent aussi être analysés en termes de pouvoir polycentrique: la gouvernementalité. Quand confrontés à des manuels scolaires traduits de façons inappropriées, les LGSST ont le potentiel d'utiliser les ressources allouées localement et de traduire la partie géorgienne qui leur reste incompréhensible, ou ils peuvent agir à l'encontre des politiques officielles et suggérer une alternative: ce qui est statué par les politiques macro et officielles ne reflète pas la réelle situation de distribution des pouvoirs en contextes micro. Aussi, le GSLTC n'est pas simplement un outil, une extension du bras de l'État implémentant directement ce que ce dernier souhaite (D. C. Johnson 2013a). Il s'agit aussi d'une démonstration que les espaces de mise en œuvre ouverts à l'agentivité des GSLTC quant à leurs tâches et aux objectifs des diverses institutions liées aux programmes de GLS ne seront pas nécessairement saisis; les intervenants locaux peuvent aussi s'en saisir avec la collaboration des GSLTC, ou les refermer. Le pouvoir est réparti en localité plus horizontalement que les institutions officielles peuvent le prévoir.

Comme les données concernant les parents le suggèrent, la mise en œuvre effective des programmes de GLS par les GLSTC dans un contexte adulte est sujet à des interprétations plurifactorielles. Des facteurs non linguistiques ont un poids majeur dans la perception de la langue de l'État et de l'impératif à l'apprendre. Cependant, les opportunités planifiées par les macro politiques (comme les subventions aux étudiants provenant de contextes minoritaires)

peuvent créer des opportunités perçues par les parents non pour eux, mais pour leurs enfants. Comme suggéré par d'autres études, les attitudes linguistiques, les attitudes envers les langues, sont des LPP (Nero 2014; Pulcini 1997). De plus, ne pas avoir les paramètres idéaux en contextes adultes pour apprendre le géorgien de manière efficace ne signifie pas que les parents ne sont pas impliqués dans la formation d'une attitude positive des enfants envers la langue géorgienne. Comme le suggère King (2013), une attitude parentale positive dans le processus d'acquisition d'une langue cible est une LPP qui a un impact majeur sur l'attitude de leurs enfants. Avoir recours au GSLTC sur une base régulière dans des situations quotidiennes et informelles entre dans le cadre de LPP qui ouvrent des espaces de mise en œuvre à l'intérieur de la maison pour lesdits GSLTC.

Conclusion

Cette étude vit le jour par le besoin des chercheurs de mieux comprendre les pratiques de LPP dans l'environnement scolaire des étudiants azéris et arméniens étant dans un programme de GSL. De plus, nous voulions analyser le tout dans des contextes où le contact avec les Géorgiens est limité au minimum pour pouvoir bénéficier des cas extrêmes suivis par le TPDC en Samtskh-Javakheti et Kvemo-Kartli.

Pour ce, nous avons élaboré un cadre théorique tiré de la littérature entourant l'*Ethnography of Language Policy* qui nous permet de bien saisir les procédés de création, d'interprétation et de mise en œuvre des macro LPP aux micro LPP localisées dans des situations uniques et au contexte pouvant entraîner des résultats imprévus par les planificateurs à la base de la chaîne. Cet outil analytique nous permet aussi d'évaluer les LPP en place sur une perspective historique et d'en faire l'analyse critique au besoin.

Bien que la présente étude soit incomplète de par l'ampleur des possibilités que chaque item d'étude peut prendre, nous croyons avoir réussi à avoir illustré comment les LPP en milieu scolaire géorgien sont créées, interprétées et mises

en œuvre dans des exemples concrets de négociations où chaque intervenant est un potentiel agent de LPP. Bien que la loi au niveau macro prescrit une série d'actions à prendre ou de programmes à mettre en place avec un guide, les gens vont utiliser la négociation avec les autres agents de LPP et la chaîne de transmission Top/Down va vraisemblablement être modifiée. Le poids de pouvoir de chaque agent est distribué de façon inégale, mais imprévisible et chaque situation est gouvernée (Foucault 1982).

Constats et ouvertures à de futures recherches

Bien qu'il s'agisse ici d'un travail qui nécessita une recherche approfondie de plusieurs sujets, dont l'histoire des politiques linguistiques de Géorgie, il ne peut être considéré complet. Comme vous l'avez constaté, il manque énormément d'information aux contextes, et il s'agit d'un contexte en constante mutation. De futures recherches pourraient être alors concentrée uniquement sur les discours et texte, par exemple. Il serait intéressant ici de continuer la recherche, mais avec les archives soviétiques et des années 1990 et d'en faire un portrait complet par avec une analyse historico- textuelle. Aussi, une recherche incluant des classes de tous les âges du système K-12 suivies sur une année scolaire complète pourrait en apporter beaucoup plus aux futures recherches qui i se voudrait non top/Down en LPP dans les États postsoviétiques dans le moment. Cette approche historique étant faite, un terrain ethnographique doit être fait pour pouvoir mettre en relations ces faits exposés avec le discours populaire qui manque grandement d'attention dans le domaine au Caucase. Il serait aussi impératif de lancer un tel projet avec les minorités non reconnues, comme les minorités kartvélophones.

Bibliographie

- Adam, Heribert. 1995. "Les politiques de l'identité. Nationalisme, patriotisme et multiculturalisme." *Anthropologie et sociétés* 19 (3): 87–109.
- Anč'abadze, George. 2005. *History of Georgia: Short Sketch*. Tbilisi: Caucasian House.
- Annamalai, E. 2005. "Nation-Building in a Globalised World: Language Choice and Education in India." In *Decolonisation, Globalisation: Language-in-Education Policy and Practice*, edited by Angel Lin and Peter W. Martin. Multilingual Matters.
- Baylon, Christian. 2005a. *Sociolinguistique : Société, langue et discours*. 2e édition. France: Armand Colin.
- Bernstein, Basil. 2003. *Structuring of Pedagogic Discourse*. Hoboken: Taylor & Francis.
- Blauvelt, Timothy K. 2013. "Endurance of the Soviet Imperial Tongue: The Russian Language in Contemporary Georgia." *Central Asian Survey* 32 (2): 189–209.
- Blommaert, Jan. 2009. "Ethnography and Democracy: Hymes's Political Theory of Language." *Text & Talk - An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies* 29 (3): 257–76.
- . 2013. *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. 1 edition. Bristol ; Buffalo: Multilingual Matters.
- Blommaert, Jan, and Jef Verschueren. 1998. "The Role of Language in European Nationalist Ideologies." *Language Ideologies: Practice and Theory*, 189–210.
- Bobghiasvili, Giorgi, Arsen Kharatyan, and Irine Surmanidze. 2016. "Minority Language Education in Georgia." <http://caucasusedition.net/analysis/minority-language-education-in-georgia/>.
- Broers, Laurence. 2008. "Filling the Void: Ethnic Politics and Nationalities Policy in Post-Conflict Georgia." *Nationalities Papers* 36 (2): 275–304.
- Cameron, Deborah. 2006. "Ideology and Language." *Journal of Political Ideologies* 11 (2): 141–52.
- Cooper, Robert Leon. 1989. *Language Planning and Social Change*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- Coulmas, Florian. 1994. "Language Policy and Planning: Political Perspectives." *Annual Review of Applied Linguistics* 14: 34–52.
- Creissels, Denis. 1977a. *Les Langues d'U.R.S.S.: aspects linguistiques et sociolinguistiques*. Institut d'études slaves.
- CSEM - Center for the Studies of Ethnicity and Multiculturalism. 2016a. "Ethnic Groups of Georgia." http://csem.ge/wp-content/uploads/2016/07/ethnic_groups_of_georgia.jpg.
- . 2016b. "Languages of Georgia." http://csem.ge/wp-content/uploads/2016/07/languages_of_georgia

- .jpg.
- Davies, Alan. 2003. *The Native Speaker: Myth and Reality*. Multilingual Matters. Downes, William. 1998. *Language and Society*. Cambridge. <http://www.cambridge.org/ca/academic/subjects/language-linguistics/sociolinguistics/language-and-society-2nd-edition>.
- Dundua, Salome. 2014. "The Politics of Language and Education in Georgia (Compared with the Baltic States and Ukraine)." *Przegląd Politologiczny*, no. 3 (January): 171.
- ECMI - European Centre For Minority Issues. 2002a. "Ethnic Map of Kvemo Kartli." http://www.ecmiceucasus.org/menu/info_maps.html.
- . 2002b. "Ethnic Map of Samtskhe-Javakheti." http://www.ecmiceucasus.org/menu/info_maps.html.
- . 2006. "Ethnic Map of Tsalka District." http://www.ecmiceucasus.org/menu/info_maps.html.
- . 2012. "Ethnic Map of Georgia." http://www.ecmiceucasus.org/menu/info_maps.html.
- Fairclough, Norman. 1992. "Intertextuality in Critical Discourse Analysis." *Linguistics and Education* 4 (3–4): 269–293.
- Ferguson, Charles A. 1959. "Diglossia." *Word* 15: 325–40.
- Fette, Mark. 1997. "Language Planning and Education." In *Encyclopedia of Language and Education*, edited by Ruth Wodak and David Corson, 13–22. Dordrecht: Kluwer Academic.: Springer Netherlands.
- Fierman, William. 2012. "Russian in Post-Soviet Central Asia: A Comparison with the States of the Baltic and South Caucasus." *Europe-Asia Studies* 64 (6): 1077–1100.
- Foucault, Michel. 1982. "The Subject and Power." *Critical Inquiry* 8 (4): 777–795.
- . 1991. "Governmentality." In *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*, edited by Graham Burchell, Collin Gordon, and Peter Miller, The University of Chicago Press, 87–104.
- Gabunia, Kakha. 2014a. "Language Situation in Modern Georgia 1. Kartvelian Languages." *International Journal of Multilingual Education* 2 (1): 13–34.
- . 2014b. "The Language Situation in Contemporary Georgia 2. Caucasian and Non-Caucasian Languages." *International Journal of Multilingual Education* 3 (1): 1–22.
- George, Julie A. 2008a. "Minority Political Inclusion in Mikheil Saakashvili's Georgia." *Europe-Asia Studies* 60 (7): 1151–75.
- . 2009. "The Dangers of Reform: State Building and National Minorities in Georgia." *Central Asian Survey* 28 (2): 135–54.
- Griffin, Roger. 2006. "Ideology and Culture." *Journal of Political Ideologies* 11 (1): 77–99.
- Gu, Mingyue. 2014. "From Opposition to Transcendence: The Language Practices and Ideologies of Students in a Multilingual University."

- International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 17 (3): 310–29.
- Hornberger, Nancy H. 1987. “Bilingual Education Success, but Policy Failure.” *Language in Society* 16 (2): 205–26.
- . 1992. *Bilingual Education and Language Maintenance (Topics in Sociolinguistics): A Southern Peruvian Quechua Case*. 4th ed. edition. S.I.: De Gruyter Mouton.
- . 2002. “Multilingual Language Policies and the Continua of Biliteracy: An Ecological Approach.” *Language Policy* 1 (1): 27–51.
- . 2003. “Afterword: Ecology and Ideology in Multilingual Classrooms.” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 6 (3–4): 296–302.
- . 2005. “Opening and Filling up Implementational and Ideological Spaces in Heritage Language Education.” *The Modern Language Journal*, 89 (04): 605–9.
- . 2006. “Frameworks and Models in Language Policy and Planning.” In *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*, edited by Thomas Ricento, 24–41. Language and Social Change 1. Malden, MA: Blackwell Pub.
- . 2013. “Negotiating Methodological Rich Points in the Ethnography of Language Policy.” *International Journal of the Sociology of Language* 2013 (219).
- Hornberger, Nancy H., and David C. Johnson. 2007a. “Slicing the Onion Ethnographically: Layers and Spaces in Multilingual Language Education Policy and Practice.” *TESOL Quarterly* 41 (3): 509–32.
- . 2007b. “Slicing the Onion Ethnographically: Layers and Spaces in Multilingual Language Education Policy and Practice.” *TESOL Quarterly* 41 (3): 509–32.
- Johnson, David C. 2004. “Language Policy Discourse and Bilingual Language Planing.” *Working Papers in Educational Linguistics* 19 (2): 73–97.
- . 2009. “Ethnography of Language Policy.” *Language Policy* 8 (2): 139–59.
- . 2010. “Implementational and Ideological Spaces in Bilingual Education Language Policy.” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 13 (1): 61–79.
- . 2011. “Critical Discourse Analysis and the Ethnography of Language Policy.” *Critical Discourse Studies* 8 (4): 267–79.
- . 2013. *Language Policy*. 2013 edition. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Johnson, David C., and Eric J. Johnson. 2015a. “Power and Agency in Language Policy Appropriation.” *Language Policy* 14 (3): 221–43.
- . 2015b. “Power and Agency in Language Policy Appropriation.” *Language Policy* 14 (3): 221–43.
- Johnson, Eric J. 2012a. “Arbitrating Repression: Language Policy and Education in Arizona.” *Language and Education* 26 (1): 53–76.

- . 2012b. “Arbitrating Repression: Language Policy and Education in Arizona.” *Language and Education* 26 (1): 53–76.
- Kaiser, Robert J. 1994. *The Geography of Nationalism in Russia and the USSR*. S.I.: Princeton University Press.
- Kappeler, A. 1994. *La Russie : Empire Multiethnique*. . . Paris Institut d'études slaves. Paris.
- King, Kendall A. 2013. “A Tale of Three Sisters: Language Ideologies, Identities, and Negotiations in a Bilingual, Transnational Family.” *International Multilingual Research Journal* 7 (1): 49–65.
- Kirkwood, Michael. 1991a. “Glasnost’, ‘the National Question’ and Soviet Language Policy.” *Soviet Studies* 43 (1): 61–81.
- . 1991b. “Glasnost’, ‘the National Question’ and Soviet Language Policy.” *Soviet Studies* 43 (1): 61–81.
- Kleyn, Tatyana, and Beth Vayshenker. 2012. “Russian Bilingual Education Accross Public, Private and Community Spheres.” In *Bilingual Community Education and Multilingualism: Beyond Heritage Languages in a Global City*, edited by Ofelia García, Zeena Zakharia, and Bahar Otcu. Bristol ; Buffalo: Multilingual Matters.
- Kloss, Heinz. 1966. “Types of Multilingual Communities: A Discussion of Ten Variables.” *Sociological Inquiry* 36 (2): 135–145.
- Kozlov, Viktor I. 1988. *The Peoples of the Soviet Union*. The Second World. London : Bloomington: Hutchinson ; Indiana University Press.
- Lewis, E. Glynn. 1972. *Multilingualism in the Soviet Union: Aspects of Language Policy and Its Implementation*. S.I.: Mouton & Co.
- Lo Bianco, J. 2010. “Language Policy and Planning.” In *Sociolinguistics and Language Education*, edited by Nancy H. Hornberger and Sandra Lee McKay, 143–75. Bristol ; Buffalo: Multilingual Matters.
- . 2014. “A Cerebration of Language Diversity, Language Policy, and Politics in Education.” *Review of Research in Education* 38 (1): 312–31.
- Mackey, William F. 1983. “La Mortalité Des Langues et Le Bilinguisme Des Peuples.” *Anthropologie et Sociétés* 7 (3): 3–24.
- Map of World. 2017. “Georgia Map.” <https://www.mapsofworld.com/georgia/>.
- McCarty, Teresa L. 2011. “Introducing Ethnography and Language Policy.” In *Ethnography and Language Policy*, edited by Teresa L. McCarty, 1–28. New York: Routledge.
- McCarty, Teresa L., James Collins, and Rodney K. Hopson. 2011. “Dell Hymes and the New Language Policy Studies: Update from an Underdeveloped Country: Hymes and the New Language Policy Studies.” *Anthropology & Education Quarterly* 42 (4): 335–63.
- McGroarty, Mary. 2010. “Language and Ideologies.” In *Sociolinguistics and Language Education*, edited by Nancy H. Hornberger and Sandra Lee McKay, 3–39. Multilingual Matters.
- Mekhuzla, Salome, and Aideen Roche. 2009. “ECMI Working Paper # 46 - National Minorities and Educational Reform in Georgia.” European Center for Minority Issues (ECMI).
- Menken, Kate, and Ofelia Garcia. 2010. “Stirring the Onion: Educators and

- the Dynamics of Language Education Policies.” In *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers*, edited by Kate Menken and Ofelia Garcia, 1 edition, 249–61. New York: Routledge.
- Morrison, Alexander. 2012. “Metropole, Colony, and Imperial Citizenship in the Russian Empire.” *Kritika: Explorations in Russian and Eurasian History* 13 (2): 327–64.
- National Center for Teacher Professional Development. 2016a. “About Center.” Accessed October 4.
http://tpdc.gov.ge/?action=page&p_id=50&lang=eng.
- . 2016b. “Georgian as a Second Language.” Accessed October 29. <http://tpdc.ge/old/en/programs/georgian-as-a-second-language>.
- . 2016c. “Georgian, as Second Language Learning Materials.” Accessed September 24. <http://tpdc.ge/old/en/programs/qartuli-ena-momavali-warmatebistvis/qartulis-enis-saswavlo-masalebi-araqartulenovani-moswavleebistvis>.
- . 2016d. “Georgian Language for Future Success.” Accessed October 4. <http://tpdc.ge/old/en/programs/qartuli-ena-momavali-warmatebistvis>.
- National Statistics Office of Georgia (GEOSTAT). 2014a. “Population Census 2014 - Number of Population by Administrative-Territorial Units and Sex.”
http://www.geostat.ge/index.php?action=page&p_id=2153&lang=eng.
- . 2014b. “Population Census 2014 - Population by Region, by Native Languages and Fluently Speak Georgian Language.”
http://www.geostat.ge/index.php?action=page&p_id=2153&lang=eng.
- . 2014c. “Population Census 2014 - Total Population by Regions and Ethnicity.”
http://www.geostat.ge/index.php?action=page&p_id=2153&lang=eng.
- Nero, Shondel J. 2014. “De Facto Language Education Policy through Teachers’ Attitudes and Practices: A Critical Ethnographic Study in Three Jamaican Schools.” *Language Policy* 13 (3): 221–42.
- Octu, B. 2013. Turkishness in New York: Languages, Ideologies and Identities in a Community-Based School Bristol: Multilingual Matters, p.113- 127.” In *Bilingual Community Education and Multilingualism: Beyond Heritage Languages in a Global City*, edited by Ofelia García, Zeena Zakharia, and B. Octu, 113–27. Multilingual Matters.
- Office of the State Minister of Georgia for Reconciliation and Civic Equality. 2015. *Action Plan for 2015-2020. 2.1.*
http://www.smr.gov.ge/Uploads/Action_Pla_02ba515e.pdf.
- Parliament of Georgia. 1995. *The Constitution of Georgia.*
http://www.parliament.ge/files/68_1944_951190_CONSTIT_27_12.06.pdf.

- . 2005. *Law on General Education*.
<https://matsne.gov.ge/en/document/download/29248/56/en/pdf>.
- . 2009. *National Concept for Tolerance and Civic Integration*.
http://www.smr.gov.ge/Uploads/National_C_e557820e.pdf.
- Pavlenko, Aneta. 2008. "Multilingualism in Post-Soviet Countries: Language Revival, Language Removal, and Sociolinguistic Theory." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 11 (3–4): 275–314.
 doi:10.1080/13670050802271517.
- Pennycook, Alastair. 2002. "Mother Tongues, Governmentality, and Protectionism." *International Journal of the Sociology of Language*, 11–28.
- Pulcini, Virginia. 1997. "Attitudes toward the Spread of English in Italy." *World Englishes* 16 (1): 77–85.
- Rapawy, Stephen. 1985. "Nationality Composition of the Soviet Population." *Nationalities Papers* 13 (1): 70–83.
- Rojas, Osear. 1995. "Teaching Communicative Grammar at the Discourse Level." *Encuentro* 8: 175–187.
- Ruiz, Richard. 1984. "Orientations in Language Planning." *NABE Journal* 8 (2): 15–34.
- Salimbene, Suzanne. 1983. "From Structurally Based to Functionally Based Approaches to Language Teaching - Sowiport." *English Teaching Forum* 21 (1).
- saqartvelos ganatlebisa da mecnierebis saministro. 2016. "Ecatalog - Datsesebulebebi."
http://catalog.edu.ge/index.php?module=school_info&page=region_list.
- Schiffman, Harold F. 1996. *Linguistic Culture and Language Policy*. Politics of Language. London ; New York: Routledge.
- Shardakova, Marya, and Aneta Pavlenko. 2004. "Identity Options in Russian Textbooks." *Journal of Language, Identity & Education* 3 (1): 25–46.
- Siiner, Maarja. 2014. "Decentralisation and Language Policy: Local Municipalities' Role in Language Education Policies. Insights from Denmark and Estonia." *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 35 (6): 603–17.
- Silver, Brian D. 1974. "The Status of National Minority Languages in Soviet Education: An Assessment of Recent Changes." *Soviet Studies* 26 (1): 28–40.
- Smith, Graham, Vivien Law, Andrew Wilson, Annette Bohr, and Edward Allworth. 1998. *Nation-Building in the Post-Soviet Borderlands: The Politics of National Identities*. Cambridge, [England] ; New York: Cambridge University Press.
- Smith, Graham, Vivien Law, Andrew Wilson, Annette Bohr, and Edward Allworth. 1998c. *Nation-Building in the Post-Soviet Borderlands: The Politics of National Identities*. Cambridge University Press.
- Solchanyk, Roman. 1982. "Russian Language and Soviet Politics." *Soviet*

- Studies* 34 (1): 23–42.
- Suny, Ronald Grigor. 1994. *The Making of the Georgian Nation*. Indiana University Press.
- Tabatadze, Shalva. 2010. “New Initiatives in Education Policy in the Context of Civil Integration.” Policy Analyses. Policy Paper. Caucasus Institute for Peace, Democracy and Development.
- . 2015. “Textbooks for Minority Schools of Georgia; Problems and Challenges.” *International Journal of Multilingual Education* 5 (1): 1–12.
- Thual, François. 2001. *Le Caucase. Arménie, Azerbaïdjan, Daghestan, Géorgie, Tchétchénie*. Paris: Flammarion.
- Tkeshelashvili, Bakur. 2014. “Policy Analysis of Civil Integration of Ethnic Minorities in Georgia.” BTKK – Policy Research Group. http://www.academia.edu/download/39398627/Ethnic_Minorities_in_Georgia.pdf.
- Tollefson, James W. 1991. *Planning Language, Planning Inequality: Language Policy in the Community*. Longman.
- . 2006. “Critical Theory in Language Policy.” In *Introduction to Language Policy: Theory and Method*, edited by Thomas Ricento, Blackwell Publishers, 42–59.
- Ulasiuk, Iryna. 2011. “Legal Protection of Linguistic Diversity in Russia: Past and Present.” *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 32 (1): 71–83.
- Wee, Lionel. 2010. “Neutrality in Language Policy.” *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 31 (4): 421–34.
- Wiley, T.G. 1996. “Language Planning and Policy.” In *Sociolinguistics and Language Teaching*, edited by Sandra Lee McKay and Nancy H Hornberger, 103–48. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woolard, Kathryn A. 2010. “Language Ideology: Issues and Approaches.” *Pragmatics* 2 (3). ../225.html.
- Wright, Richard L., and Hailu Fullas Hailu. 1988. “Conceptualizing Language as Ideology.” *Howard Journal of Communications* 1 (4): 174–86.

Greetings.

My name is Jean-François Juneau and I am pursuing my master's degree studies in the Department of Anthropology of the University of Montréal. I am presently working on the multilingual situation in Georgia. Without any political stands, I only want to analyze the dynamics concerning the ethnic minorities' mother tongue learning process and the learning of Georgian as a second language for those communities.

This message is transmitted to you because I consider that you are an important actor in the education system by your role with the children. Although your participation is precious, it is on a voluntary basis and in no way your name will be given to any other person.

Your participation would consist to answer to a semi-instructed survey, which might take 1h30, more or less, of your time and which would be recorded via recorder. Moreover, they might be some subsequent meetings that would necessitate further discussions and maybe further recordings that would, of course, not lead to your identification, as we would have originally agreed.

Project:

This project aims to a better understanding of the dynamics and the repercussions of the Georgian language policies in the ethnic minorities' school environments, precisely in the ethnic communities from the former ex- USSR countries. This project will be concentrated on elementary schools, high schools as well as any other parallel instances teaching in other languages than the national language which in this case is Georgian language, in ethnic minorities context and in the optic of a better understanding of how politics are created by diverse instance of power and perceived by the diverse individuals responding to those instances and lower instances related to the educational system in non-Georgian contexts (government, schools, cultural centers, etc.). All data will be collected via recorded interviews and recorded interactions in ethnic minorities' classes.

For further informations, you can communicate with me via my electronic address, jean-francois.juneau.1@umontreal.ca and it will be my pleasure to answer to your questions as soon as possible.

Annexe 9 – Lettre de recrutement: géorgien

მოგესალმებით,

ჩემი სახელი არის ჟან-ფრანსუა ჟუნო, მე ვახორციელებ ჩემს სამაგისტრო კვლევებს მონრეალის ანთროპოლოგიის უნივერსიტეტის დეპარტამენტისთვის. მე ამჟამად ვმუშაობ მრავალენოვან სიტუაციებზე საქართველოში. ყოველგვარი პოლიტიკურ მიდგომის გარეშე, მე მინდა მხოლოდ გავაკეთო დინამიკის ანალიზი ეთნიკური უმცირესობებთან დაკავშირებით. მშობლიური ენის სასწავლო პროცესის, ქართულის სწავლასთან დაკავშირებით, როგორც მეორე ენა ამ საზოგადოებაში.

ეს გზავნილი გადმოგეცემათ თქვენ, რადგან მიმაჩნია, რომ განათლების სისტემაში თქვენ ხართ მნიშვნელოვანი პირი, თქვენი ბავშვებთან დამოკიდებულებით, მიუხედავად იმისა, რომ თქვენი მონაწილეობა არის მნიშვნელოვანი, ეს არის თქვენს ნებაყოფლობაზე დამოკიდებული. თქვენი სახელი არ მიენიჭება არავითარ შემთხვევაში, ნებისმიერ სხვა პირს.

თქვენი მონაწილეობა მოიცავს, პასუხის გაცემას ნახევრად შესწავლილ კვლევაზე, რომელსაც შეიძლება დაჭირდეს 1,30 წუთი მეტ-ნაკლებად, თქვენი მხრიდან. და რომელიც იქნება ჩაწერილი, ჩამწერის შემდეგ. უფრო მეტიც, ის შეიძლება იყოს გარკვეული შემდგომი შეხვედრების, რომელიც აუცილებელია შემდგომი განხილვისათვის და იქნებ უფრო მეტი ჩანაწერებიც დაჭირდეს, რომელმაც, რა თქმა უნდა, არ უნდა გამოიწვიოს თქვენი იდენტიფიკაცია, რაზედაც ჩვენ ჩვეულებრივად შევთანხმდით.

პროექტი:

ეს პროექტი მიზნად ისახავს დინამიკის უკეთესად გაგებას და მის შედეგებს ქართული ენის პოლიტიკის ეთნიკური უმცირესობების სკოლის გარემოში, კერძოდ, ეთნიკურ უმცირესობათა ყოფილი საბჭოთა კავშირის ქვეყნებში. ეს პროექტი იქნება კონცენტრირებული დაწყებით სკოლებზე, საშუალო სკოლებზე, ისევე როგორც ნებისმიერი სხვა პარალელურ შემთხვევებში სხვა ენების სწავლების დროს, გარდა მშობლიური ენისა, რომელიც ამ შემთხვევაში არის ქართული ენის შესწავლა, ეთნიკური უმცირესობების კონტექსტში და უკეთესად გაგება, რამდენადაც პოლიტიკა თუ როგორ ქმნის სხვადასხვა ინსტანციის ძალას და აღიქვამს სხვადასხვა პირების რეაგირებას ამ შემთხვევებში და ქვედა ინსტანციასთან დაკავშირებულ საგანმანათლებლო სისტემის არაქართულენოვან კონტექსტში (მთავრობა, სკოლები, კულტურის ცენტრები და ა.შ.).

ყველა ინფორმაციები იქნება შეგროვებული აუდიო ჩანაწერების შემდეგ. ჩაწერილი ეთნიკური უმცირესობების კლასებს შორის.

დამატებითი ინფორმაციისთვის, შეგიძლიათ დამიკავშირდეთ მე, ჩემს ელექტრონულ მისამართზე, jean-francois.juneau.1@umontreal.ca და სიამოვნებით ვუპასუხებ თქვენს კითხვებს, რაც შეიძლება მალე.

Annexe 10 – Lettre de recrutement: russe

Здравствуйте!

Меня зовут Жан-Франсуа Жуно, я заканчиваю магистратуру в Монреальском университете на факультете антропологии и в настоящее время занимаюсь исследовательской работой. Я изучаю феномен многоязычия в Грузии. Целью моей работы является анализ динамики процесса изучения родного языка этническими меньшинствами, проживающими на территории данной страны, а также анализ изучения грузинского языка в качестве неродного. Хочу подчеркнуть, что моя работа не связана с политикой, но с антропологией и лингвистикой.

Я обратился к Вам, потому что считаю, что вы играете важную роль в системе образования, так как работаете непосредственно с детьми. Я не смогу оплатить время, которое Вы потратите на интервью, ответы на мои вопросы или иное предоставление информации, необходимой мне для научной работы, поэтому прошу Вас о безвозмездном добровольном участии. Вся предоставленная информация необходима мне для статистической обработки, Ваши имя и фамилия не будут фигурировать в итоговом исследовании и не будут переданы третьим лицам.

Ваше участие в моем исследовании будет иметь вид интервью, которое продлится около полутора часов и будет записано на диктофон. Впоследствии я буду работать с этой записью. Кроме этого, может появиться необходимость в дополнительной встрече, чтобы что-то уточнить и дополнить. Информация, полученная на дополнительных встречах, также предусматривает неразглашение Вашего имени.

О проекте:

Данный проект ставит себе задачей лучше понять динамику и последствия реализации принципов языковой политики грузинского государства в школьной среде этнических меньшинств в сравнении аналогичной языковой политикой других государств - бывших республик Советского Союза. Объектом изучения являются начальные и средние школы, а также любые другие образовательные учреждения, в которых преподавание ведется на языке, отличном от государственного языка (в данном случае – от грузинского). Я бы хотел понять как именно реализуется государственная языковая политика в среде этнических меньшинств и как она воспринимается разными группами населения, для представителей которых государственный язык не является родным (на разных уровнях: в правительстве, в госучреждениях, школах, культурных центрах и так далее). Все собранные данные будут представлены

в виде аудиозаписей интервью и живого взаимодействия непосредственно в классах, где обучаются представители этнических меньшинств.

Для получения дополнительной информации обо мне и моей работе Вы можете обращаться непосредственно ко мне по электронной почте jean-francois.juneau.1@umontreal.com. Буду рад ответить на любые Ваши вопросы.

С уважением, Жан-Франсуа Жуно

ORAL CONSENT FORM

Researcher : Jean-François Juneau, masters degree student, University of Montréal

Project title : Language, Ideology and Education: Language Policies of the Republic of Georgia and its Practical Repercussions in the Non-Georgian Speaking School Environment

Research director : Kevin J. Tuite, Professor of the Department of Anthropology, University of Montréal, Canada

RESEARCHER INTRODUCTION

Greetings, my name is Jean-François Juneau and I am pursuing my masters degree's studies in the Department of Anthropology of the University of Montréal. I am presently working on the multilingual situation in Georgia. Without any political stands, I only want to analyze the dynamics concerning the ethnic minorities' mother tongue learning process and the learning of Georgian as a second language for those communities.

INFORMATION FOR THE PARTICIPANTS

Objectives of the study

This project aims to a better understanding of the dynamics and the repercussions of the Georgian language policies in the ethnic minorities' school environments, precisely in the ethnic communities from the former ex- USSR countries. This project will be concentrated on elementary schools, high schools as well as any other parallel instances teaching in other languages than the national language which in this case is Georgian language, in ethnic minorities context and in the optic of a better understanding of how politics are created by diverse instance of power and perceived by the diverse individuals responding to those instances and lower

instances related to the educational system in non-Georgian contexts (government, schools, cultural centers, etc.).

Participation to the study

The participation to the research consists into meeting the researcher for an interview of 90 minutes, more or less, at a moment and a place that you will choose. Participants aimed by this study are diverse interveners linked to the children's education, precisely in the official and non-official linguistic education (parents, teachers, school prefects, politicians, etc.). This interview will be about your personal experience as an intervener, real or potential, in the linguistic education domain. The interview will be recorded, and then transcribed. The questions will be, in a first time, about general information (sex, age, level of education, domain of studies, professional formation(s), etc.) and will be, in a second time, focused on your own learning experience, of language teaching, of linguistic choice for the said schooled children, depending of your role, and on linguistic attitudes that you might have on the different languages. By your approval and according to your interest for this research, the interview might lead to some other subsequent meetings. These possible interviews would aim to go deeper into the different themes that will have been discussed depending of your role in the «school hierarchy» (minister being the highest and parent the lowest).

Confidentiality

This research project respects the directives concerning the politics of ethic established by the University of Montréal. Thus, all information collected from you will be **confidential**. Every participant to the study will be attributed with a pseudonym and only the researcher will have access to the list of pseudonyms and to the identities of the participants. The information eventually disclosed with the diffusion of the study's results will not allow your identity to be revealed in any manner. The collected data (audio recording or transcriptions) will be destroyed 7 years after the end of the project; they will never be transmitted to anyone else. Only the data that cannot lead to your identification will be kept after this time.

Benefits and inconvenients

The interview implies a time investment and will not be remunerated. It might be possible that the interview about your experience will bring back some deep reflexion or touching memories, bad or pleasant ones. The story of your experience can also be the occasion to elaborate a retrospective about your perceptions of the other minorities in Georgia and about your attitudes towards the other languages that you might be in touch with. Consequently, your participation implies no risk. Finally, your participation to this study is precious because results will allow to a better understanding of the processes of creation, interpretation and implementation of language policies in a diversified ethnic landscape.

These results will, thus, contribute to the advancement of knowledge in this domain, which as a real impact on language policies

Right of withdrawal

Your participation is entirely on a volunteer basis. You are free to withdraw whenever you want on a verbal notice, without prejudice nor any justification. If you decide to withdraw from the study, you can contact the researcher, at the telephone number indicated on the last page of this document. If you withdraw from the study, all information that would have been collected at the moment will be destroyed

For any question related to this study, or for a withdrawal of the study, you will be able to communicate with Jean-François Juneau (researcher) at this electronic address: jean-francois.juneau.1@umontreal.ca. For any complain related to your participation to the study, you can address to the University of Montréal's ombudsman at this number : 00-514-343-2100 or to this electronic address: ombudsman@umontreal.ca. **(The ombudsman accept collect calls)**

Each participant will receive a copy of this form

Annexe 12 – Lettre de consentement oral – géorgien

ზეპირი თანხმობის ფორმა

მკვლევარი: ჟან-ფრანსუა ჟუნო, მაგისტრატურის სტუდენტი, მონრეალის უნივერსიტეტი.

პროექტის სათაური: ენა, იდეოლოგია და განათლება: საქართველოს რესპუბლიკის ენის პოლიტიკის პრინციპები და მისი პრაქტიკული შედეგები არაქართულენოვანი სკოლის გარემოში.

კვლევის დირექტორი: კევინ ჯ. ტუიტი, მონრეალის უნივერსიტეტის ანთროპოლოგიის დეპარტამენტის პროფესორი, კანადა.

ა) მკვლევარის წარდგენა

მოგესალმებით, ჩემი სახელია ჟან-ფრანსუა ჟუნო და მე ვიყავ ჩემს მაგისტრის ხარისხს მონრეალის უნივერსიტეტის, ანთროპოლოგიის დეპარტამენტში. მე ამჟამად ვმუშაობ მრავალენოვან სიტუაციაში საქართველოში. ყოველგვარი პოლიტიკური მიდგომის გარეშე, მე მხოლოდ მინდა გავუკეთო დინამიკის ანალიზი ეთნიკურ უმცირესობაში მყოფ ადამიანებს. მშობლიური ენის სწავლების პროცესს და ქართულის ენის, როგორც მეორე ენის სწავლებას ამ საზოგადოებაში.

ბ) ინფორმაცია მონაწილეთათვის

1. სწავლების მიმართულებები

ეს პროექტი მიზნად ისახავს დინამიკის უკეთესად გაგებას და მის შედეგებს. ქართული ენის პოლიტიკის პრინციპები ეთნიკური უმცირესობების სკოლის გარემოში, კერძოდ ეთნიკურ უმცირესობებში. ყოფილ საბჭოთა კავშირის ქვეყნებში. ეს პროექტი იქნება კონცენტრირებული დაწყებით სკოლებზე, საშუალო სკოლებზე, ისევე როგორც ნებისმიერი სხვა პარალელური შემთხვევებში, სხვა ენების სწავლების დროს, გარდა მშობლიური ენისა, რომელიც ამ შემთხვევაში არის ქართული ენის შესწავლა, ეთნიკური უმცირესობების კონტექსტში და უკეთესად გაგება, რამდენადაც პოლიტიკა თუ როგორ ქმნის სხვადასხვა ინსტანციის ძალას და აღიქვამს სხვადასხვა პირების რეაგირებას ამ შემთხვევებში და ქვედა ინსტანციასთან დაკავშირებულ საგანმანათლებლო სისტემის არაქართულენოვან კონტექსტში (მთავრობა, სკოლები, კულტურის ცენტრები და ა.შ.).

2. სწავლაში მონაწილეობის მიღება

კვლევაში მონაწილეობა გულისხმობს, მკვლევარის შეხვედრას ინტერვიუსთვის 90 წუთი, შეიძლება მეტი ან ნაკლები, იმ დროს და იმ ადგილას, სადაც თქვენ გსურთ. ამ კვლევის მონაწილეები არიან სხვადასხვა პიროვნებები, რომლებიც დაკავშირებულნი არიან ბავშვთა განათლებასთან, კერძოდ, ოფიციალურ და არაოფიციალურ ლინგვისტურ განათლებასთან (მშობლები, მასწავლებლები, სკოლის დირექტორები, პოლიტიკოსები, და ა.შ.). ეს ინტერვიუ იქნება თქვენი პირადი გამოცდილების შესახებ, როგორც მხარე, რეალური ან პოტენციური, ენობრივ განათლების სფეროში. ინტერვიუ ჩაიწერება, და ტრანსკრიფციით გადაიყვება, კითხვები იქნება, თავიდან, ზოგადი ინფორმაციის შესახებ (სქესი, ასაკი, განათლების დონე, კვლევის სფერო, პროფესიული უნარ-ჩვევების და ა.შ.) და შემდეგ ყურადღება გამახვილდება, თქვენს საკუთარ გამოცდილებაზე ენების სწავლების მხრივ. თუ რა ლინგვისტური არჩევანი გააკეთეს სკოლის ასაკის ბავშვებმა, რა როლი ითამაშეთ თქვენ და რა ლინგვისტური დამოკიდებულება შეიძლება ქონდეთ სხვა ენების მიმართ. თქვენი დასტურის და კვლევისადმი თქვენი ინტერესის გათვალისწინებით ინტერვიუ შეიძლება ჩატარდეს შემდგომი შეხვედრების დროსაც. ამ ინტერვიუების მიზანია სიღრმისეულად განიხილოს სხვადასხვა თემები, რომლებიც განხილულ იქნება

როგორც თქვენი როლი «სასკოლო იერარქიაში» (მშობლიდან დაწყებული მინისტრამდე).

3. კონფიდენციალურობა

ეს კვლევითი პროექტი ემორჩილება დირექტივებს, რომელიც შეეხება ეთიკის პოლიტიკას რომელიც დადგენილია მონრეალის უნივერსიტეტის მიერ. ამრიგად, მთელი ინფორმაცია რომელიც მიღებულია თქვენგან იქნება კონფიდენციალურად დაცული. კვლევის ყველა მონაწილეს მიენიჭება ფსევდონიმი და მხოლოდ მკვლევარს ექნება უფლება იხილოს ფსევდონიმების სია და მოახდინოს მონაწილეთა იდენტიფიცირება. ინფორმაცია საბოლოო ჯამში, ღია კვლევის შედეგების გავრცელების მხრივ, თუმცა შეუძლებელი იქნება თქვენი ვინაობის დადგენა ნებისმიერი ხერხით. შეგროვილი მონაცემები (აუდიოჩანაწერი ან მისი ტრანსკრიპტი) განადგურდება 7 წლის შემდეგ ამ პროექტის დასრულებისთანავე. ისინი არასოდეს არ გადაეცემა არავის. მხოლოდ ის მონაცემები, რომელიც არ გამოიწვევს თქვენს იდენტიფიცირებას შენახული იქნება ამ დროის გასვლის შემდგომ.

4. უპირატესობები და სუსტი მხარეები

ინტერვიუ გულისხმობს გარკვეული დროის დაკარგვას, რაც არ ანაზღაურდება. ასევე შესაძლებელია, რომ ინტერვიუმ თქვენი გამოცდილების შესახებ გამოიწვიოს თქვენი ღრმა შემოთქმება სასიამოვნო თუ არასასიამოვნო მოგონებების გახსენებით. თქვენი გამოცდილების მონათხრობი შეიძლება გახდეს იმის მიზეზი, რომ ჩამოგიყალიბდეთ აზრი საქართველოში სხვა უმცირესობების მიმართ და ასევე თქვენი დამოკიდებულება სხვა ენების მიმართ, რომელთაგან თქვენ შესაძლოა შეხება კქონდათ. აქედან გამომდინარე, თქვენს მონაწილეობაში არ არსებობს არანაირი რისკი. და ბოლოს, თქვენი მონაწილეობა ამ კვლევაში ღირებულია, რადგან შედეგები საშუალებას მოგვცემს უკეთ გავიგოთ პროცესების განვითარება, ინტერპრეტაცია, ენის პოლიტიკის პრინციპების დანერგვა სხვადასხვა ეთნიკური წარმომავლობის ნიადაგზე. ამრიგად, ეს მიღებული შედეგები ხელს შეუწყობს ამ სფეროს უფრო ღრმად შეწავლას, რომელზეც ენის პოლიტიკის პრინციპები ზეგავლენას ახდენს.

5. თავის დანებების უფლება

თქვენი მონაწილეობა მთლიანად დაფუძნებულია თქვენს სურვილზე. თქვენ თავისუფლად შეგიძლიათ თავი დაანებოთ ამ საქმიანობას, როდესაც გსურთ სიტყვიერი გაფრთხილების ან ზიანის მიყენების გარეშე, და არც არანაირი გამართლება არ იქნება საჭირო. თუ გადაწყვეტთ, რომ დატოვოთ შესწავლა, შეგიძლიათ დაუკავშირდეთ მკვლევარს, მითითებულ ტელეფონის ნომერზე, რომელიც არის ამ დოკუმენტის ბოლო გვერდზე თუ თქვენ დატოვებთ შესწავლას, ყველა ინფორმაცია, რომელიც უკვე შეგროვებულია იმ მომენტში იქნება განადგურებული.

ნებისმიერი შეკითხვა ამ კვლევასთან დაკავშირებულს ან კვლვიდან გასვლის შესახებ, თქვენ შეგიძლიათ დაუკავშირდეთ ჟან-ფრანსუა ჟუნოს (მკვლევარი) მისი ელექტრონულ მისამართზე: jean-francois.juneau.1@umontreal.ca. ნებისმიერი ჩივილით, თქვენი მონაწილეობის შესწავლასთან დაკავშირებულით, შეგიძლიათ მიმართოთ მონრეალის უნივერსიტეტის ომბუდსმენს შემდეგ ნომერზე: 00-514-343-2100 ან ამ ელექტრონულ მისამართზე: ombudsman@umontreal.ca. (ომბუდსმენი მიიღებს შემოსულ ზარებს)

თითოეული მონაწილე მიიღებს ამ ფორმის ასლს.

УСТНОЕ СОГЛАСИЕ

Исследователь: Жан-Франсуа Жуно, Студент магистратуры, Монреальского университета (Канада)

Название проекта: "Язык, идеология и образование: языковая политика Республики Грузия и ее практическая реализация в школах с преподаванием не на грузинском языке".

Научный руководитель: Кейвин Дж. Туайт, Профессор антропологического факультета, Монреальского университета (Канада)

А) ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ УЧАСТНИКОВ

Цели исследования

Данный проект ставит своей задачей лучше понять динамику и последствия грузинской языковой политики в школах для этнических меньшинств с преподаванием на родном (не грузинском) языке в сравнении с аналогичными школами в бывших советских республиках. Проект будет сфокусирован как на начальных и средних школах, так и на любых других учреждениях, в которых преподавание ведется на языках, отличающихся от государственного (в данном случае - от грузинского), в контексте национальных меньшинств и стремясь лучше понять, как именно государственная политика, реализуемая органами власти разного уровня и воспринимаемая отдельными гражданами, соотносится с системой образования в не-грузинском контексте (на уровне правительства, школ, культурных центров и т.д.)

Участие в исследовании

Участие в исследовании предполагает интервью с исследователем, которое продлится около 90 минут в удобном для вас месте и в удобное время. Для интервью мы приглашаем разных людей, связанных с детским образованием, а именно с официальным или неофициальным лингвистическим образованием (родителей, учителей, иных работников системы образования, представителей власти и так далее). Данное интервью будет о вашем личном опыте, в качестве реального или потенциального участника образовательного процесса (в первую очередь, лингвистического, связанного с изучением языка). Интервью будет записано на диктофон и затем расшифровано и воспроизведено в письменной форме. Вопросы будут касаться, во-первых, общей информации

(пол, возраст, уровень образования, профессиональное образование и так далее), и во-вторых, будут сфокусированы на вашем личном опыте обучения и/или преподавания языка, о выборе языка для обучения, о ваших языковых навыках в разных языках и так далее. У исследователя может возникнуть потребность в дополнительной встрече с вами для уточнения информации, эта встреча может состояться только в случае вашего интереса и при наличии у вас такой возможности. Такое дополнительное интервью может глубже коснуться различных тем, связанных с вашей конкретной ролью в "иерархии системы образования" (от министра до родителя).

Конфиденциальность

Данное исследование ведется в полном соответствии с политикой конфиденциальности принятой в Монреальском университете. В частности, вся полученная от вас информация будет строго конфиденциальна. Каждому участнику исследования будет присвоен псевдоним и только исследователь будет иметь доступ к списку псевдонимов и личной информации об участниках исследования. Никакая информация, опубликованная с результатами исследования, не позволит установить вашу личность. Все полученные данные, позволяющие установить вашу личность, включая сюда аудиозапись и ее письменную расшифровку, не при каких обстоятельствах не будут передаваться кому бы то ни было и будут уничтожены через 7 лет после завершения исследовательского проекта.

Преимущества и неудобства

Участие в интервью потребует вашего личного времени и не предполагает никакого вознаграждения. Возможно, некоторые вопросы интервью вызовут у вас глубокие размышления и эмоциональные переживания (приятные или нет), связанные с вашей личной историей или судьбой. Рассказ о вашем личном опыте может коснуться вашего отношения к другим национальным меньшинствам Грузии и взаимоотношений с носителями других национальных языков, с которыми вам приходилось сталкиваться. Ваше участие никоим образом не подвергнет вас риску. И наконец, ваше участие в данном исследовании трудно переоценить, так как оно позволит лучше понять процессы создания, интерпретации и внедрения принципов языковой политики в многонациональной среде. Результаты данного исследования будут способствовать развитию знаний в данной области и могут привести к реальному улучшению языковой политики государства.

Право на отказ

Ваше участие полностью добровольно. Вы вольны отказаться от продолжения участия в любой момент, устно уведомив об этом исследователя, без каких либо объяснений. Если вы захотите прекратить участие в исследовании, просим вас уведомить об этом исследователя по телефону, указанному в конце этого

документа. В случае вашего отказа от участия в исследовании вся собранная к тому моменту информация, касающаяся вас, будет уничтожена.

По любым вопросам, касающимся данного исследования или отказа от участия в нем, просим вас обращаться к Жану-Франсуа Жуно (исследователю) по электронной почте jean-francois.juneau.1@umontreal.ca

Свои жалобы вы можете направлять представителю (омбудсмену) Монреальского университета по номеру: 00-514-343-2100 (звонок платный) или по электронной почте ombudsman@umontreal.ca

Каждый участник получит копию данного документа.

Outils de collecte de données : thématiques d'entretiens Durée : 1h - 1h30

этническая принадлежность человека (Origine(s) ethnique(s) du sujet)

Родной язык и язык он знает (Langue maternelle et langue maîtrisée)

Обучение (Scolarisation)

Годы обучения (Années de scolarisation)

язык обучения (Langue(s) d'enseignement(s))

второй язык учили в школе (Langue(s) seconde(s) d'enseignement)

высокая школьная у него есть (Plus haut diplôme obtenu)

История жизни на этих лет обучения (Récit de vie sur lesdites années de scolarisation)

дискриминации или отношения о языках (discrimination envers les langues ou attitudes)

система образования - Преподавание (enseignement) – faire sortir les contrastes avant/après

Moments clés ou marquants mettant en relation les termes «langues» et «enseignement»⁴⁹

Si le sujet fût scolarisé avant l'indépendance géorgienne :

Focus sur les pratiques du régime soviétique en matière d'éducation et langue

Les divers changements et réformes soviétiques et les effets perçus en Géorgie

Perception de l'importance accordées aux diverses langues

Questions concernant la qualité du matériel didactique concernant les langues autres qu'officielles

Si le sujet fût scolarisé après l'indépendance géorgienne

⁴⁹ Le sujet reste ouvert et seulement composé de 2 mots pour éviter porter le sujet à trop sélectionner ses souvenirs. N'importe quel récit comportant ces 2 mots est potentiellement porteur de données

Focus sur les pratiques des divers gouvernements en matière d'éducation et de langue en contexte de nationalisation et de réappropriation du territoire indépendant
Les divers changements et réformes en matière d'éducation et de droits aux minorités et les effets perçus en Géorgie
Perception de l'importance accordées aux diverses langues en contexte postsoviétique
Questions concernant la qualité du matériel didactique concernant les langues autres que le géorgien

Questions sur les enfants

Combien

Quels âges

Quelles langues

Choix de l'école et de la langue