

Espaces discursifs et représentations du français : le cas d'un public scolaire et universitaire tunisien

Raja Bouziri

ISLT Université de Tunis Carthage, Tunisie

Résumé : Dans une perspective sociolinguistique et sociodidactique, le présent article s'attache à décrire et à analyser les discours épilinguistiques d'un groupe d'écoliers et d'étudiants tunisiens. En partant d'une enquête de terrain effectuée dans des espaces scolaires et universitaires, ce travail cherche à définir comment se construit l'identité linguistique des locuteurs dans et par l'action. L'identité linguistique est sous-jacente à celle des représentations sociolinguistiques, elle est une construction sociale et un processus de construction sociodiscursive où l'individu se détache de la communauté pour marquer son individualité et atteindre son profit. Socialement construite, car porteuse de valeurs, l'identité est fluctuante à l'image du mouvement de l'histoire des langues. Les usages du français et la gestion de ses représentations par le groupe d'enquêtés sont révélateurs d'un mouvement d'emboîtement où une identité linguistique se déconstruit pour laisser place à la construction d'une nouvelle identité.

Mots-clés : espace discursif ; identité linguistique ; plurilinguisme ; pratiques langagières ; répertoire verbal ; représentations linguistiques ;

Abstract: In a sociolinguistic and sociodidactic perspective, this paper describes and analyzes the epilinguistic discourses of a group of Tunisian students. Beginning with a field survey carried out in a school and a university setting, we seek to define how the linguistic identity of speakers in and through action is constructed. Linguistic identity underlies that of sociolinguistic representations. It is a social construction and a process of socio-discursive construction where the individual stands out from the community to mark his individuality and achieve his profit. Identity is socially constructed because it carries values, and fluctuates in ways similar to languages. The uses of French and its representations by the group of respondents reveal an interlocking movement in which a linguistic identity is deconstructed to give way to the construction of a new identity.

Keywords: discursive space; linguistic identity; linguistic practices; linguistic representations; oral repertory; plurilingualism

ملخص: من منظور سوسيولساني وسوسيوديداكتيكي، تعمل هذه الدراسة على وصف وتحليل خطابات حول-لغوي لمجموعة من التلاميذ والطلبة التونسيين. انطلاقاً من بحث ميداني أجري في فضاءات مدرسية وجامعية، يبحث هذا العمل في تحديد كيف تُبنى الهوية اللسانية للمتكلمين داخل الفعل ومن خلاله. الهوية اللسانية تظل متضمنة في التمثلات السوسيولسانية، إنها بناء اجتماعي ومسار لبناء سوسيوخطابي، حيث ينفك الفرد عن الجماعة ليصم فرادته ويتطلع إلى غايته. تبنى الهوية اجتماعياً لأنها حمالة للقيم وتوسم بالتموج بالنظر إلى حركة تاريخ اللغات. إن الاستعمالات الفرنسية وتدبير تمثلاتها من طرف المجموعة التي أجري عليها البحث الميداني، كانت كاشفة لحركة الدمج حيث يتم هدم هوية لسانية لتفسح المجال لبناء هوية جديدة.

كلمات-مفتاح: سجل كلامي؛ ممارسات لغوية؛ هوية لسانية؛ تمثلات لسانية؛ فضاء خطابي؛ تعدد لساني.

La Tunisie se distingue par un passé sociolinguistique caractérisé par des contacts linguistiques incessants et plus ou moins intenses selon les circonstances. De cette histoire plurielle est né un répertoire verbal plurilingue défini dans la mise en pratique d'une langue vernaculaire : l'arabe tunisien composé de l'amazighe (berbère), du turc, de l'arabe standard, du français, de l'italien, de l'espagnol et, récemment, de l'anglais. L'analyse des pratiques langagières montre que le locuteur tunisien construit son discours à partir de tout ce matériau langagier disponible sur la scène langagière. Dans cet article, nous nous attarderons essentiellement sur l'usage et sur les représentations que se font nos informateurs de la composante française du répertoire. Deux espaces président à l'appropriation de cette langue par les locuteurs tunisiens. Le premier espace est d'ordre sociétal et offre une acquisition de la langue par immersion. Le second espace est d'ordre institutionnel et transmet la langue par apprentissage selon des modalités normées. Ces deux instances font que le français est bien présent dans le paysage linguistique tunisien. Produit dans le discours ordinaire, il est acquis ou appris, connaît une appropriation particulière et se présente soit sous forme d'emprunt établi, soit sous forme d'alternance codique. Il s'agit, pour nous, de faire croiser une histoire des pratiques langagières et une histoire des représentations dans lesquelles les facteurs – espace, temps, situation, rôle et fonction – œuvrent à la mise en place d'une langue française contextualisée.

Notre objectif est de mener une réflexion sur les représentations que véhiculent le public scolaire (apprenants) et le public universitaire (étudiants) de la langue française dans l'espace scolaire et extra-scolaire tunisien. Dans une perspective qui relève à la fois de la sociolinguistique et de la didactique, nous chercherons à observer et à cerner l'image de la langue française que se construit ce public selon l'espace et la fonction assignés à la langue. Nous chercherons également à situer leurs discours et la mise en mots de ces représentations en fonction de leur contexte de production. Ces représentations peuvent être harmonieuses ou conflictuelles. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur un ensemble d'hypothèses selon lesquelles la pratique des langues en situation plurilingue engendre des identités situationnelles ; la motivation et le désir d'apprentissage de la langue française sont tributaires du degré de conscience de la valeur de celle-ci dans l'imaginaire et la réalité linguistiques des enquêtés ; et le facteur

âge ainsi que la prise en considération de la réalité économique déterminent les représentations à l'égard du français et participent à leur évolution.

Pour pouvoir analyser les usages et les représentations linguistiques que se font nos enquêtés de la langue française dans l'espace social, en général, et dans l'environnement éducatif, en particulier, nous commencerons d'abord par situer la langue française, l'objet de notre travail, dans le paysage sociolinguistique tunisien. Nous délimiterons ensuite sa place dans le répertoire verbal du locuteur tunisien. En outre, et d'un point de vue sociodidactique, nous nous pencherons sur l'usage et la place des langues, particulièrement de la langue française, ainsi que leur aménagement dans le monde scolaire tout en situant notre recherche dans son cadre théorique et méthodologique. Nous finirons en définissant le rôle de la langue française et en mesurant son poids institutionnel à partir des discours épilinguistiques recueillis.

1. Le paysage sociolinguistique en Tunisie

L'histoire linguistique de la Tunisie témoigne d'une succession aussi multiple que diverse de peuples et de civilisations qui ont marqué le territoire et y ont laissé des traces. Cette succession est perceptible dans le multilinguisme ou le plurilinguisme qui caractérise le répertoire verbal de tout locuteur tunisien. Dans son travail autour de l'histoire linguistique et des contacts de langues en Tunisie, Taïeb Baccouche¹ identifie, avant l'arrivée des Arabes sur l'ancien territoire d'Ifrîqya, en 647, cinq grandes périodes : les périodes phénicienne, romaine, vandale, byzantine et grecque. À ce propos, il fait remarquer que ces échanges et cette cohabitation des autochtones avec les diverses civilisations ont participé à la construction d'un multilinguisme sociétal. Ce dernier se maintiendra avec l'apparition des premiers Arabes entre 647- 698. « On peut donc penser à la coexistence à cette époque d'au moins trois langues principales, l'arabe, le berbère et le latin² ». Mais avec l'arrivée des Arabes bédouins les Banû Hilâl en 1050 envoyés par le « [...] Calife du Caire à la fois pour s'en débarrasser et pour châtier les sécessionnistes berbères d'Ifrîqya [...] l'équilibre

¹ Taïeb Baccouche, *L'emprunt en arabe moderne. Études et recherches linguistique*, Tunis, Beit Al-Hikma & IBLV, Université de Tunis Carthage, 1994.

² *Ibid.*, p. 33.

linguistique est irrémédiablement rompu en faveur de l'arabe en Tunisie³ ». En effet, introduits dans la région, les Banû Hilâl, appuyés par le Coran ont pu rapidement islamiser et arabiser les autochtones. Cette fonction qu'avait incarnée la langue arabe, langue du Coran, lui a conféré une position de domination dans la région. Elle devient « [...] la langue réelle du pays avec ses variantes dialectales et sa forme officielle littéraire⁴ ». Avec la chute de Grenade, vers 1492, et les pirates en méditerranée, les Espagnols, les Italiens et les Turcs vont successivement s'installer et les contacts linguistiques vont de nouveau s'intensifier. Les Turcs, appelés par les Hafside pour chasser les Italiens et les Espagnols, s'installèrent à Tunis en 1574 et participèrent à la reconfiguration de l'espace linguistique et à sa construction identitaire. Bien que d'un point de vue linguistique, l'influence de l'empire ottoman sur l'évolution de l'arabe dialectal tunisien soit réduite, c'est essentiellement au niveau de la politique linguistique que son impact s'est exercé. On ne relève que quelques formes lexicales et verbales « [...] très peu de traces (turques) sont perceptibles dans le dialecte tunisien d'aujourd'hui : 'aman' (s'il te plaît), 'béhi' (d'accord) [...] 'bech' marquant le futur⁵ ». C'est d'une manière indirecte que des modifications/changements linguistiques majeurs ont été apportés par les Turcs. Influencés par la place considérable qu'occupait le français au 19^e siècle en tant que langue de la diplomatie, les décideurs turcs optent pour son introduction dans la gestion des affaires administratives du pays. Forte de ce rôle et encouragée par la faiblesse de l'empire ottoman, la langue française s'impose dans le paysage linguistique tunisien et le transforme. D'abord, dans le domaine de l'écrit, on assiste à une réduction d'usage : « Au nombre de quatre dans les années 1940 : le français, l'arabe, l'italien et l'hébreu, il n'en reste que deux à se partager l'espace de l'écrit : le français et l'arabe dont le rapport de force traduit l'évolution politique⁶ ». Ensuite, avec le contact entre

³ *Ibid.*, p. 34.

⁴ *Ibid.*, p. 35.

⁵ Raja Bouziri et Chenoufi, Raja, « L'édification linguistique en Tunisie : entre métissage et unité », dans Leila Messaoudi et Farid Benramdane (dir.), *Les technolectes au Maghreb : éléments de contextualisation*, Kénitra, Éditions Laboratoire Langage et Société, CNRST-URAC56, 2013, p. 144.

⁶ Kmar Bendana, « Un terrain d'histoire culturelle : la Tunisie », *Correspondance*, n° 77, IRMC, 2002, p. 5.

la population et les échanges économiques, le français s'introduit dans le domaine de l'oral et s'établit dans le parler tunisien, le marquant par une alternance codique régulière, brouillant ainsi les frontières linguistiques entre les deux langues en contact. Avec l'établissement, en 1881, du Protectorat français et la création des écoles franco-arabes à partir de 1890, la langue française devient la langue de la production et de la transmission des savoirs scientifiques. Une nouvelle situation linguistique dominée par un véritable bilinguisme arabo-français apparaît, marquant, par son ancrage dans l'espace, le répertoire verbal des locuteurs tunisiens. La cohabitation de la langue française, usitée depuis dans le monde de l'enseignement, de l'économie et de la communication ordinaire avec la langue arabe, peut paraître, selon la situation et les actants, harmonieuse ou conflictuelle.

2. Le répertoire verbal du locuteur tunisien

Le répertoire verbal ou la biographie langagière symbolisent l'ensemble des ressources linguistiques dont le locuteur dispose pour communiquer. John J. Gumperz⁷, fondateur du concept de répertoire verbal, le définit comme étant l'ensemble des variétés nationales, régionales, sociales et fonctionnelles telles qu'elles sont utilisées dans les situations de communication auxquelles l'individu ou le groupe sont confrontés. Ce répertoire se construit au fur et à mesure des contacts sociaux avec des locuteurs de mêmes langues ou de langues différentes et aussi, au fur et à mesure des différents apprentissages linguistiques. Il englobe l'ensemble des ressources communicatives mobilisées par un sujet pour communiquer dans des situations réelles, socialement et culturellement significatives, et ce, quels que soient le niveau de maîtrise qu'il en a, le statut, les fonctions et les valeurs sociales assignés à ces langues. À ce titre, la Tunisie, lieu d'accueil et terre d'immigration autrefois, s'érige en espace plurilingue où le contact entre les langues présente une stratégie de communication à part entière. Ainsi, l'étude de la biographie langagière composite du locuteur peut se révéler comme un témoignage précis des différentes strates de civilisations qui ont traversé le territoire et qui ont contribué à forger son parler et son

⁷ John J. Gumperz, « Linguistic and social interaction in two communities », *American Anthropologist*, vol. 66, No. 6, Part 2, 1964, p. 137-153.

identité. Composée de plusieurs segments de langues, la biographie langagière ou le répertoire verbal du locuteur tunisien est un continuum constitué de deux institutions : la famille/la société et l'école. Dans la première institution, soit dans la sphère familiale et sociétale, l'acquisition de la langue maternelle s'effectue par immersion. Cette langue, appelée aussi dialecte tunisien, est composée de plusieurs variantes de langues : l'amazighe, le turc, l'espagnol, l'italien, mais aussi l'arabe et le français dans les échanges ordinaires. Dans la seconde institution, le cadre scolaire, s'effectue la transmission et l'apprentissage de l'arabe standard ou de l'arabe normé ainsi que du français standard ou du français normé. De ce fait, en situation de communication, ce répertoire verbal composite présente des caractéristiques qui lui sont propres et qui permettent au locuteur tunisien d'élaborer des stratégies de communication variées, où domine une alternance codique arabe/français régie par un savoir-faire langagier. Ce savoir-faire lui permet de communiquer et d'interpréter les interactions verbales selon le contexte et la situation. Il constitue une compétence discursive acquise d'une manière naturelle dans les espaces sociaux et au contact avec les autres. Pratique sociale commune à l'ensemble des Tunisiens, l'alternance codique peut être considérée comme un marqueur identitaire où les deux langues majeures – l'arabe et le français – se partagent les activités langagières inhérentes aux politiques linguistiques et aux représentations linguistiques. Ainsi, un rapport de force symbolique entre ces deux langues est à lire dans les interactions qui se construisent dans les diverses situations de communication, notamment dans celles relatives au monde de l'enseignement.

3. L'espace scolaire et les langues en usage

Sur le plan didactique, les langues légitimes sont l'arabe standard, le français standard et l'anglais, langues apprises successivement en milieu scolaire. L'arabe est la première langue d'enseignement et elle assure la totalité des matières enseignées jusqu'à la fin des études du collège. Les deux autres langues, le français et l'anglais, considérées dans le programme officiel comme des langues étrangères, sont enseignées à différents degrés « [...] en tant qu'outils de communication et moyens d'accès direct aux productions de la pensée universelle

et ce qu'elle véhicule comme techniques, théories scientifiques et valeurs civilisationnelles⁸ ».

Dans son rapport de 2011, *L'arabe et le français dans le système éducatif tunisien*, Sofiane Bouhdida⁹ trace l'histoire de l'arabisation en Tunisie et met en exergue les raisons qui ont joué en faveur du renforcement de la langue française dans le parcours scolaire. Elle souligne ainsi que, suite à l'arabisation hâtive des années 1970 et à la « valse du français dans le programme scolaire », l'enseignement s'est détérioré. Les « mauvais résultats des examens de fin d'études primaires et du baccalauréat de la session de 1986, en mathématiques notamment¹⁰ » ont poussé Mohamed Charfi, ministre de l'Éducation nationale de Tunisie, en 1991, à fixer par décret l'introduction de la langue française à partir de la troisième année primaire, à son renforcement en termes de volume horaire au collège. Ainsi, la langue française, qui a toujours servi de moyen complémentaire d'enseignement en dépit de la réforme d'arabisation, se voit réconfortée dans son rôle de langue à enseigner et de langue d'enseignement. En effet, introduite et enseignée dès la troisième année de l'enseignement primaire jusqu'à la fin du collège comme matière linguistique, c'est-à-dire la langue pour la langue, elle devient dans le cycle secondaire la langue d'enseignement des disciplines scientifiques et technologiques. « Étant la première langue étrangère étudiée par l'élève tunisien, le français devra contribuer à sa formation intellectuelle, culturelle et scientifique¹¹ ».

L'anglais est la deuxième langue étrangère introduite et enseignée à partir de la sixième année primaire, jusqu'à la terminale, comme matière linguistique. Bien qu'exposé à plusieurs langues durant son parcours scolaire, un bachelier tunisien connaît plusieurs langues sans pour autant les maîtriser. Face à cette situation sociolinguistique complexe et à cette pluralité linguistique en milieu scolaire, l'apprentissage des deux langues d'enseignement : l'arabe standard

⁸ Ministère de l'Éducation, *Programme de français (3^e et 4^e) de l'enseignement de base*, Tunis, Centre national pédagogique, 2003, p. 51.

⁹ Sofiane Bouhdida, *L'arabe et le français dans le système éducatif tunisien : approche démographique et essai prospectif*, Québec, Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone/ Université Laval, Rapport de recherche de l'ODSEF, 2011, <https://lc.cx/mRfm>.

¹⁰ *Ibid.*, p. 6.

¹¹ *Ibid.*

et le français standard s'avère difficile pour un apprenant tunisien. Toutefois, cette maîtrise, qui doit être vitale pour l'intégration sociale des apprenants et qui, somme toute, reste lacunaire, développe chez ces derniers un sentiment d'insécurité linguistique à l'origine des représentations ambivalentes. Dans le cadre scolaire où plusieurs langues (arabe, français, anglais) sont en contact, divers comportements langagiers et identitaires liés aux perceptions et aux représentations des apprenants se construisent à l'égard de chacune de ces langues. Des images positives ou négatives, valorisantes ou dévalorisantes des langues se mettent en place et une corrélation étroite liant l'image de la langue en question à son acquisition dans la vie sociale commence à construire l'imaginaire linguistique de l'apprenant. Afin de cerner, de décrire et d'analyser les représentations construites par nos enquêtés à l'égard de la langue française et son usage, sujet de notre travail, nous nous sommes appuyée sur deux perspectives méthodologiques : l'approche sociolinguistique et son corollaire, l'approche sociodidactique.

4. Cadre théorique et méthodologie de l'enquête

Les recherches effectuées sur les perceptions des locuteurs concernant les langues et leurs usages ont souvent été réfléchies à travers la notion d'attitude. Celle-ci est définie dans le cadre scientifique « [...] comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet¹² » Il s'agit de la somme d'un ensemble d'informations acquises et intériorisées « [...] dont dispose un individu sur un objet particulier [et qui] constituent son stock de croyances sur l'objet¹³ ». L'attitude est définie dans le sens commun par l'état d'esprit de l'individu à l'égard d'un acte social qu'il dispose et valorise selon une échelle de jugement allant de positive à négative, de favorable à défavorable. « Ces croyances peuvent être motivées par des informations objectives, comme elles peuvent s'appuyer sur des préjugés ou des stéréotypes¹⁴. »

¹² Danièle Moore, *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, 2004, p. 13.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ *Ibid.*

Les sociolinguistes et les sociodidacticiens qui, dans leurs réflexions accordent un intérêt particulier à l'étude des représentations, étudient les mises en discours des images que se font les locuteurs des langues qu'ils utilisent et de leurs variétés. Partageant la même démarche méthodologique et le même objet de travail sans pour autant s'attarder sur les mêmes situations discursives, ils cherchent à comprendre et à expliquer la relation qui se noue entre les comportements linguistiques et l'objet langue. À cet effet, et afin de rendre compte de cette interdépendance, sociolinguistes et sociodidacticiens procèdent à des enquêtes de terrain et à des collectes de corpus. De ce fait, pour aborder et expliquer la manière dont un locuteur ou un groupe de locuteurs perçoivent, jugent/évaluent ou se représentent une langue, ces chercheurs orientent leurs enquêtes et leurs analyses à la fois vers la nature des valeurs que les locuteurs accordent aux langues, à leurs variétés et aux sentiments qu'ils développent à l'égard des langues et de leurs statuts. Ces éléments, qui sont à l'origine des représentations que se font les locuteurs des langues et de leurs variétés, constituent une problématique commune aux deux disciplines. Complémentaires, mais aussi spécifiques, ces deux domaines se préoccupent des comportements langagiers des communautés linguistiques, chacun selon son propre objectif. À l'impact des attitudes linguistiques sur l'évolution des dynamiques langagières est tournée la sociolinguistique. Aux images stéréotypées valorisantes ou dévalorisantes que véhicule un apprenant vis-à-vis de la langue, de son apprentissage et ses pratiques se tourne la didactique. En lien avec la thématique proposée, celle relative aux poids des langues en fonction de l'espace et de la sphère d'activité dans lesquels elles peuvent-être circonscrites, nous avons entrepris une enquête de terrain.

Cette enquête est d'inspiration ethnographique et de type qualitatif. Elle tire sa légitimité des deux domaines précités, la sociolinguistique et la sociodidactique qui considèrent le discours comme des pratiques sociales fluctuantes et qui sont autant vecteurs de représentations que révélateurs de celles-ci. Dans la réalisation de cette enquête, notre objectif vise l'observation et la collecte des pratiques langagières en contexte plurilingue, et ce, afin de définir les attitudes linguistiques et les représentations sociolinguistiques et sociodidactiques qui leur sont sous-jacentes. Pour rendre compte de ces faits langagiers, nous avons opté pour une méthodologie d'enquête de type qualitatif. Partant du fait que

dans les représentations il y a du social et de l'individuel et que les représentations peuvent varier selon les situations et les interactions, nous avons privilégié l'étude des représentations individuelles par rapport aux représentations sociales. Notre recueil de données est constitué de deux modes (usages observés et usages déclarés). Le corpus oral est recueilli à partir des interactions verbales spontanées et le corpus écrit est recueilli en milieu scolaire et universitaire. Vingt jeunes locuteurs scolaires fréquentant les écoles primaires et âgés de 9 à 12 ans et 20 étudiants inscrits dans le cycle de la Licence ou en Master de différentes spécialités constituent notre échantillon. Les institutions scolaire et universitaire du Grand Tunis dans leur cadre formel et informel (classes, couloirs, cour de récréation, cafétéria) forment notre aire d'investigation. Afin d'examiner les représentations de nos locuteurs à l'égard de la langue française, nous nous sommes interrogée sur le rôle de la parole dans la construction identitaire. Partant de ce fait, et convaincue de la dimension individuelle de la parole dans la langue, nous nous sommes basée sur les discours épilinguistiques de nos locuteurs dans l'objectif de cerner l'individuel par rapport au social. Ainsi et en fonction de la situation dans laquelle le discours s'est réalisé, nous avons pu démontrer la dimension individuelle des représentations linguistiques et leurs fluctuations liées à l'imaginaire linguistique des locuteurs. Anne-Marie Houdebine, une des fondatrices du concept de l'imaginaire linguistique, le rapproche de celui des représentations et le place dans les discours épilinguistiques comme « [...] des formes du dire chez les locuteurs [...] des éléments qui paraissent plus personnels affectifs ou esthétiques¹⁵ ».

À la lumière de cette conceptualisation des représentations et compte tenu de notre problématique, nous décelons dans les discours épilinguistiques portant sur les valeurs que chaque élève ou étudiant de notre enquête attache aux variétés du français qu'il utilise, une dynamique linguistique et langagière variant selon le contexte et l'espace. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce changement dans les comportements et les attitudes langagières des locuteurs. Dans son enquête sur le changement linguistique et la stratification sociale et stylistique de l'anglais à New York, William Labov¹⁶ montre qu'il existe

¹⁵ Anne-Marie Houdebine, « De l'imaginaire linguistique à l'imaginaire culturel », *La linguistique*, vol. 15, 2015, p. 3.

¹⁶ William Labov, *Sociolinguistique*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1976.

une relation entre le mécanisme du langage et celui de la société. Préoccupé par les raisons qui peuvent être à l'origine de l'usage diversifié du phonème [r] dans sa communauté, Labov, qui est à l'origine des fondements de la sociolinguistique variationniste, conclut que la variation dans la langue est inhérente à la langue et correspond à l'existence des différentes façons pour une communauté linguistique d'utiliser la même langue. Converti en un comportement langagier, l'usage de la variation sur « le marché linguistique » prend une valeur de représentation sociale. Cette attitude motivée traduit la capacité des locuteurs à reconnaître les usages linguistiques socialement valorisés et à choisir de les pratiquer. La perception et les jugements que les locuteurs portent sur la situation linguistique leur permettent d'imiter « [...] pour montrer qu'on connaît la forme grammaticale ou la prononciation qui convient, alors qu'en fait on ne maîtrise pas suffisamment la règles qu'on devrait appliquer spontanément¹⁷ ». Le jugement porté sur les usages de la langue permet aussi aux locuteurs, en les adoptant, de s'identifier à une classe sociale, qui, à leurs yeux utilise la forme prestigieuse. Cette réalité concerne essentiellement les locuteurs de la classe moyenne et défavorisée dans leur souci de respecter la norme. Ainsi, en voulant bien faire, ils modifient leurs pratiques linguistiques et adoptent le bon usage pour se rapprocher de ce modèle prestigieux. Cet usage linguistique socialement valorisé est considéré comme la manière la plus valorisante de pratiquer la langue, ce qui démontre que les représentations linguistiques sont des comportements à visée pratique. Ces comportements visent des objectifs bien déterminés comme celui d'offrir au locuteur la possibilité d'organiser son environnement, de le maîtriser et d'orienter ses conduites communicatives selon son objectif et son profit. Repérables sur le terrain des réalisations verbales et soumises d'une manière objective à la démarche linguistique définie dans la description et l'analyse, les représentations, comme traces effectives véhiculées dans le langage que produit l'actant, sont des faits de langue. Ces derniers sont intrinsèques à la langue et renvoient à l'acceptation de la construction langagière et à la dynamique des situations linguistiques.

¹⁷ Henri Boyer, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod, 2017, p. 61.

Dans son ouvrage *Pour une écologie des langues du monde*, Louis-Jean Calvet envisage la langue comme « [...] un ensemble de pratiques et de représentations¹⁸ ». Perçues essentiellement à travers les pratiques langagières qui les génèrent et qui génèrent avec elles les attitudes vis-à-vis des langues en présence, Calvet ne conçoit les représentations qu'à travers l'intervention du langage. Il voit qu'« [...] il y a derrière chaque langue un ensemble de représentations explicites ou non, qui expliquent le rapport à cette langue sous forme d'attachement ou de répulsion. [Ensemble d'] opinions stéréotypées renforçant les consensus et sous-tendent les pratiques [...]»¹⁹. Les représentations nous renseignent sur les raisons profondes du choix des codes.

Les représentations linguistiques peuvent également prendre d'autres formes et traduire la capacité d'un locuteur ou d'un apprenant à porter des jugements sur une situation linguistique ou à manifester des valeurs envers une langue, à savoir, un intérêt, des attentes, des motivations, etc. Dans les milieux plurilingues comme en Tunisie, des contacts entre les langues en présence naissent des représentations significatives car révélatrices, surtout pour la nouvelle génération, d'une identité mouvante.

L'approche constructiviste interactionniste élaboré par Erving Goffman et centrée essentiellement sur la construction identitaire stipule que l'identité de l'individu se construit dans l'action et en face-à-face entre les actants. Dans ce processus de construction en situation, l'individu se détache du social pour négocier la situation selon les valeurs qu'il a intériorisées et qu'il a faites siennes. Ces dernières forment un ensemble de comportements dont la langue ou plutôt le discours constitue un élément et un enjeu essentiels de leur production. Cette identité soumise en permanence à la négociation et à « sauver la face » sert à décrypter et à maintenir les rapports communicationnels et interactionnels entre les actants. Notion centrale dans la théorie goffmanienne, « la face », outil interprétatif, aide à réguler le sens de l'interaction toujours jouée au moment même de son expression. Elle désigne « la valeur sociale positive

¹⁸ Louis-Jean Calvet, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon, 1999, p. 165.

¹⁹ *Ibid.*, p. 82.

qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier²⁰.

Nous verrons donc, à partir de l'analyse du corpus, comment se cristallise en situation l'identité des locuteurs enquêtés et comment se construisent les représentations dans le milieu plurilingue.

5. Représentations du français dans le discours des usagers

L'enquête a été menée pour une partie de notre échantillon avec des écoliers des diverses écoles primaires du Grand Tunis lors de notre participation au projet international CECA (Cultures d'enseignement cultures d'apprentissage 2005-2010). Cette enquête a abouti, en 2011, à l'élaboration d'un ouvrage collectif *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde*²¹. La deuxième partie de l'échantillon concerne les étudiants et leurs représentations de la langue française. Pour des raisons de commodité et de facilité de contact, le recueil des données s'est effectué sur nos deux lieux de travail (l'Institut supérieur des langues de Tunis et l'Institut supérieur d'art et de multimédia de la Manouba). Pour couvrir une large catégorie d'étudiants de différentes disciplines et sonder les représentations qu'ils se font de la langue française, nous avons chaque fois qu'il nous a été possible complété nos observations internes (nos propres étudiants) par des observations spontanées.

6. Pratiques du français et gestion des représentations

Cette partie est consacrée à la contextualisation de la théorie et son articulation avec notre terrain d'investigation. L'analyse des discours épilinguistiques des enquêtés évoluant dans un espace plurilingue, le milieu institutionnel scolaire/universitaire révèle le processus de construction de l'identité sociolinguistique du jeune public tunisien.

²⁰ Erving Goffman, *Les rites d'interaction*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1974, p. 9.

²¹ Raja Bouziri, Inès Ben Rejeb et Raja Chenoufi, « Cultures d'enseignement, culture d'apprentissage dans le contexte tunisien », dans Emmanuelle Carette, Francis Carton et Monica Vlad (dir.), *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde. Le projet CECA*, Grenoble, PUG, 2011, p. 159-174.

6.1. Les élèves

À l'examen des opinions que se font les écoliers de la langue française, leur deuxième langue d'apprentissage, nous constatons une divergence dans les représentations. Cette constellation d'images est, pour son ensemble, liée au rapport social qu'ils entretiennent avec la langue française. Langue étrangère pour les uns, langue seconde pour les autres, l'appropriation du français et les discours épilinguistiques que véhiculent les jeunes apprenants à son égard sont tributaires de son statut.

D'un point de vue formel, le statut du français dans le domaine éducatif, socioculturel et professionnel tend au rang de langue seconde. En effet, la fonction cognitive que l'institution éducative lui attribue : « [...] moyens d'accès direct aux productions de la pensée universelle » et la place qu'elle lui accorde dans le système éducatif, medium d'enseignement des filières scientifiques dans les lycées et les universités, font du français un enjeu essentiel dans la construction identitaire des apprenants. Le monde socioculturel et professionnel favorise aussi l'usage de la langue et offre plus facilement une promotion sociale à celui qui la maîtrise le mieux. Toutefois, la disparité dans son usage effectif et dans la relation qu'entretiennent les écoliers avec la langue française, engendre une diversité de profils et d'attitudes linguistiques.

[...] souvent l'apanage d'une catégorie sociale plutôt citadine ou aisée et de cercles professionnels déterminés, [...] à telle enseigne que, dans ce même pays, certaines situations sociolinguistiques relèvent d'une langue seconde, alors que d'autres il est plus approprié de parler de langue étrangère [...] ²².

Nous avons constaté que la variation dans les situations sociolinguistiques des élèves produit une variation dans les représentations. Elle paraît positive pour les élèves qui développent un ressenti d'acceptabilité à son usage et une motivation dans son apprentissage. En revanche, elle est évaluée d'une manière négative par les apprenants qui jugent difficile son apprentissage.

Regard positif : cette considération a essentiellement trait à l'affect et son aspect est d'ordre esthétique ou utilitaire.

²² Mohamed Miled, « Le français langue seconde en Tunisie : une évolution sociolinguistique et didactique spécifique », *Le français aujourd'hui*, n° 156, 2007, p. 83.

➤ Esthétique.

▪ Locuteur écolier de 12 ans

« j'aime parler en français ». Pourquoi ? demande l'enquêtrice. « une langue raffinée », répond l'enfant.

« Il y a de l'ambiance », ajoute un autre élève de même âge et de la même classe.

« le français me plaît »

« j'aime le français »

« j'aime apprendre le français », nous disent avec un sentiment de fierté 3 jeunes écoliers âgés respectivement de 9, 10 et 11 ans dans la cour de récréation.

▪ Locuteur écolier de 10 ans

« le français est riche »

➤ Utilitaire

▪ Locuteur écolier de 11 ans

« elle me permet de progresser », c'est-à-dire de progresser dans les études

Regard négatif : Ce sentiment découle de l'image négative associée à un mal-être que développe l'apprenant à l'égard de l'apprentissage de la langue française où les habiletés font défaut. À ce propos, les enquêtés évoquent :

« elle est difficile », dit un écolier de 10 ans.

« je ne comprends pas », dit un autre écolier de 11 ans qui regrette ses compétences limitées.

« le français me rend fou », souligne un écolier de 12 ans exprimant son mal être.

Avec l'âge et l'expérience, les représentations peuvent soit se renforcer, soit évoluer selon la prise de conscience du rôle et de la fonction que le jeune adulte/l'étudiant attribue à la langue française.

6.2. Les étudiants

À l'analyse des usages observés et des usages déclarés recueillis dans le corpus, on relève dans les discours un rapport de pouvoir et de concurrence entre les deux langues : le français et l'anglais, outils d'apprentissage et de positionnement social. En effet, à l'université tunisienne où l'enseignement s'effectue généralement en français et où l'anglais est programmé dans les parcours scolaires des étudiants, à titre de langue étrangère, on assiste, chez ces derniers, à des représentations diversifiées. Scolarisée et exposée très tôt aux réseaux de communications et à plusieurs langues, la population estudiantine tunisienne est plurilingue : arabe, français, anglais et langues optionnelles. Sans pour autant maîtriser toutes ces langues, les étudiants alternent entre les différents codes dans les communications ordinaires, et ce, dans les échanges amicaux, familiaux ou universitaires. Seule la proportion du code de la langue variera selon la situation et le thème : arabe/français pour les situations informelles, français/arabe pour les situations formelles. Ainsi, plurilingues, les enquêtés laissent transparaître dans leurs discours leurs opinions des langues et des valeurs qu'ils leur accordent et nous renseignent, de ce fait même, quant aux raisons des choix des codes qu'ils pratiquent sur le marché linguistique. « L'alternance codique [est] le mode de parler à travers lequel circule le savoir et se construit le sens dans les échanges verbaux tunisiens [...] »²³. Ce mode de communication, vecteur de construction d'une identité sociolinguistique plurielle, en usage dans l'espace éducatif est généralement réprimandé par l'institution dans l'espace classe. Toutefois, il se pratique sans gêne par les apprenants à l'école comme à l'université. Ce choix d'alterner entre les langues peut être motivé par le besoin ou simplement par simple habitude; il est considéré comme la manière la plus harmonieuse de pratiquer la langue française.

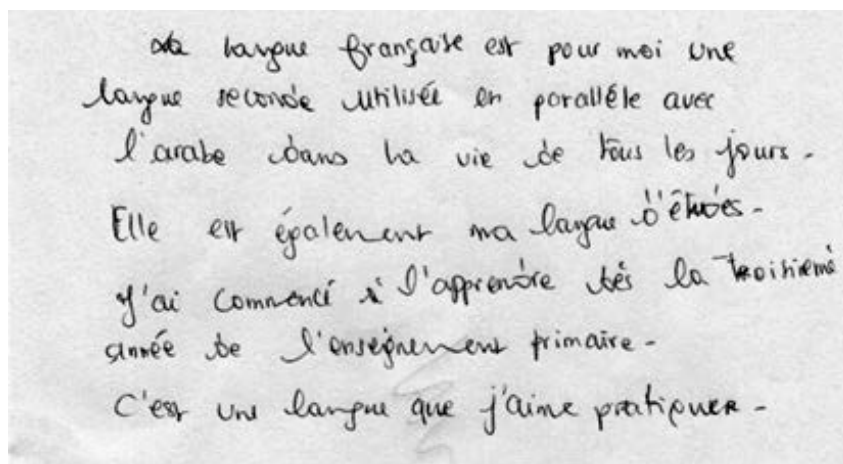
²³ Raja Bouziri, « Pratiques discursives et culture d'enseignement apprentissage dans le milieu universitaire tunisien : le cas des ingénieurs », *Les interaction en didactique des langues et des cultures*, Actes du 5^e colloque de l'unité de recherche, Langue et formes culturelles, 2017, p. 78.

▪ *Étudiante en deuxième année français fondamental :*

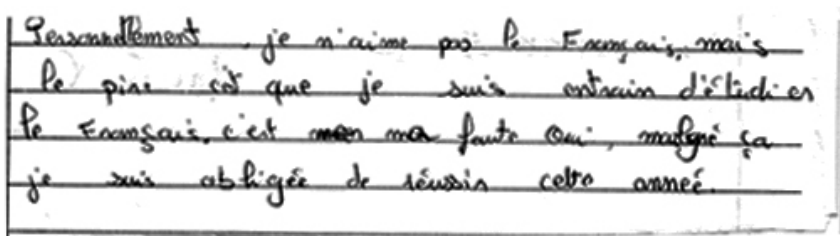
« ey (oui) madame ++ je parle en français ++ c'est aussi ma langue », répond une étudiante à la sollicitation de son enseignante de répondre à la question en français.

Elle ajoute : « *madame mak taarif* ++ [comme vous le savez] je suis bonne en français ++ je parle et j'écris sans faire de fautes »

Chez les étudiants inscrits en français fondamental, nous relevons des représentations ambivalentes à l'égard du français. Pour ceux ayant choisi cette filière, il s'agit de représentations linguistiques à valeur d'esthétique, même si le français n'est pas pour autant maîtrisé chez ces étudiants.



La deuxième catégorie d'étudiants concerne des représentations conflictuelles et négatives à l'égard du français. N'ayant pas choisi leur orientation dans la filière de français fondamental, ils développent un rejet et une tension envers la langue française perçue à l'origine de leur échec.



Le profit, l'intérêt de s'approprier la langue, donne lieu à un bouleversement majeur dans les représentations mentales des enquêtés. Perçue différemment par les apprenants selon la situation et la fonction qui lui est assignée, l'appropriation de la langue française et son apprentissage sont déterminés par cette réalité sociale. Dans la filière économique ou médicale, où la langue française est capitale dans le domaine du travail, les apprenants cultivent un rapport harmonieux avec son apprentissage. Désireux d'accéder à un poste de travail respectable, les étudiants de ces filières suivent son enseignement sans résistance comme le témoigne l'interaction ci-dessous :

▪ *Locutrice étudiante en deuxième année Master finance*

« je ne rate pas le cours de français ++ j'assiste toujours ++ je travaille pour mon stage de fin d'études dans une banque tout le monde parle en français ++ tout est écrit en français »

Par ailleurs, pour les filières de formations en génie, on assiste à une désertification des cours de français et à un désir de voir l'anglais se substituer au français dans le reste de la formation. Du fait que le discours épilinguistique des enquêtés se situe dans une phase où la langue française est en difficulté sur le terrain de l'enseignement et que l'anglais, de par sa place dans la mondialisation, essaie de remplacer le français discrètement, on constate que la théorie de la construction identitaire trouve son sens. Concrètement, les jeunes locuteurs choisissent de construire et de fondre leur identité linguistique dans l'anglais, qui, à leurs yeux, est plus puissant et plus valorisant. Socialement représenté dans ce groupe d'âge qui regarde les films en anglais, écoute de la musique anglaise/américaine et consulte Internet dans cette même langue, une nouvelle identité se substitue lentement à l'identité française et à l'ensemble des valeurs qui lui sont assignées. De ce fait, un conflit entre l'usage et l'image du français émerge chez ce public qui se voit tenu de suivre des cours en français tout

en se projetant dans un savoir savant anglais. Les discours épilinguistiques suivants le corroborent :

▪ *Locuteur élève ingénieur en deuxième année informatique*

« à quoi sert le français +++ j'ai besoin de l'anglais + pour trouver une place ». Ici, l'enquêté laisse entendre implicitement qu'il s'agit d'une place dans le monde du travail.

▪ *Locuteur élève ingénieur en troisième année Informatique, spécialité image numérique et réalité virtuelle*

« [...] ça sert à quoi d'apprendre le français alors que les techniques aujourd'hui sont en anglais »

▪ *Locuteur élève ingénieur en deuxième année informatique*

« je ne sais pas parler ++ je m'ennuie++ je préfère l'anglais ».

L'étude des pratiques langagières comme lieu de construction/de déconstruction de l'identité linguistique en situation révèle que ce processus fonctionne selon l'espace, le rôle et le temps, vecteurs des fluctuations de cette identité linguistique. Ce dynamisme est régi à la fois par le profit et la trajectoire du locuteur et par le mouvement de l'histoire de la langue. Cette enquête nous a permis de comprendre que l'identité linguistique et, à travers elle, les représentations se construisent pour être capitalisées. Les écoliers tunisiens « aiment » la langue française pour progresser dans leurs études et les jeunes adultes (étudiants) « préfèrent » l'anglais pour se positionner socialement.

Conclusion

Dans cette analyse consacrée aux représentations linguistiques de la langue française dans le champ pédagogique et dans la vie quotidienne auprès d'un groupe de jeunes tunisiens, nous avons essayé de montrer que l'identité est fondée à la fois sur le social et sur l'individuel. Ensemble de comportements dont la langue constitue un élément central dans son identification et son expression, l'identité est dynamique et évolutive dans son usage. Sous-jacente aux représentations linguistiques qu'elle véhicule, l'identité linguistique laisse transparaître, dans les pratiques discursives des locuteurs et dans leurs discours épilinguistiques, une

identité linguistique fluctuante et mouvante. L'espace, le rôle et la fonction, dans lesquels l'interaction verbale est engagée fonctionnent comme des éléments déterminants dans le processus de construction de cette identité.

Références

- Baccouche, Taïeb, *L'emprunt en arabe moderne. Études et recherches linguistique*, Tunis, Beit Al-Hikma & IBLV, Université de Tunis Carthage, 1994.
- Bendana, Kmar, « Un terrain d'histoire culturelle : la Tunisie », *Correspondance*, n° 77, IRMC, 2002, p. 3-9.
- Bouhdida, Sofiane, *L'arabe et le français dans le système éducatif tunisien : approche démographique et essai prospectif*, Québec, Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone/ Université Laval, Rapport de recherche de l'ODSEF, 2011, <https://lc.cx/mRfm>.
- Bouziri, Raja, « Pratiques discursives et culture d'enseignement apprentissage dans le milieu universitaire tunisien : le cas des ingénieurs », *Les interaction en didactique des langues et des cultures*, Actes du 5^e colloque de l'unité de recherche, Langue et formes culturelles, 2017, p. 59-79.
- Bouziri, Raja et Chenoufi, Raja, « L'édification linguistique en Tunisie : entre métissage et unité », dans Leila Messaoudi et Farid Benramdane (dir.), *Les technolèctes au Maghreb : éléments de contextualisation*, Kénitra, Éditions Laboratoire Langage et Société, CNRST-URAC56, 2013, p. 141-156.
- Bouziri, Raja, Inès Ben Rejeb et Raja Chenoufi, « Cultures d'enseignement, culture d'apprentissage dans le contexte tunisien », dans Emmanuelle Carette, Francis Carton et Monica Vlad (dir.), *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde. Le projet CECA*, Grenoble, PUG, 2011, p. 159-174.
- Boyer, Henri, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod, 2017.
- Calvet, Louis-Jean, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon, 1999.
- Goffman, Erving, *Les rites d'interaction*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1974.
- Gumperz, John Joseph, « Linguistic and social interaction in two communities », *American Anthropologist*, vol. 66, No. 6, Part 2, 1964, p. 137-153.
- Houdebine, Anne-Marie, « De l'imaginaire linguistique à l'imaginaire culturel », *La linguistique*, vol. 15, 2015, p. 3-40.
- Labov, William, *Sociolinguistique*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1976.
- Miled, Mohamed, « Le français langue seconde en Tunisie : une évolution sociolinguistique et didactique spécifique », *Le français aujourd'hui*, n° 156, 2007, p. 79-86.
- Ministère de l'Éducation, *Programme de français (3^e et 4^e) de l'enseignement de base*, Tunis, Centre national pédagogique, 2003.
- Moore, Danièle, *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, 2004.