



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Bilinguisme arabe- français
Enquête de terrain à l'université de Tunis

Verfasserin

Marie-Claire Sowinetz

angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 236 346

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Romanistik Französisch

Betreuerin: Dr. Dr. d'Etat Zohra Bouchentouf- Siagh

TABLE DES MATIERES

Introduction	3
I. La Tunisie.....	5
1.) Espace et histoire- La Tunisie de 1881 à nos jours	5
2.) La situation linguistique en Tunisie.....	8
2.1.) Les langues.....	8
2.1.2.) Le français	15
2.1.3.) Le berbère.....	15
2.2.) L'arabisation.....	16
2.3.) Le modèle tétraglossique de Gobard appliqué à la situation linguistique en Tunisie.....	21
3.) Le système scolaire en Tunisie	26
3.1.) Système scolaire avant le protectorat français.....	26
3.2.) Système scolaire pendant le protectorat français	27
3.3.) Système scolaire depuis l'indépendance jusqu'à nos jours	28
3.4.) Les réformes de l'enseignement	30
4.) Le système universitaire en Tunisie	34
4.1.) Données générales	34
4.2.) Tendances actuelles	37
4.3.) La réforme LMD	38
4.4.) L'organisation des universités tunisiennes.....	39
4.5.) Structure de l'enseignement universitaire	41
II. L'enquête auprès des étudiants.....	45
1.) Présentation de l'enquête	45
2.) L'échantillon.....	46
3.) Le questionnaire	47
4.) Méthodologie	54

III. Evaluation de l'enquête	56
1.) Résultats présentés sous forme des graphiques.....	56
2.) Commentaires des résultats	79
2.1.) Données statistiques.....	79
2.2.) Langue maternelle	80
2.3.) Jugement sur connaissance de l'arabe classique	81
2.4.) Jugement sur la connaissance de l'arabe moderne	82
2.5.) Jugement sur la connaissance de l'arabe dialectal	83
2.6.) Jugement sur la connaissance du français	83
2.7.) Facteurs importants pour l'apprentissage de l'arabe classique.....	84
2.11.) Langues d'enseignement	88
2.12.) La langue des médias et de la culture plébiscitée par les étudiants	88
2.13.) Langues utilisées dans des situations différentes et avec des interlocuteurs différents	88
2.14.) L'alternance codique pendant les cours.....	90
2.15.) Langues les plus appropriées pour l'enseignement de la philosophie, de la sociologie, du droit et de l'économie.....	92
2.16.) Langues à favoriser dans l'enseignement supérieur	96
2.17.) Remarques supplémentaires au sujet de la répartition de l'arabe et du français dans l'enseignement supérieur	97
Conclusion.....	99
Zusammenfassung.....	103
Bibliographie	109
Curriculum Vitae.....	116

INTRODUCTION

Le propos de l'étude qui va suivre est la situation actuelle de la répartition des langues, en l'occurrence l'arabe et le français, parmi les étudiants à l'université de Tunis. Après une longue période de protectorat français en Tunisie, qui sera décrite dans le premier chapitre, la langue française a pu s'intégrer dans le paysage linguistique tunisien. Mon mémoire portera néanmoins davantage sur la situation linguistique d'aujourd'hui. La Tunisie peut se définir par une histoire mouvementée, terre traversée par de nombreux et différents peuples qui y ont toujours laissé en legs une partie de leurs cultures et de leurs langues. Ces morceaux furent absorbées par les Tunisiens et par son passé, la Tunisie est aujourd'hui dotée d'une culture riche et variée ainsi que d'une vaste mosaïque linguistique.

La première partie fera un tour d'horizon de l'histoire de la Tunisie qui se concentrera surtout sur la période du protectorat jusqu'à nos jours, qui est la période la plus pertinente dans le cadre de ce mémoire. Ce premier chapitre traitant tout d'abord de l'histoire de la Tunisie mènera à la situation linguistique de la Tunisie (en d'autres termes, il s'agira des langues présentes dans le pays : l'arabe dans toutes ses variations, le berbère et le français). Par ailleurs, ce chapitre sera également consacré à la discussion sur les « étiquettes linguistiques » concernant les idiomes de l'arabe.

Ainsi, pendant la période du protectorat français, la langue française est devenue la langue dominante dans les différents domaines de la vie, comme par exemple dans l'enseignement, l'administration etc. Le temps après l'indépendance est en revanche caractérisé par l'arabisation qui se manifeste alors sous différentes formes et expressions.

Afin d'expliquer et de résumer la situation linguistique en Tunisie, j'aborderai le modèle tétraglossique de Gobard.

Dans cette première partie je décrirai également l'évolution du système éducatif tunisien, depuis avant le protectorat français. Cette description sera suivie par une présentation du système universitaire pour pouvoir permettre une meilleure compréhension, des résultats de l'enquête effectuée dans le cadre de ce mémoire.

La deuxième partie sera consacrée à la présentation de l'enquête et du questionnaire ayant comme but de mesurer dans la pratique universitaire l'usage et la répartition des différentes langues en présence.

Dans la troisième et dernière partie, je présenterai les résultats de l'enquête en m'appuyant sur divers concepts linguistiques.

La question du pourquoi de ce mémoire peut être expliquée par mon intérêt personnel. En effet, je m'intéresse aux pays arabes et à leur culture et tout particulièrement au Maghreb, où j'ai eu l'occasion de me rendre. Depuis quelques années, j'essaye d'apprendre la langue arabe, avec plus ou moins de succès. J'apprends cette langue parce que je la trouve très belle mais aussi et surtout parce que je pense que c'est par le biais d'une langue que l'on peut comprendre une culture. Le sujet du bilinguisme franco- arabe me permet donc non seulement de faire le lien entre mon intérêt pour le français (et donc avec mes études supérieures) avec celui que je porte à l'arabe, mais aussi de me pencher sur un sujet d'une grande importance pour les pays arabes et dans notre cas, particulièrement, pour la Tunisie : la coexistence de la langue « première » et de la langue de l'ancien colonisateur.

I. LA TUNISIE

1.) ESPACE ET HISTOIRE- LA TUNISIE DE 1881 A NOS JOURS ¹

Avec l'occupation de l'Algérie dès 1830, la France avait pris pied dans la région du Maghreb. En raison de problèmes financiers, l'État tunisien a du accepter l'instauration d'une tutelle occidentale. C'est lors du congrès de Berlin de 1878 que la Tunisie fut l'objet de tractations entre les puissances européennes : la France s'est vu octroyer toutes les libertés de coloniser le pays. Sous prétexte de mater la rébellion des tribus berbères des hauts plateaux, accusés d'envahir le territoire algérien, les troupes françaises intervinrent à partir de l'Algérie. Cela eut pour conséquence l'installation d'un protectorat français, entériné par le traité du Bardo le 12 mai 1881. L'acte étant signé, le Bey devait confier à la France les affaires étrangères, la défense du territoire et la réforme de l'administration. Le traité fut complété par la convention de la Marsa qui fut signée par les deux pays en 1883. À partir de 1884 le pays fut gouverné par un résident général français. Le Bey demeurait quant à lui le souverain en titre. Un grand nombre de colons français, qui se sont établis dans la région côtière du nord du pays, ont par exemple occupé des fonctions administratives ou ont dirigé des entreprises. Ainsi, peu à peu, l'élite tunisienne s'est francisée.

Comme les Tunisiens étaient exclus de la gestion des affaires de leur pays, leur mécontentement augmenta. Ils commencèrent alors à réclamer leur indépendance. Par conséquent, des groupes nationalistes sont apparus, dont plusieurs se sont unis pour former le Destour qui exigeait de profondes réformes démocratiques. Une scission du Destour en 1934 a provoqué la création du Neo-Destour dont le leader était Habib Bourguiba. Bourguiba, jeune diplômé en droit, était déjà un membre important du Destour. Il a fondé avec d'autres le journal *L'Action Tunisienne*, dans lequel des articles en faveur de l'indépendance et de la laïcisation de la société ont été publiés. A cause de cet engagement pour l'indépendance de son pays, Bourguiba fut emprisonné à plusieurs reprises, entre autre en 1938 en France « pour conspiration contre la sûreté de l'État ».

¹ Ce chapitre est basé sur les données du site Internet de l'Université Laval.

En 1945, le Général de Gaulle proposa à la Tunisie le statut d' « État associé » au sein de l'Union française. Mais les campagnes pour l'indépendance s'intensifiaient, soutenues par Bourguiba qui était retourné au pays en 1949. Après de nouvelles arrestations de chefs nationalistes et de Bourguiba en 1952, la lutte pour l'indépendance est devenue encore plus violente. La Tunisie était au bord d'une guerre : d'un côté les indépendantistes luttèrent avec des armes contre le colonisateur et de l'autre, l'organisation « Main rouge », qui fut fondée par des colons extrémistes, lançait une campagne terroriste contre les nationalistes.

Ces émeutes ne restèrent pas sans conséquence et la France accorda plus d'autonomie à la Tunisie. Le 31 juillet 1952, Pierre Mendès France, le nouveau président du Conseil français, se rendit en Tunisie et promit, dans un discours prononcé à Carthage, l'autonomie interne. Bourguiba jugea cette déclaration acceptable et les émeutes cessèrent. Le 3 juin 1955 un gouvernement composé exclusivement de Tunisiens s'installa à Tunis.

C'est en mars 1956 que la Tunisie fut reconnue comme une monarchie constitutionnelle entièrement souveraine. Lors des premières élections législatives de l'histoire tunisienne, le Néo-Destour remporta les élections. Habib Bourguiba fut élu président de la première Assemblée nationale tunisienne le 8 avril puis nommé premier ministre.

Le 1^{er} juin 1959, une nouvelle constitution tunisienne fut promulguée. En novembre de cette même année, Bourguiba était réélu président sans rencontrer d'opposition. Il mit plusieurs réformes en place : il a laïcisé la justice et le droit, il a réformé et démocratisé l'enseignement tout en l'arabisant et il a essayé de moderniser l'État tunisien surtout par la promulgation du Code du statut personnel avec l'interdiction de la polygamie et la déclaration de l'égalité entre hommes et femmes.

Déjà au cours des premiers mois suivants l'indépendance, le président Bourguiba a souligné son intérêt à entretenir des rapports constructifs avec la France. Mais des années se sont écoulées avant que le Président Bourguiba n'ait visité la France sur invitation de Georges Pompidou, en 1972. Plus tard, en 1975, c'est Valéry Giscard d'Estaing qui se rendra en Tunisie (cf. Riguet 1984 : 25).

Mais les relations avec la France furent marquées par quelques difficultés. C'est pourquoi Bourguiba prôna une politique pro-arabe comme alternative à la coopération avec la France. Cette politique pro-arabe se traduisit par des coopérations économiques et politiques avec des pays voisins. Le transfert du siège de la Ligue Arabe à Tunis en 1979 renforça la position de la Tunisie dans le monde arabe.

Par ailleurs, il convient de noter qu'en novembre 1969, Bourguiba a été réélu pour la troisième fois et en mars 1975 il fut nommé « président à vie ».

Le « printemps tunisien » marque la fin de la présidence d'Habib Bourguiba et le début de la régence de Zine El-Abidine Ben Ali. Le 7 novembre 1987 Habib Bourguiba est renversé par son premier ministre Zine El-Abidine Ben Ali. Ben Ali prit pour prétexte le fait que Bourguiba n'était plus capable de gouverner la Tunisie à cause de son grand âge : il avait alors 84 ans. Ce « coup d'État constitutionnel » fut relativement bien accepté, autant par les autres pays que par la population.

Ben Ali a introduit une politique modérée en Tunisie. Il a continué à arabiser l'enseignement ainsi qu'à promouvoir le développement d'un Islam lié à l'État. Le nouveau président autorisa aussi le multipartisme en appliquant la démocratisation aux islamistes qui ont pu participer aux élections législatives de 1989 et aux élections municipales de 1990. Mais il faut rester critique à l'égard des mesures de « démocratisation » de Ben Ali. L'opposition, la Ligue tunisienne des droits de l'homme ainsi que les intellectuels ont été mis au pas et la presse assujettie au pouvoir. Aussi, l'important pourcentage des voix reçues reste quelque peu suspect : en 1999 Ali était réélu pour un troisième mandat de cinq ans, avec 99 % des voix. De plus, un référendum en 2002 a permis une autre modification de la Constitution. Avec 99 % de « oui », le président Ben Ali a eu la possibilité de se présenter une quatrième fois aux élections. De plus, l'article 21 précise que « le chef de l'État bénéficie au cours de l'exercice de ses fonctions de l'immunité judiciaire dont il continue de bénéficier après la fin de son mandat concernant les décisions et les actes relatifs à l'accomplissement de ses fonctions ». Cela veut dire qu'il s'agit d'une « impunité à vie » et non pas d'une simple immunité fonctionnelle durant la présidence.

Le 30 juillet 2008, Zine El Abidine Ben Ali a annoncé sa candidature pour un cinquième mandat présidentiel de cinq ans.

Trois opposants tunisiens se présentent aux élections présidentielles prévues pour octobre 2009 : Mohamed Bouchiha, secrétaire général du Parti de l'Unité Populaire (PUP), Ahmed Inoubli, secrétaire général de l'Union Démocratique Unioniste (UDU), et Ahmed Brahim, premier secrétaire du Mouvement Ettajdid (cf. Agence de Presse Xinhua 2008, en ligne).

2.) LA SITUATION LINGUISTIQUE EN TUNISIE

2.1.) Les langues

2.1.1.) L'arabe

Avant de présenter la langue arabe, il convient de consacrer une partie de ce travail à la question des « étiquettes linguistiques » pour les différents idiomes de l'arabe. Il est nécessaire de soulever cette question puisque toute étiquette est aussi une prise de position (cf. Laroussi 2002 : 138).

Fouad Laroussi remarque que chaque idiome possède différentes étiquettes, y compris parfois chez le même auteur.

Pour l'une des deux variétés de la langue arabe, on peut trouver des expressions comme « l'arabe du Coran et de la littérature ancienne », l'arabe « écrit », « régulier », « littéral », « classique ». Pour ce qui est de l'autre variété, les expressions « arabe maternel », « arabe parlé », « arabe vulgaire », « arabe dialectal », « al-'amiyya », « dialecte arabe », « langue maternelle », « ad-dârija », « arabe tunisien », « langue courante », etc. sont employées (cf. Laroussi 2002 : 139). Mon enquête contenait une question ouverte traitant de ce sujet afin de rendre compte des différentes expressions utilisées par les étudiants pour nommer leur langue.

Jean Baptiste Marcellesi remarque à ce sujet que :

« Nommer une langue c'est certes, en partie refléter une existence autonome. Mais c'est aussi d'une certaine manière, mobiliser au service de la domination le pouvoir des mots : donner des noms différents au même système c'est déjà le morceler : maintenir le même nom à des sujets différents, c'est les maintenir ou les rendre unifiés. Il serait naïf ici de croire qu'il y a toujours intention consciente ou, en sens inverse, que dénommer est chose innocente ou pratique conforme à la réalité linguistique. » (Marcellesi, Jean- Baptiste 1981 : 8).

Il faut alors souligner que chaque individu a développé pendant sa vie ses propres idées sur les langues qu'il parle ainsi que sur les autres. Ces idées sont liées à l'identification ou à la distance vis-à-vis des pratiques langagières par rapport auxquelles il se situe (cf. Laroussi 2002 : 140).

Laroussi propose trois étiquettes :

- l'arabe littéraire ancien (la langue de la littérature classique et du Coran),
- l'arabe littéraire moderne (la langue des médias et de l'école),
- l'arabe maternel (la langue de la communication courante).

L'auteur reconnaît que cette position peut être considérée comme simpliste mais il déclare que son véritable objectif consiste à « *dépasser la querelle des étiquettes pour se consacrer à un vrai diagnostic glottopolitique, entreprise nécessaire, si l'on veut arriver, un jour, à réconcilier les locuteurs, non seulement tunisiens mais aussi maghrébins, avec leurs langues maternelles.* »

(Laroussi 2002 : 140s.) J'aimerais à ce propos citer un autre modèle, celui de Mohamed Chaïeb. Il propose un modèle de continuum :

- al- fusha (l'arabe littéraire), en variété arcolectale,
- al- wusta (l'arabe intermédiaire), en variété mésolectale,
- al- dârija (l'arabe tunisien), en variété basilectale.

(cf. Laroussi 2002 : 141).

On peut considérer ce modèle comme un développement du modèle binaire de Ferguson, qui distingue entre variété « haute » et « basse », car il met l'accent sur la continuité. Mais il faut ajouter qu'il existe une hiérarchie inhérente à ce modèle parce qu'elle place l'arabe littéraire en haut d'une échelle et l'arabe tunisien en bas de cette même échelle. De plus, le fait de parler d'un continuum laisse à penser que l'on peut passer de l'arabe littéraire à l'arabe maternel « [...] *par une série de degrés intermédiaires (la wusta) entre lesquels, il est bien difficile de déterminer celui qui pourrait être considéré comme la frontière entre les deux niveaux.* » (Laroussi 2002 : 141)

Pour ce mémoire de maîtrise, j'ai décidé de conserver les termes employés dans les textes de référence. Pour la description suivante j'ai choisi les termes « arabe classique » et « arabe moderne » qui sont les plus répandus ainsi que

« arabe dialectal tunisien » pour préciser qu'il s'agit d'une description du parlé tunisien.

L'arabe classique

L'arabe fait partie de la famille des langues sémitiques, qui appartiennent à une famille chamito- sémitique plus large, comprenant par exemple l'égyptien ancien. On a trouvé les premières traces de l'écriture arabe sur le mur du temple de Ramm, au Sinaï. Il s'agit de trois graffitis qui remontent à l'an 300 après J.-C (cf. Bearman 1997 : 582).

Avant l'Islam, l'Arabie possédait une langue commune : la langue de la poésie. C'est dans cette langue commune dans sa forme littéraire que le Coran a été écrit (cf. Riguet 1983 : 37).

Chaque pays arabe a adopté son propre dialecte pour les besoins de communication de la vie quotidienne. Néanmoins, tous ont continué à utiliser cette langue littéraire commune pour l'écriture.

La standardisation linguistique a été effectuée par des savants qui ont pris pour point de départ le Coran, plus précisément son texte historique authentique. Le Coran est considéré comme étant le livre en arabe dans sa forme la plus claire qui a été recensé, enregistré et publié officiellement au I^{er}/ VII^e siècle (cf. Bearman 1997 : 585). Le littéral est un niveau qui est surtout écrit mais on le parle aussi, comme par exemple dans les discours officiels - politiques et religieux. Ce niveau est considéré par ses locuteurs comme supérieur et prestigieux par rapport aux dialectes.

Grâce à cette langue traditionnelle, l'arabe classique est non seulement la langue religieuse mais aussi le symbole de l'unité du monde arabe où elle est utilisée dans les domaines de la politique, de la justice et de l'enseignement (cf. Sporrer 2003 : 17).

La Tunisie a ancré l'usage de l'arabe classique en tant que langue nationale dans sa constitution en 1959 (cf. Sporrer 2003 : 16). L'article 1 de la constitution tunisienne certifie que « *La Tunisie est un Etat libre, indépendant et souverain: sa religion est l'Islam, sa langue l'Arabe et son régime la République.* » (Publications de l'Imprimerie Officielle de la République Tunisienne 2004, en ligne).

L'arabe moderne

En Tunisie l'arabe classique se voit confronté à la modernité apportée par les français à partir du XIX^e siècle, ce qui ne reste pas sans conséquence sur la langue. Il était nécessaire d'adapter la langue aux nouveaux besoins. De plus, des ouvrages européens ont été traduits et il a été remarqué que ces nouvelles notions étrangères ne pouvaient être exprimées qu'au moyen d'un vocabulaire adapté. L'arabe écrit est proche de l'oral et grâce à une réforme de la grammaire, l'apprentissage du langage par les analphabètes s'est trouvé facilité. On pourrait donc dire que l'arabe moderne est une sorte d'intermédiaire entre l'arabe classique et l'arabe dialectal.

Formellement cette langue dite moderne ou parfois aussi appelée « troisième langue » est restée la même que l'arabe classique, mais ses structures grammaticales se sont assouplies, comme par exemple la chute de la vocalisation à la fin des mots ou la diversification de son vocabulaire. D'après le linguiste français Grandguillaume, c'est grâce aux changements que la langue peut mieux exprimer les réalités du monde moderne et qu'elle peut mieux répondre à des usages sociaux plus larges que ceux de la langue classique. On trouve cette forme de l'arabe dans la littérature moderne, la presse écrite et dans l'administration mais aussi dans les médias (à la télévision et à la radio) et dans l'enseignement ainsi que lorsque l'on n'a pas recours à la langue dialectale du pays (cf. Grandguillaume 1983 : 11).

Il faut souligner que la langue arabe, qu'elle soit classique ou moderne, constitue un élément important de l'unité culturelle du monde arabe, car elle est la même dans toute la péninsule arabique.

Pour Moatassime, l'arabe moderne pourrait être une solution possible pour résoudre le problème pédagogique de l'enseignement en arabe. La totalité des enfants ne parlent que l'arabe dialectal et à l'école il leur faut apprendre « les langues de l'abstraction », l'arabe classique et le français. « [...] *cet obstacle pourrait trouver un début de solution dans la généralisation effective d'un enseignement renouvelé d'une part et, d'autre part, dans un rapprochement entre le dialectal et le classique [...] et qu'on appelle désormais l'arabe moderne.* » (Moatassime 1992 : 42s.).

L'arabe dialectal tunisien

Au fil de l'histoire, l'influence des différents peuples et cultures ont enrichi le parler tunisien. Les Phéniciens, les Romains, les Vandales, les Byzantins, ainsi que les Arabes et les Ottomans ont influencé la Tunisie et y ont laissé leurs traces, que l'on peut retrouver dans le parler d'aujourd'hui.

L'arabe dialectal tunisien est la langue maternelle de la majeure partie de la population en Tunisie mais il n'a aucun statut officiel. Dans sa relation avec l'arabe classique, l'arabe dialectal est une variété considérée comme moins prestigieuse qui est utilisée dans la vie quotidienne, surtout dans un contexte informel et familial.

Nulle part dans le monde arabe ne trouve-t-on qu'une seule forme de ce dialecte – au contraire. Le parler varie suivant les régions et on peut même distinguer entre dialectes citadins et dialectes ruraux ou bédouins. En Tunisie par exemple, le dialecte citadin de Tunis s'oppose aux dialectes de l'intérieur désigné sous la forme de *barbri*. Si on parle alors d'un dialecte tunisien, il faut avoir en tête qu'on privilégie un des dialectes du pays, qui est le plus souvent celui de la capitale (cf. Grandguillaume 1983 : 13).

L'arabe dialectal diffère de l'arabe classique de par sa grammaire et son vocabulaire.

Pendant la période du protectorat, le dialecte était utilisé par la population mais il y avait une forte influence du français au niveau de la syntaxe et du vocabulaire (cf. Sporrer 2003 : 18s.). Depuis l'indépendance, on peut constater un processus d'unification des dialectes arabes dans chaque pays. Selon Grandguillaume il se réalise par l'extension du dialecte parlé dans la capitale, car il profite du prestige attaché au lieu de pouvoir et c'est aussi le dialecte de la capitale qu'on entend le plus souvent à la radio et à la télévision. Dans ce contexte il convient d'ajouter que ce sont les médias qui contribuent à éliminer du dialecte les mots étrangers qui s'y étaient introduits et à réduire la faille existant entre classique et dialecte en utilisant alternativement l'arabe moderne et le dialectal. On peut remarquer ces tendances aussi dans l'enseignement de l'arabe dans les écoles. Mais Grandguillaume souligne que

« [...] ce rapprochement, qui ne fait que s'esquisser, ne permet absolument pas, actuellement, de confondre arabe classique et dialecte en une seule langue, qu'on qualifierait de maternelle, comme le

prétendent certains linguistes, plus guidés en ceci par leurs présupposés idéologiques que par l'observation des faits. » (Grandguillaume 1983 : 13).

Après l'indépendance, le gouvernement républicain tunisien voulait communiquer et expliquer sa politique aux masses populaires et les dirigeants ont ressenti le besoins de communiquer avec le peuple dans une langue simplifiée. C'est surtout le président Bourguiba qui a substitué l'arabe dialectal à l'arabe classique dans la plupart de ses nombreux discours, ce qui a été souvent critiqué, car les opinions pour une préférence de l'arabe classique ou l'arabe dialectal sont partagées entre les différentes couches sociales de la société tunisienne. On retrouve ces querelles entre puristes classicisants, réformistes du classique et défenseurs du dialectal partout dans le monde arabe (cf. Garmadi 1983 : 2s.).

Difficultés de la langue arabe

La langue arabe présente des difficultés qui lui sont très particulières. Dans ce chapitre, nous aborderons les difficultés de l'écriture, de l'imprimerie et du vocabulaire.

a) L'écriture

La particularité de l'arabe réside dans le fait que l'écriture se limite à l'armature consonantique du mot et habituellement, les voyelles ne s'écrivent pas. Il en est de même dans tous les ouvrages, sauf le Coran et les livres scolaires. Il faut donc avoir une bonne connaissance de la langue arabe pour pouvoir comprendre un texte, car sans la vocalisation un mot peut avoir plusieurs significations. Par ailleurs, les voyelles sont importantes pour la déclinaison d'un mot et la conjugaison d'un verbe. La langue arabe comporte trois voyelles : a, i et u qui sont placées au-dessus ou au-dessous d'une consonne. Le manque de voyelles est souvent à l'origine de problèmes de compréhension, surtout parmi les élèves. Dans ce contexte, Ahmed Moatissime cite Qasem Amin qui indique que : « *Dans les langues occidentales on lit pour comprendre alors qu'en arabe il faut comprendre pour lire.* » (Amin Qasem cité dans Moatassime, A. 1992 : 44).

b) L'imprimerie

L'écriture de l'arabe pose également des difficultés à l'imprimerie, étant donné que la plupart des lettres arabes possèdent trois formes d'écriture selon leur position, au début, au milieu ou à la fin d'un mot. Cela veut dire que l'on a besoin d'un grand nombre de caractères d'imprimerie lors du processus d'impression. A ceci, il faut ajouter les signes des voyelles qui s'inscrivent par un signe particulier au-dessus ou au-dessous d'une consonne. Grandguillaume précise que « *La triple écriture de chaque consonne ferait passer les systèmes typographiques arabes des 110 signes utilisés pour les langues européennes à 180, 320 et parfois 600 caractères, dans les divers systèmes actuellement existants.* » (Grandguillaume 1983 : 18).

c) Le vocabulaire

En ce qui concerne le vocabulaire de la langue arabe pour exprimer les besoins de la vie moderne, les États arabes sont conscients qu'il est nécessaire de « [...] *valoriser et de développer la langue arabe afin qu'elle devienne un instrument du développement scientifique et culturel authentique.* » (Moatassime 1992 : 47). Moatassime ajoute qu'il est indispensable que les néologismes répondent aux normes de l'arabité pour éviter tout rejet et pour permettre une intégration harmonieuse du nouveau vocabulaire dans la dynamique propre de la langue arabe (cf. Moatassime 1992 : 48).

Quant au processus de réforme de la langue arabe, on peut distinguer deux tendances. Les uns veulent remplacer les caractères arabes par les caractères latins comme dans la langue turque, ce qui faciliterait l'imprimerie. Les autres, en revanche espèrent élever les multitudes de dialectes arabes au niveau de langues nationales à l'instar du passé européen (cf. Moatassime 1992 : 49).

Les difficultés évoquées ci-dessus jouent un rôle prépondérant dans le discours sur l'arabisation et la modernisation de l'arabe, point qui sera traité dans le chapitre « L'arabisation ».

2.1.2.) Le français

L'histoire de la Tunisie est caractérisée par une présence presque permanente des langues romanes. Ainsi, même avant le protectorat français, les langues étrangères et surtout le français ont eu une place importante dans l'enseignement. Avec l'introduction du protectorat en 1881 le français est alors devenu la langue officielle de la Tunisie.

De nos jours, le français est encore présent au Maghreb et non seulement sous la forme d'un « [...] *résidu de la domination coloniale* [...] » (Grandguillaume 1983 : 25), mais il est aussi considéré comme la langue d'ouverture vers un monde de modernité et de technique, d'émancipation et d'affranchissement moral (cf. Grandguillaume 1983 : 25). Je reviendrai sur le statut du français au cours de ce mémoire.

2.1.3.) Le berbère

De nos jours, la langue berbère ou tamazight, est présente dans plusieurs pays de l'ensemble Maghreb-Sahara-Sahel : Maroc, Algérie, Tunisie, Libye, Égypte, Niger, Mali, Burkina-Faso et Mauritanie. Mais il faut souligner que l'Algérie et le Maroc sont les deux pays qui comptent les populations berbérophones les plus importantes. On ne connaît pas le nombre exact de berbérophones, un fait pour lequel il y a deux explications possibles :

- il n'existe pas de recensement linguistique systématique et fiable dans les pays concernés,
- le nombre de berbérophones lui-même est un enjeu politique important, surtout dans les pays maghrébins. Il est depuis longtemps la cause de polémiques et d'estimations divergentes (cf. Chaker 2004 : 1).

Le berbère fait partie de la famille des langues chamito- sémitiques et on peut ajouter que « [...] *la langue s'éparpille directement en une poussière de quatre à cinq mille parlers.* » (Bearman 1997 : 1216). La langue berbère est caractérisée par une très grande diversité. Il y a une myriade de variétés régionales qui sont réparties sur une aire géographique immense et souvent très éloignées les unes des autres. De plus, comme les échanges linguistiques entre les groupes berbères sont difficiles « [...] *la notion de « langue berbère »* »

est une abstraction linguistique et non une réalité sociolinguistique identifiable et localisable. La seule réalité observable réside dans les usages locaux effectifs. » (Chaker 2004 : 2). Par ailleurs selon Bearman

« [...] jusqu'à maintenant les conditions politiques, économiques et culturelles ont joué contre une unification dont les intéressés ne paraissent pas éprouver le besoin : quand c'est nécessaire, ils communiquent entre eux au moyen d'un autre idiome, qui est souvent l'arabe. » (Bearman 1997 : 1216).

Pour résumer la situation du berbère je cite Chaker :

« [...] malgré la dispersion géographique, malgré l'absence de pôle de normalisation et en dépit de la faiblesse des échanges, les données structurales fondamentales restent les mêmes partout : le degré d'unité, notamment grammaticale, des parlers berbères est tout à fait étonnant eu égard aux distances et vicissitudes historiques. » (Chaker 2004 : 2).

En Tunisie la population berbérophone ne représente qu'un pourcent de la population totale et le berbère est surtout parlé au sud du pays, dans la région autour de Médenine et sur l'île de Djerba. Mais aujourd'hui, l'exode rural et l'urbanisation sont une menace pour le berbère qui est transmis oralement de génération à génération (cf. Sporrer 2003 : 23).

2.2.) L'arabisation

Après leur indépendance entre 1950 et 1960, les pays maghrébins ont envisagé certains changements - notamment sur les plans linguistiques et culturels. M. Ennaji parle dans ce contexte d'un « ethnic revival and the revitalization of Arabic language and Islamic culture. » (Ennaji 1999 : 384). Etant donné que les colonisateurs s'étaient largement efforcés de dissocier les sociétés arabes de leurs langues et de leurs cultures, l'objectif majeur était alors de renouveler et de renforcer la langue arabe ainsi que la culture des pays maghrébins après l'indépendance.

Un des changements évoqués plus haut a été la mise en place d'une politique d'arabisation dans les pays postcoloniaux y compris en Tunisie.

Selon Grandguillaume, l'arabisation constitue « [...] un dogme intangible, un objectif indiscutable de la construction nationale, au même titre que l'indépendance politique qui en fut la pierre angulaire » dans les pays maghrébins. (Grandguillaume 1983 : 29).

L'un des objectifs primordiaux de cette politique était de renouveler et de moderniser la langue arabe mais aussi de la généraliser pour qu'elle devienne la langue utilisée dans tous les domaines, tels que l'éducation, l'administration, l'économie, et plus. L'arabe devrait alors devenir la seule langue nationale et remplacer le français. On peut parler ici d'une sorte de décolonisation culturelle. Pour parler plus précisément du cas de la Tunisie, on se réfèrera à Grandguillaume, qui lui attribue une place particulière étant donné que ce pays a pu bénéficier dès son indépendance d'une élite parfaitement bilingue, formée au Collège Sadiki. Cela pourrait être la raison pour laquelle le problème de l'arabisation ne s'y est pas présenté d'une façon excessivement passionnelle, car l'arabe était suffisamment présent parmi l'élite pour ne pas engendrer de complexe majeur vis-à-vis de l'arabisation (cf. Grandguillaume 1983 : 45). Comme la population berbérophone ne dépasse pas un pourcent de la population totale, le potentiel conflictuel que la question de l'arabisation provoque dans d'autres pays maghrébins ne possède pas la même intensité en Tunisie (cf. Grandguillaume 1983 : 46).

Types d'arabisation

Selon M. Ennaji, on peut distinguer deux types d'arabisation :

- l'arabisation de corpus (corpus Arabization) : c'est-à-dire le fait de renouveler et de moderniser l'arabe classique en introduisant et développant des nouveaux mots pour les besoins de la vie moderne.
- l'arabisation ethnique (ethnic Arabization) : la prévalence de la langue arabe dans tous les domaines de la vie et donc l'assimilation des groupes non-arabes à la société en les aidant à apprendre la langue et à s'adapter à la culture (cf. Ennaji 1999 : 386).

Comme nous l'avons déjà évoqué, il existe une forte dichotomie entre l'arabe classique et l'arabe dialectal. Cette dichotomie s'est encore accentuée à travers la politique d'arabisation dont le but est d'introduire l'arabe standard dans tous les domaines et donc d'écarter l'arabe dialectal. Dans ce contexte, il est important de remarquer que l'arabe dialectal ainsi que le berbère parlé par un pourcent de la population en Tunisie, ne sont même pas reconnus comme langues régionales, comme c'est le cas par exemple pour les dialectes locaux en Inde (cf. Ennaji 1999 : 386).

a) L'arabisation de l'enseignement

Dans l'enseignement, l'arabisation a débuté de façon échelonnée à partir de 1954 avec la réforme de l'enseignement (voir aussi chapitre « Les réformes »).

Dans les écoles primaires l'enseignement avait lieu uniquement en arabe jusqu'à la 3ème année puis il était bilingue.

Au niveau secondaire, une des sections (appelée section « A ») était totalement arabisée ce qui veut dire que toutes les matières étaient enseignées en arabe.

« Même si elle n'était pas la seule langue enseignée, la langue arabe redevenait ainsi langue de culture mais cette arabisation mal préparée (surtout en ce qui concerne la formation des enseignants) se termina, dix ans plus tard, sur un constat d'échec de l'extension de la section bilingue (la « section B ») à tout le niveau secondaire. » (Riguet 1984 : 27).

L'enseignement sera présenté plus profondément au chapitre « Système scolaire en Tunisie ».

b) L'arabisation de l'administration

Dans l'administration, l'arabisation se retrouve dans une situation particulière étant donné que c'est un domaine qui est placé sous la tutelle directe du gouvernement (cf. Aboub 1990 : 224). Un grand nombre d'études a prouvé que l'usage du français se poursuit dans de nombreux services. On pourrait expliquer cela aussi par le fait qu'il n'y a pas de délai définitif pour l'arabisation, à l'instar de l'Algérie où le décret de 1968 impose une date finale (cf. Grandguillaume 1983 : 48).

C'est donc à cause d'un manque de délai précis que le domaine de l'administration est aujourd'hui encore bilingue. Selon l'article 5 du décret 94-1692 du 8 août 1994 qui concerne les imprimés administratifs, la langue arabe doit être utilisée dans les modèles des imprimés administratifs, mais l'article précise aussi qu'il est admis d'ajouter sa traduction dans une ou plusieurs langues étrangères (cf. Université Laval, en ligne).

Ainsi, les formulaires administratifs sont imprimés en arabe et en français. En ce qui concerne les services à la population ils sont toujours assurés en arabe tunisien mais aussi en arabe classique et en français.

Dans le contexte de l'arabisation, il faut souligner qu'il n'y a pas de loi concernant la langue de communication institutionnelle des ministères, mais il existe des directives internes, comme par exemple pour le ministère des

Affaires étrangères. Ce qui est particulièrement intéressant, c'est le fait que depuis l'acquisition de moyens informatiques en langue arabe, comme par exemple le traitement de texte, les logiciels etc., l'arabisation dans l'administration gouvernementale est devenue plus effective.

Pour conclure le thème du progrès de l'arabisation en Tunisie, nous pouvons indiquer que les Ministères de l'Éducation, de l'Intérieur et des Forces armées donnent la préférence à l'arabe tout en utilisant le français, alors que le domaine judiciaire est au contraire entièrement arabisé. Et il convient d'ajouter que l'arabe tunisien et l'arabe classique sont les seules langues autorisées dans les cours de justice. En ce qui concerne le français, il est considéré comme une langue étrangère et traité comme tel. Aussi faut-il recourir à un interprète lorsque l'accusé est d'origine française (cf. Université Laval, en ligne).

c) L'arabisation de l'environnement

Par environnement, on entend ici tous les lieux et situations où la langue est utilisée, notamment dans les médias. En ce qui concerne la radio, elle diffuse le programme en arabe classique, en arabe dialectal et en français. Dans la presse écrite on peut constater qu'elle est soit publiée en arabe, soit en français (cf. Grandguillaume 1983 : 50). Ce qui est particulièrement intéressant, c'est l'arrêté de la Municipalité de Tunis du 6 août 1957. Dans cet arrêté, tous les propriétaires d'établissements publics sont obligés d'arabiser leurs enseignes, ce qui a été exécuté par la plupart des lieux en question (cf. Grandguillaume 1983 : 50).

Difficultés de l'arabisation

Néanmoins, la politique d'arabisation n'a pas encore atteint ses objectifs. Selon M. Ennaji, il peut y avoir plusieurs raisons à cela :

- La triglossie est un important obstacle à l'arabisation. Les peuples arabes et surtout les maghrébins sont très fiers de leurs langues maternelles qui sont utilisées comme langue de communication. Cependant, l'arabe classique et l'arabe moderne en tant que « langues » de culture et de religion sont considérés comme plus prestigieux. Mais comme les peuples portent beaucoup d'affection à leur langue maternelle, il paraît difficile de remplacer celle-ci par l'arabe standard.

« L'arabisation de corpus » ne peut donc se faire de façon simple. Grandguillaume considère aussi que l'imprégnation du français était tellement pesante après l'indépendance que l'arabisation n'était proposée qu'à long terme. Mais selon lui, des mesures plus radicales auraient finalement été la seule chance de réaliser une arabisation rapide (cf. Grandguillaume 1983 : 30).

- Il y a des positions ambiguës dans le gouvernement tunisien en ce qui concerne l'arabisation de l'éducation et de l'administration.
- Les enseignants n'ont ni les connaissances ni les moyens pédagogiques adéquats pour enseigner l'arabe moderne. Particulièrement dans les domaines scientifiques, les enseignants doivent souvent s'exprimer en arabe dialectal, soit parce que les mots scientifiques équivalents n'existent pas en arabe moderne, soit parce que les enseignants ne connaissent pas l'arabe standard de façon suffisante car leur éducation s'est déroulée dans une langue étrangère, comme par exemple en français.
- L'attitude de l'intelligentsia tunisienne par rapport à l'arabisation totale et à la façon dont elle a été mise en place politiquement est plutôt négative. Mais cela ne concerne pas la langue elle-même.
- La langue française est encore la langue dominante dans les secteurs privés, dans l'éducation universitaire, dans le commerce, dans l'industrie etc. Les professions socioéconomiques les plus importantes ne sont pas encore arabisées.
- Le bilinguisme arabe- français est toujours très fort en Tunisie et cela renforce encore davantage la position du français (cf. Ennaji 1999 : 391).

L'arabisation a été introduite par les autorités afin d'unifier le pays, pour atteindre non seulement une unité nationale après l'indépendance mais également une certaine légitimation politique. Cependant, selon M. Ennaji, cette politique a fait naître un mouvement de fondamentalisme islamique présent dans toute la région du Maghreb. « *Thus the Arabization policy has in a way been turned against the public authorities, as it is exploited today in many Arab countries as a tool in the fight for power.* » (Ennaji 1999: 390). A ce propos, il est souvent reconnu au sein des autorités tunisiennes que l'usage de la langue

française est un moyen de lutte intéressant contre toute sorte d'intégrisme et d'obscurantisme.

Dans ce contexte, il faut ajouter que l'arabisation n'est pas perçue de la même façon par le gouvernement, les nationalistes et les intégristes.

Le gouvernement considère que l'arabisation est un moyen de conserver l'identité culturelle, la légitimation politique et l'unité nationale. En utilisant l'arabe comme seule langue à tous les niveaux de l'éducation, on pourrait donner aux enfants des meilleures possibilités dans le système de l'éducation publique et pourrait garantir la mobilité sociale.

En revanche, parmi les nationalistes, elle est une sorte de lutte pour une justice sociale et pour une indépendance culturelle.

Du point de vue des intégristes, elle est une manière de conserver et consolider l'identité culturelle islamique. Pour eux, la langue arabe classique est un symbole de la croyance islamique. Ils sont pour une arabisation totale et pour l'éradication des dialectes locaux et des langues étrangères. Seul l'arabe classique, en tant que langue d'Allah, devrait selon eux être renforcé (cf. Ennaji 1999: 390).

Pour en venir au fait, nous pouvons citer Grandguillaume qui constate que « [...] si l'arabisation a toujours été inscrite au programme de la politique tunisienne, elle n'est devenue à aucun moment un objectif prioritaire, soit de la part du pouvoir, soit de la part d'une demande collective. » (Grandguillaume 1983 : 50).

2.3.) Le modèle tétraglossique de Gobard appliqué à la situation linguistique en Tunisie

Henri Gobard propose un modèle tétraglossique en pensant qu'il faut se diriger vers une perspective sociolinguistique très large (cf. Gobard 1976 : 31). Gobard critique le système dichotomique entre variété haute et variété basse proposé par Ferguson et à travers son modèle, il veut arriver « [...] dans une perspective macro- sociolinguistique à distinguer [...] dans une aire culturelle donnée, quatre types de langage, quelle que soit la langue utilisée. » (Gobard 1976 : 34).

Pour ce mémoire de maîtrise, ce modèle est très intéressant car il peut bien révéler l'évolution de la situation linguistique dans les pays maghrébins et plus particulièrement en Tunisie.

Gobard distingue quatre catégories :

- 1.) Langage vernaculaire qui est défini comme local, parlé d'une façon spontanée et « [...] *moins fait pour communiquer que pour communier et qui seul peut être considéré comme langue maternelle (ou langue natale).* » (Gobard 1976 : 34).
- 2.) Langage véhiculaire, qui est national ou régional et appris par nécessité. C'est un langage intermédiaire et destiné aux communications à l'échelle des villes. Gobard souligne que « *le véhiculaire est un langage de la Gesellschaft [...] par opposition au vernaculaire qui appartient à la Gemeinschaft, au groupe intime [...].* » (Gobard 1976 : 35f). Et Gobard souligne l'aspect du conflit linguistique en disant que « *Le véhiculaire se veut universel et tend à détruire les langages vernaculaires quelles que soient leurs proximités sociolinguistiques ou leur parenté génétique, comme toute société fondée sur le contrat s'oppose aux communautés fondées sur le statut.* » (Gobard 1976 : 36).
- 3.) Langage référentaire qui est selon Gobard lié aux traditions culturelles, orales ou écrites et qui assure la continuité des valeurs par une référence systématique aux œuvres du passé pérennisées. (cf. Gobard 1976 : 34)
- 4.) Langage mythique qui fonctionne d'après Gobard comme ultime recours, magie verbale dont on comprend l'incompréhensibilité comme preuve irréfutable du sacré (cf. Gobard 1976 : 34).

Gobard précise que

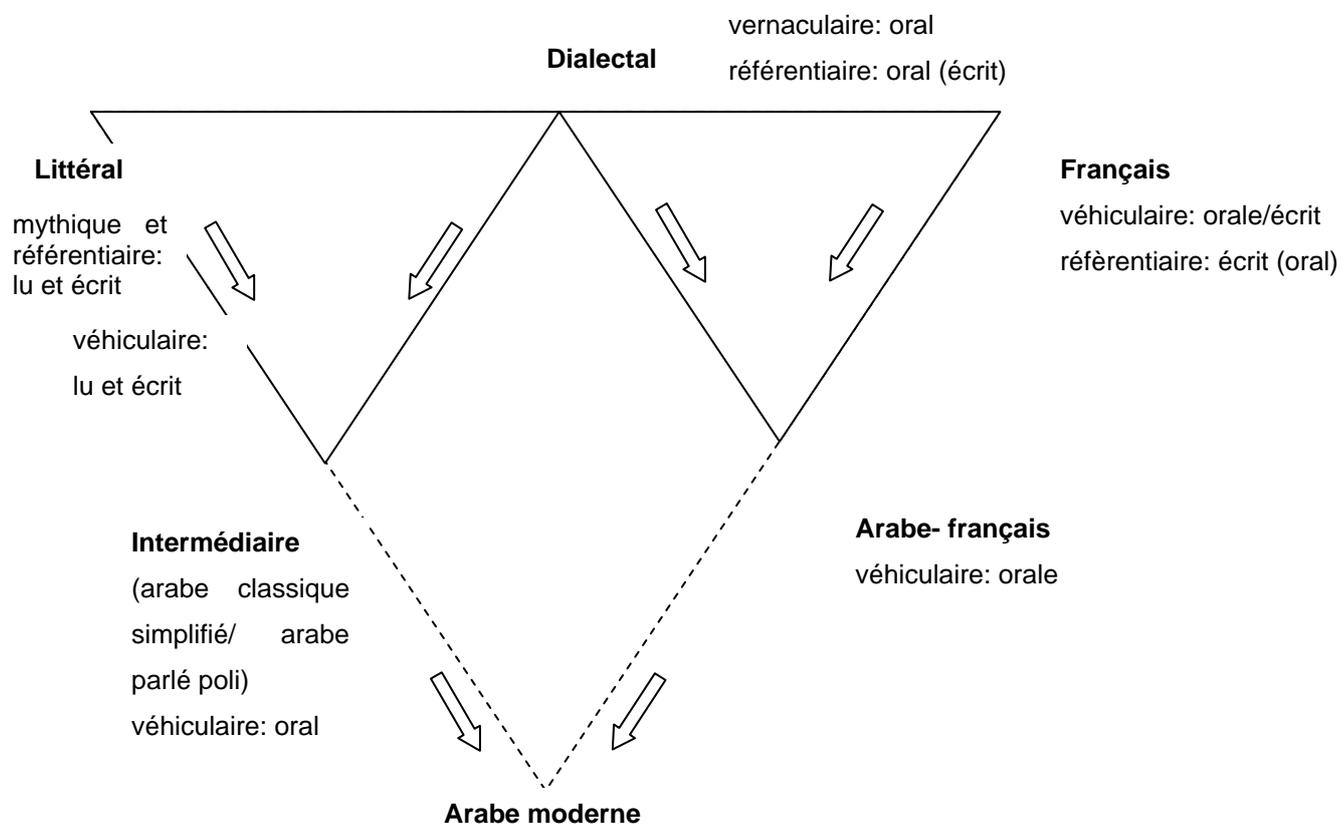
« *Le langage mythique enfin est, comme le langage référentaire, dans un rapport direct à la temporalité, mais une temporalité en dehors du siècle, non pas de la durée mais de l'éternité. Ce rapport se double d'une relation spatiale qui place le langage mythique au-delà de la compréhensibilité, au ciel des cultures ou dans leur enfer.* » (Gobard 1976 : 37)

En expliquant le modèle de manière plus détaillée, Gobard a introduit un tableau pour mettre en évidence la répartition spatio-temporelle de la tétraglossie :

	Espace	Temps	Langue
Vernaculaire	ici	maintenant	maternelle
Véhiculaire	partout	plus tard	urbaine
Référentiaire	là- bas	jadis	nationale
Mythique	au- delà	toujours	sacrée

(cf. Gobard : 1976 : 37)

En appliquant le modèle tétraglossique à la situation linguistique en Tunisie nous obtenons le schéma suivant : (cf. Keil 1990 : 189s., Grandguillaume 1983 : 16, Ounali 1983: 138) :



- 1.) La langue mythique, c'est dans les cas des pays arabes l'arabe classique archaïque, langue sacrée du Coran et considérée comme prestigieuse. Elle est limitée aux récitations coraniques, aux mosquées et à la littérature. De plus, l'arabe classique constitue le lien entre les Etats arabes à travers le temps et l'espace.
- 2.) La langue vernaculaire, l'arabe parlé, aussi nommé arabe dialectal, arabe tunisien, etc. (pour la nomination cf. chapitre sur l'arabe) Elle est caractérisée par une attitude paradoxale :

« [...] d'un côté, c'est la langue maternelle, registre des conversations familiales et quotidiennes, qui jouit d'une haute estime affective, souvent inconsciente ; de l'autre côté, langue inculte, elle est victime d'un certain mépris officiel, ne jouit d'aucun prestige [...]. » (Keil 1990: 190).

- 3.) Les langues référentiales (il y en a plusieurs en Tunisie) sont les suivantes :

- l'arabe classique archaïque - trésor de la littérature classique et scientifique,
- l'arabe dialectal en tant que langue maternelle,
- le français en tant que langue de la modernité *« [...] qui entoure de l'auréole de l'ascension sociale, d'un certain prestige social, ceux qui la pratique [...] et qui est pour beaucoup le vecteur de valeurs culturelles qu'ils ont assimilées au point de les faire leurs. » (Keil 1990 : 190).* Dans ce contexte convient de parler aussi de la littérature maghrébine en langue française *« [...] qui a pris un formidable essor [...] et qui, tout en la piétinant, l'exploitant et la contrecarrant, s'inspire - dans sa négation même - de la littérature française. » (Keil 1990: 190).*

- 4.) Les langues véhiculaires - selon Keil dans le cas de la Tunisie sont les « langues » suivantes :

- Le français : il est langue véhiculaire de grande envergure car il est utilisé pour les communications écrites et orales, dans l'économie et dans l'administration autant qu'en tant que langue d'enseignement dans les universités et dans l'environnement culturel (y compris le cinéma, la télévision, la radio et la presse). Par ailleurs, il ne faut pas oublier que le français est considéré comme la langue de la promotion sociale.

- L'arabe littéral moderne que Keil désigne comme :
 - « *variante dérivée de l'arabe classique, mais beaucoup moins formelle* »,
 - « *langue officielle de l'enseignement - à côté du français - à partir de la première année scolaire* », mais comme elle est considérée comme difficilement accessible par les élèves, elle reste limitée aux cours et ne se parle jamais spontanément,
 - « *langue des journaux, des médias, de la littérature moderne, des conférences et des discours* »,
 - « *fortement influencée par le français du point de vue de la syntaxe et du lexique* »;
 - « *surtout utilisée par une bourgeoisie de formation bilingue, en contact direct avec la langue française dont elle partage certaines fonctions* »,
 - « *elle se voit fortement concurrencée par le français, et cela, malgré les efforts conjoints des multiples instituts de terminologie, de normalisation et d'arabisation* ». (Keil 1990 : 190s.).
- Le sabir franco-arabe, aussi nommé frarabe que l'on peut classer comme système hybride parce qu'il est un mélange du français et de l'arabe parlé.

On peut le trouver dans les conversations et on pourrait expliquer la formation d'une telle forme hybride par des besoins d'expressivité mais aussi par un manque de compétence linguistique, soit en français soit en arabe (cf. Keil 1990 : 192).
- L'arabe intermédiaire est non seulement considéré comme un niveau simplifié de l'arabe littéral moderne mais aussi comme une forme élevée de l'arabe dialectal : nous pouvons y trouver la syntaxe ainsi que la morphologie du dialecte. Son lexique est emprunté à la fois à l'arabe littéral moderne et au dialectal. C'est la raison pour laquelle on l'appelle aussi troisième registre, arabe parlé poli ou arabe parlé simplifié. Selon Keil, l'arabe intermédiaire a été instauré en Tunisie surtout grâce au président Bourguiba, au lendemain de l'Indépendance. Il l'a préféré afin de pouvoir communiquer les messages politiques aux masses analphabètes du peuple qui ne

comprenait rien aux discours en arabe littéral des leaders politiques tunisiens.

Selon Garmadi, les problèmes linguistiques de la Tunisie dus à la diglossie « classique- parlé » d'un côté et au bilinguisme arabe- français de l'autre, n'avaient pas attiré beaucoup d'attention jusqu'à l'indépendance. Cependant, dès que la Tunisie fut indépendante, la langue n'était plus seulement une arme politique mais elle pouvait reprendre son rôle fondamental : celui d'un instrument de communication. Le problème linguistique de la coexistence de deux arabes dans le même pays ainsi que celui du bilinguisme ont alors pris sérieusement de l'ampleur (cf. Garmadi 1983 : 2).

3.) LE SYSTEME SCOLAIRE EN TUNISIE

3.1.) Système scolaire avant le protectorat français

Avant le protectorat français, la Tunisie possédait un système d'enseignement relativement organisé. Un enseignement primaire était assuré dans les kouttabs, l'enseignement secondaire se déroulait dans les medersas et dans certaines mosquées et l'enseignement supérieur avait lieu dans la grande mosquée de Tunis, Ez-Zitouna (cf. Riguet 1984 : 13). L'enseignement était uniquement en arabe et ne touchait qu'une petite partie de la population tunisienne : « [...] trentaine de milliers d'élèves [...] » (Riguet 1984 : 13). Il faut aussi souligner que cet enseignement était religieux et archaïque. En d'autres termes, les élèves ont appris à lire et à écrire le Coran sans apprendre aucune notion de grammaire (cf. Riguet 1984 : 13). De même, dans l'enseignement supérieur, les connaissances des étudiants se limitaient surtout à la théologie islamique. Il faut également mentionner le fait que l'enseignement était purement passif, ce qui veut dire que les élèves écoutaient sans prendre de notes (cf. Riguet 1984 : 14).

Certains responsables en Tunisie s'étaient rendus compte de la nécessité d'une modernisation du système. Nous pouvons parler d'une tendance à l'ouverture vers les sciences exactes et les langues européennes à partir de 1840. C'était l'année de la création de l'Ecole Polytechnique du Bardo qui avait pour but un enseignement tunisien scientifique en français et indépendant des disciplines

religieuses (cf. Riguet 1984 : 14). Après sa fermeture en 1864, il faut attendre le Ministre Khereddine qui fondera le Collège Sadiki en 1875. Dans ce nouvel établissement, les élèves pouvaient recevoir à la fois une formation de type traditionnel et de type moderne qui comprenait l'enseignement des sciences exactes et naturelles. La majorité des cours de mathématiques, de langues étrangères, de sciences naturelles et de géographie ont été donnés par des professeurs, en majorité étrangers et surtout français (cf. Riguet 1984 : 14).

3.2.) Système scolaire pendant le protectorat français

Sous le protectorat français, le système d'enseignement se composait de trois filières (cf. Grandguillaume 1983 : 46) :

- a) un cycle purement arabe,
- b) un cycle bilingue,
- c) un cycle purement français.

a) cycle purement arabe

Le cycle arabe était un enseignement à base religieuse qui s'organisait au sein des écoles coraniques. Au niveau régional, cet enseignement était complété par des médersas ou annexes de l'université Az-Zitouna. Dans ces institutions les élèves recevaient une formation à la grammaire, au commentaire du Coran et en droit islamique.

Après avoir complété le cycle arabe, l'élève pouvait alors commencer des études supérieures à l'université Az-Zitouna.

b) cycle bilingue

Le cycle bilingue se trouvait essentiellement au niveau secondaire. L'enseignement bilingue était assuré par le Collège Sadiki où presque toute l'élite tunisienne a été formée.

c) cycle purement français

Le cycle français comprenait des écoles primaires et des lycées. L'enseignement s'orientait par rapport aux programmes français. Ce qui est remarquable, c'est que l'arabe littéral et l'arabe dialectal y ont été enseignés comme langues étrangères. L'arabe classique était même classé dans la catégorie des langues mortes.

Toutefois, il faut ajouter que :

« *L'enseignement colonial à destination indigène était, par conséquent, fort rudimentaire, limité aux villes et aux hommes, ne visant qu'à la formation d'une main-d'œuvre indigène adaptée aux besoins de l'économie coloniale [...] et disposant d'un français absolument élémentaire.* » (Keil 1990 : 181).

3.3.) Système scolaire depuis l'indépendance jusqu'à nos jours

Composantes du système éducatif en Tunisie (cf. UNESCO 2000, en ligne) :

Au niveau structurel, le secteur de l'Education tunisien se présente comme suit :

- L'éducation préscolaire est du ressort du Ministère de la Jeunesse, de l'Enfance et des Sports.
- L'enseignement de base et l'enseignement Secondaire sont sous la tutelle du Ministère de l'Education.
- L'enseignement supérieur est sous la responsabilité du Ministère de l'Enseignement Supérieur.
- L'alphabétisation des adultes est partie intégrante du Ministère des Affaires Sociales.
- La formation professionnelle relève de la compétence du Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi.

Par la suite je me concentrerai sur l'enseignement de base ainsi que sur l'enseignement secondaire en Tunisie.

L'enseignement de base

L'enseignement de base dure neuf ans. Il est obligatoire et gratuit de 6 à 16 ans. Cet enseignement se compose de deux cycles complémentaires :

- a) Le premier cycle dure six ans et se déroule à l'école primaire. Le premier cycle a pour but de transmettre aux élèves « [...] *les instruments de la connaissance, les mécanismes fondamentaux de l'expression, de la lecture et du calcul.* » (UNESCO 2000, en ligne). Pendant ces six ans, les élèves doivent aussi acquérir des connaissances religieuses et civiques. La durée annuelle du premier cycle se situe entre 735 et 980

heures en Tunisie, par rapport à de 760 à 830 heures des pays de l'Union Européenne (cf. IIEP 2002 : 46).

b) Le deuxième cycle est d'une durée de trois ans et se déroule à l'école préparatoire. Le but de ce cycle est de :

« [...] consolider la formation reçue par l'élève au premier cycle et de lui procurer, à travers les différentes matières enseignées, une formation générale qui renforce ses capacités intellectuelles et développe ses aptitudes pratiques afin de lui permettre de poursuivre sa scolarité, de rejoindre une structure de formation professionnelle ou de s'intégrer directement dans la vie professionnelle en tant que citoyen responsable. » (UNESCO 2000, en ligne).

En ce qui concerne l'horaire annuel du deuxième cycle il faut constater un écart entre les pays de l'Union Européenne avec 910 heures et celui de la Tunisie avec 840 heures (cf. IIEP 2002 : 46).

A la fin des deux cycles, les élèves reçoivent le « Diplôme de Fin d'Etudes de l'Enseignement de Base » qui leur permet d'accéder à l'enseignement secondaire.

Au cours de ces deux cycles, l'arabe est la langue d'enseignement pour toutes les matières concernant les humanités, les sciences et les techniques tandis que le français est enseigné en tant que première langue étrangère. Mais le statut du français change dans l'enseignement secondaire.

L'enseignement secondaire

L'enseignement secondaire est d'une durée de quatre ans. Il comprend un tronc commun de deux ans puis, pendant un deuxième cycle de deux ans les élèves peuvent choisir parmi cinq filières : lettres, sciences expérimentales, mathématiques, techniques et économie – gestion - technique (cf. Rezig 2004 : 7).

L'objectif de l'enseignement secondaire est « *de préparer à la spécialisation, de développer les dextérités, de cultiver les aptitudes, de renforcer les capacités des jeunes, afin qu'ils soient en harmonie avec l'évolution des connaissances et munis d'un intérêt pour le savoir, l'auto-formation et la création.* » (UNESCO 2000, en ligne).

En ce qui concerne l'horaire annuel de l'enseignement secondaire il y a des variations selon les différentes sections : en section lettres l'horaire annuel ne

dépasse pas les 650 heures tandis qu'en section technique il atteint les 910 heures par an (cf. IIEP 2002 : 46).

L'enseignement secondaire est sanctionné par le baccalauréat qui permet aux diplômés d'accéder à une formation universitaire.

Ce nouveau régime a été introduit lors de la réforme du système éducatif en Tunisie en 1991.

Si l'on compare la répartition des horaires des domaines d'apprentissage dans les pays de l'U.E. et ceux de la Tunisie, la situation se présente ainsi :

Domaines d'apprentissage	Pays de l'UE (moyenne)	Tunisie
Langue nationale	20%	30%
Langue étrangère	10%	28.5%
Mathématiques	20%	13.5%
Sciences	20%	7.5%
Activités Artistiques	15%	5%
Education physique	5%	5%
Activités diverses	10%	3.5%

(IIEP 2002 : 47)

3.4.) Les réformes de l'enseignement

Cette énumération des réformes n'a aucune prétention à l'exhaustivité mais elle devrait donner une impression du développement du système éducatif tunisien et du processus d'arabisation.

La réforme de l'enseignement de 1958

Selon Riguet, il s'agirait d'une des réformes les plus importantes car, malgré plusieurs modifications, ses principes primordiaux n'ont jamais été démentis et la politique s'en inspire toujours (cf. Riguet 1984 : 26).

L'objectif principal de cette réforme était d'unifier le système au sein d'un enseignement national qui se composait :

- D'un niveau primaire d'une durée de 6 ans.
- D'un niveau secondaire qui était séparé en deux cycles d'une durée totale de 6 ans. A la fin de la première année, les élèves avaient le choix entre une orientation générale, économique ou technique.

- D'un niveau moyen qui devrait regrouper les élèves atteints par la limite d'âge et les préparer à l'exercice d'un métier en trois sections : générale, industrielle ou commerciale.
- Du niveau supérieur qui était garanti par l'Institut des Hautes Etudes et la création de quatre grands écoles (l'Ecole Normale Supérieure, l'Ecole Nationale d'Administration, l'Ecole supérieure de Droit et le Centre d'Etudes Economiques) (cf. Riguet 1984 : 26).

Un autre objectif de cette réforme était la « renationalisation » de l'enseignement en le fondant sur la réalité et la culture nationale (cf. Riguet 1984 : 26). En outre, la réforme visait à « [...] *adapter l'enseignement à la diversité des aptitudes intellectuelles, aux besoins du pays et aussi aux progrès de la science, aux exigences du monde actuel.* » (Riguet 1984 : 26). Pour atteindre ces buts un bilinguisme provisoire fut introduit et une arabisation échelonnée commença. Le processus d'arabisation sera décrit dans le chapitre « arabisation ».

La période de 1970 à 1980

Cette période est caractérisée par des changements continuels des responsables du ministère de l'Education national ce qui rendit des réformes suivies très difficiles. L'arabisation de tous les niveaux est alors avancée.

En ce qui concerne l'enseignement primaire, la première année est totalement arabisée depuis la rentrée de 1971, la seconde l'a été à la rentrée de 1976, et la troisième à partir de 1977. Alors que les trois premières années de l'enseignement primaire étaient entièrement arabisées, les trois autres années suivantes comportent alors un enseignement en français.

Dans l'enseignement secondaire, l'histoire et la philosophie sont enseignées uniquement en arabe depuis 1976 (cf. Grandguillaume 1983 : 47s.).

Réforme de 1991

La réforme du système éducatif tunisien de 1991 a permis, de par les finalités qui lui sont assignées, de déterminer le profil du citoyen tunisien du XXIème siècle. Par ailleurs, la loi du 29 juillet de 1991, stipule dans l'article 4 que « *l'Etat garantit gratuitement à ceux qui sont en âge d'être scolarisés la formation*

scolaire ». La dite loi a permis de redéfinir les finalités mêmes du système éducatif tunisien. On retient surtout les 13 principes définis par l'article premier et parmi lesquels on peut citer notamment les principes suivants :

« - Préparer les jeunes à une vie qui ne laisse place à aucune forme de discrimination ou de ségrégation fondées sur le sexe, l'origine sociale, la race ou la religion.

- Faire en sorte que les élèves maîtrisent une langue étrangère au moins de façon à leur permettre d'accéder directement aux productions de la pensée universelle, techniques, théories scientifiques et valeurs humaines, et les préparer à en suivre l'évolution et à y contribuer d'une manière propre à réaliser l'enrichissement de la culture nationale et son interaction avec la culture humaine universelle

- Offrir aux élèves le droit à l'édification de leur personnalité et les aider par eux-mêmes à la maturité de sorte qu'ils soient élevés dans les valeurs de la tolérance et de la modération.

- Permettre aux élèves d'exercer les activités physiques et sportives en tant que partie intégrante de la formation éducative.

- Habituer les élèves à aimer le travail et à en considérer la valeur morale et le rôle effectif dans la formation de la personnalité, la sauvegarde de la nation et la contribution à l'épanouissement de la civilisation humaine.

- Faire assumer à l'activité éducative son rôle dans la marche globale du pays par la formation des aptitudes et des compétences capables d'assumer les devoirs de développement intégral que cette marche nécessite.

- Veiller, lors de toutes les étapes de l'activité éducative, à travers les programmes et les méthodes d'enseignement, à susciter la conscience de la citoyenneté et le sens civique afin que, à la sortie de l'école tunisienne, l'élève soit un citoyen chez qui la conscience des droits n'est pas séparable de l'accomplissement des devoirs conformément aux exigences de la vie humaine dans une société civile et institutionnaliste fondée sur le caractère indissociable de la liberté et de la responsabilité. » (UNESCO 2000, en ligne).

Mais après plusieurs évaluations internes et externes, il a fallu constater « *des modestes performances des élèves, la faiblesse persistante de l'efficacité du système ainsi que le décalage important entre les objectifs visés par la réforme et l'acquis sur le terrain, dans les classes.* » (IIEP 2002 : 11). Les évaluations effectuées par le Ministère et des experts internationaux étudiant l'efficacité du système d'éducation tunisien étaient plutôt négatives. La critique peut être résumée par les points suivants :

- *Prédominance des aspects théoriques et cognitifs dans l'apprentissage,*
- *Absence quasi-totale d'initiation aux méthodes de travail,*
- *Présence forte d'une tendance quantitative et cumulative dans les programmes,*

- *Rigidité des programmes qui laissent peu de place à l'initiative de l'enseignant,*
- *Maîtrise insuffisante par les élèves de certaines compétences transversales fondamentales comme l'analyse, la synthèse, la recherche et l'exploitation de l'information,*
- *Faiblesse des élèves en expression écrite aussi bien en arabe qu'en français,*
- *Place réduite des applications et de l'expérimentation,*
- *Multiplicité des disciplines et absence d'intégration intra et inter-disciplinaire,*
- *Modestie des moyens d'expression des élèves dans les langues étrangères, tant à l'oral qu'à l'écrit,*
- *Absence de la fonction formative de l'évaluation,*
- *Absence de la dimension professionnelle dans la formation initiale des enseignants,*
- *Vie scolaire réduite à la seule activité d'enseignement ; ce qui crée une forme de désaffection des enseignants et des élèves vis-à-vis de l'établissement scolaire (IIEP 2002 : 36s.).*

Une autre réforme était donc nécessaire.

Réforme 2002- 2007

Cette réforme devait non seulement préparer la Tunisie aux nouvelles exigences de la société et du monde moderne mais aussi résoudre les problèmes inhérents au système éducatif tunisien. Les points d'ancrage les plus importants sont les suivants :

- *Placer l'élève, qui est l'acteur principal du système éducatif, au centre de l'action éducative,*
- *Mettre les technologies de l'information et de la communication au service des activités d'enseignement- apprentissage,*
- *Professionaliser les enseignants,*
- *Valoriser l'établissement scolaire et en améliorer le statut,*
- *Mettre en œuvre le principe d'équité,*
- *Moderniser le système éducatif et améliorer sa capacité à répondre à la demande de plus en plus exigeante de la société. (IIEP 2002 : 51)*

4.) LE SYSTEME UNIVERSITAIRE EN TUNISIE

4.1.) Données générales

Au cours de l'année universitaire 2007/08, 350.828 étudiants étaient inscrits dans les universités tunisiennes, dont 144.474 garçons et 206.354 filles (cf. Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique et de la Technologie, en ligne).

La Tunisie compte 13 universités publiques, 25 Instituts Supérieurs d'Etudes Technologiques (ISET, ayant des similitudes avec les IUT français) accueillant 27.000 étudiants en 2007 et des Instituts des Métiers de l'Education et de la Formation comptant 800 étudiants en 2007. Il faut ajouter qu'il existe également des Ecoles d'ingénieurs dans les universités qui ont accueilli 8 000 étudiants en 2007 (cf. Ministère des Affaires Etrangères et Européennes, en ligne).

Actuellement, le système universitaire est sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique et de la Technologie (MERST).

En 2007, 58.598 étudiants ont terminé leurs études avec un diplôme (cf. Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique et de la Technologie, en ligne). On attend un nombre de 100.000 diplômés en 2015, chiffre qui se stabiliserait au nombre de 68 000 en 2030. « *Ces chiffres sont importants pour un pays de 10 millions d'habitants, ils offrent une grande capacité en ressources humaines mais posent le grave problème de l'insertion professionnelle.* » (Ministère des Affaires Etrangères et Européennes, en ligne).

Le secteur universitaire privé accueille 4.100 étudiants alors que les prévisions visaient un accueil de 30.000 étudiants. Les frais de scolarité s'élèvent entre 1.500 € et 6.000 € par an. Selon le Ministère des Affaires Etrangères et Européennes français, la qualité des universités privées n'est pas toujours certaine (cf. Ministère des Affaires Etrangères et Européennes, en ligne).

Le tableau suivant montre la répartition des étudiants par domaine d'étude et par université (Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique et de la Technologie, en ligne) :

Domaine d'étude	Université	Ezzitouna	Tunis	Tunis El Manar	7 Nov à Carthage	Mannouba	Jendouba	Sousse	Kairouan	Monastir	Sfax	Gabès	Gafsa	DGET ⁽²⁾	Total
Sciences de l'éducation			747		902	98					83				1 830
Arts et métiers			3 159		1 602	244	317	2364	948	1 051	2 560	1 935	521	108	17 006
Langues et humanités appliquées			2 296	1 750	5 366	4 374	1 766	2 906	1 639	1 659	2 143	3 018	1 600		30 517
Lettres et sciences humaines		1 056	5 758	1 418	1 460	2 995	1 387	4300	3 701	96	2 213	1 373	1 911		27 608
Sciences sociales et du comportement			2 519	675	1 238	789		738		171	1 077				7 207
Sc. économiques et méthodes quantitatives			809	2 908	826	722	899	659	73	585	2 583	124			10 188
Journalisme et sciences de l'information						2 723									2 723
Gestion		22	5 377	4 534	5 705	6 396	3 208	6 788	494	3 300	5 375	2 164	1 073	9 348	54 584
Comptabilité			1 280	1 100	1 787	1 706	688	2 886	542	194	2 431	288		120	13 022
Droit				7 388	3 327		1 081	3 458	675		4 013	940		845	21 732
Sciences de la vie				3 245	2 150	579				1 924	2 437	1 671	1 342		13 348
Sciences physiques			476	4 634	3 541					2 557	2 573	1 734	1 573	258	17 746
Math et statistiques				1 915	2 118			197	268	1 855	789	946	933	221	9 242
Sc.informatiques, multimédia et télécom.		171	3 021	5 355	5 153	3 281	1 624	3 091	1 948	3 483	7 184	3 712	1 912	6 381	46 516
Ingénierie et techniques apparentées			3 017	3 577	4 889		44	1 741	619	3 264	3 110	1 776	1 308	7 586	30 931
Industrie de transformation et de traitement				67						458	222	739		606	2 182
Architecture et bâtiment			423	346	3 362			33				497		965	5 630
Agriculture, sylviculture et halieutique				56	2 918		1 833	1 181		1 129	91	211		851	8 270
Médecine vétérinaire						407									407
Santé				8 388			106	2 742		5 560	3 195	152			20 145
Tourisme, loisirs, sports et services			655		662	2 171	1 548		442	1 648	1 480	235	385		8 656
Services de transport								1 538							1 538
Total		1 249	29 767	47 358	46 946	28 682	14 501	34 622	13 349	28 734	43 560	21 515	13 158	27 387	350 828

(1) MESRST : Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique et de la Technologie

(2) DGET : Direction Générale des Études Technologiques

Comme le tableau ci-dessus l'indique, le domaine d'étude le plus populaire est la gestion, suivi par les sciences informatiques, multimédia et télécom, ingénierie et techniques apparentées et langues et humanités appliquées. 27.608 étudiants en Tunisie sont inscrits en lettres et sciences humaines (les étudiants interrogés de mon enquête sont issus de ce domaine).

Taux du budget de l'enseignement supérieur par rapport au budget de l'Etat et au PIB :

Budget de l'enseignement supérieur aux prix courants- chiffres en million de dinars.

Année	Budget de l'enseignement supérieur	Budget de l'Etat (Gestion et équipement)	Taux du budget de l'enseignement supérieur/Budget de l'État	Taux du budget de l'enseignement supérieur/PIB
2000	382	10510	3.64%	1.42%
2001	434	10820	4.01%	1.51%
2002	471	11533	4.08%	1.38%
2003	588,7	11410	5.16%	1.80%
2004	695.162	12730	5.46%	1.98%
2005	652.087	12990	5.02%	1.72%
2006	714.757	13552	5.27%	1.8%
2007	792.703	14360	5.52%	1.81%

(Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique et de la Technologie, en ligne).

D'après le tableau ci-dessus la Tunisie a dépensé 792.703 millions de Dinar pour l'enseignement supérieur, cela correspond à 1,81% du PIB tunisien. L'Autriche a dépensé 5,4% de son PIB pour l'enseignement, dont un cinquième (2.728,7 millions d'Euro) pour l'enseignement supérieur (cf. Statistik Austria, en ligne).

Dans le contexte du système universitaire tunisien, le terme de « massification » saute souvent aux yeux. C'est pourquoi je le commenterai brièvement.

Le Ministère des Affaires Etrangères et Européennes français écrit à ce sujet : « *La volonté d'aménagement du territoire apparaît liée au difficile choix politique de réussir la « massification » de l'enseignement supérieur.* » (Ministère des Affaires Etrangères et Européennes, en ligne).

J'aimerais aussi citer une étude de Jelmam Yasmine ayant pour titre « *L'enseignement supérieur tunisien vu par ses acteurs. Réalités et perspectives* » effectuée auprès de 30 enseignants universitaires partout en Tunisie. En leur demandant de décrire le nouveau rôle de l'université tunisienne, les enseignants interrogés parlent des changements rapides que subit le système universitaire.

« En effet, ils [les enseignants interrogés, MC.S.] se rendent compte de plus en plus qu'elle [l'université, MC.S.] n'est plus destinée exclusivement, à un public étudiant qui forme un groupe socialement et économiquement homogène dont les membres gravitent autour d'un maître qui est l'enseignant universitaire. La massification du supérieur impose sa restructuration en partant par son corps enseignant. » (Yassine, en ligne).

Les enseignants disent aussi que *« la massification impose des cloisonnements disciplinaires et départementaux ainsi qu'une réduction énorme en termes d'interactions, à la fois, verticales et horizontales. »* (Yassine, en ligne). Comme déjà évoqué au préalable, l'objectif de la massification est de donner à de nombreux jeunes tunisiens la possibilité d'étudier. Néanmoins, celle-ci engendre plusieurs défis. Il faut entre autre restructurer les universités, y compris l'organisation des universités et les différents départements et domaines d'études, afin de pouvoir faire face au nombre croissant d'étudiants. Mais il faut aussi agir en ce qui concerne la qualité de la formation ainsi que le nombre d'enseignants. Le Ministère des Affaires Etrangères et Européennes français évoque le fait que :

« Les besoins en enseignants sont très importants : 1 200 par an pour les 5 prochaines années alors que le nombre de thèses soutenues en Tunisie ou à l'étranger ne dépasse pas 600. Ainsi, les recrutements de jeunes diplômés de niveau maîtrise et non expérimentés, risquent d'affaiblir la qualité du système. » (Ministère des Affaires Etrangères et Européennes, en ligne).

L'étude de Jelmam Yassinne confirme ce constat, surtout au niveau pédagogique. Les enseignants interviewés se sentent compétents dans leur métier mais ils indiquent la *« [...] quasi- absence de formation pédagogique pour le supérieur [...] »* (Yassine, en ligne).

4.2.) Tendances actuelles

Dans le résumé de son étude, Yassinne exige :

« [...] de professionnaliser le métier d'enseignant universitaire. Le chemin n'est pas facile et l'objectif n'est pas impossible à atteindre. Ceci passe, inévitablement, par l'instauration de formations pédagogiques susceptibles d'éclairer les enseignants et de les armer d'un savoir être ainsi que d'un savoir-faire pédagogiques. Reste à trouver les moyens de le faire dans un contexte institutionnel de plus en plus difficile. » (Yassine, en ligne).

Mon questionnaire soutenant la partie expérimentale de ce mémoire de maîtrise, ne traite pas de la satisfaction quant à la qualité de l'enseignement supérieur mais dans les conversations avec les étudiants et les enseignants, j'ai pu néanmoins remarquer une certaine insatisfaction. Un point de critique était le niveau médiocre en français d'un grand nombre d'étudiants ce qui ramène à la question de savoir si l'enseignement du français s'effectue en tant que langue étrangère ou de langue seconde.

4.3.) La réforme LMD

Le système LMD, Licence, Master, Doctorat répond aux recommandations concernant l'enseignement supérieur des grandes commissions et conférences, entre autres de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur au XXI^e siècle et du Processus de Bologne de l'Union Européenne.

D'après cette réforme, la formation universitaire doit suivre un parcours selon trois grades : Licence, Master et Doctorat, ce qui est aussi connu sous l'appellation Bac +3+5+8. En d'autres termes, les cycles universitaires sont répartis comme suit : 1^{er} cycle : Licence (3 ans), 2^{ème} cycle : Master de Recherche ou Professionnel (2 ans), 3^{ème} cycle : Doctorat (3 ans).

Depuis septembre 2006, les universités tunisiennes adaptent leurs parcours d'étude au système LMD de manière progressive pour une généralisation à l'horizon 2012, comme prescrit par le Ministère de l'Enseignement Supérieur. Les objectifs du nouveau système correspondent à ceux de la démarche européenne :: lisibilité, paliers d'insertion professionnelle, flexibilité, comparabilité internationale, mobilité, « employabilité », passerelles, orientation progressive, qualité pédagogique, professionnalisation, pluridisciplinarité. Mais il convient d'ajouter que la mise en œuvre ne garantit pas, à ce jour, que tous les objectifs soient atteints (cf. Ministère des Affaires Etrangères et Européennes, en ligne).

Cette réforme doit être à la fois une réforme structurelle et pédagogique. Au niveau structurel, le souhait est de conférer « *plus de lisibilité internationale à l'architecture du supérieur tunisien* ». (Ministère de l'Enseignement Supérieur 2006 : 3). Au niveau pédagogique, cette réforme est pour le Ministère l'occasion pour les enseignants et aussi pour les étudiants « *de réfléchir sur les formations*

actuelles et de les réformer de manière à les mettre à jour et à mieux les adapter aux attentes de la société, sur les besoins de l'économie et sur les mutations de la technologie. » (Ministère de l'Enseignement Supérieur 2006 : 3). Mais le Ministère de l'Enseignement Supérieur souligne que la Licence n'est pas une maîtrise comprimée en 3 ans ainsi que cette nouvelle organisation de l'enseignement supérieur est « *une nouvelle vision de l'enseignement supérieur qui est focalisée sur l'apprenant, axée sur les attentes de la société, sur les besoins de l'économie et sur les mutations de la technologie.* » (Ministère de l'Enseignement Supérieur 2006 : 3).

4.4.) L'organisation des universités tunisiennes

Dans ce paragraphe, je vais présenter les universités où j'ai effectué mon enquête : l'Université de Tunis et l'Université 7 novembre de Carthage, afin de donner un aperçu du nombre de domaines de formation. Ensuite, je présenterai l'organisation de la vie universitaire.

Les domaines de formation à l'Université de Tunis sont les suivantes :

- Faculté des sciences humaines et sociales de Tunis
 - Arabe (1er cycle, Maîtrise)
 - Anglais (1er cycle Maîtrise)
 - Français (1er cycle, Maîtrise)
 - Géographie (1er cycle, Maîtrise)
 - Histoire (1er cycle, Maîtrise)
 - Philosophie (1er cycle, Maîtrise)
 - Psychologie (1er cycle, Maîtrise)
 - Sociologie (1er cycle, Maîtrise)
 - Connaissance du patrimoine et développement culturel (Mastère de recherche)
 - Démographie (Mastère de recherche)
 - Espaces Sociétés et territoires (Mastère de recherche)
 - Géomorphologie et environnement (Mastère de recherche)
 - Histoire des civilisations anciennes et leurs vestiges (Mastère de recherche)
 - Histoire des civilisations médiévales (Mastère de recherche)
 - Histoire des temps modernes (Mastère de recherche)
 - Histoire du monde contemporain (Mastère de recherche)
 - Langue, littérature et civilisation arabe (Mastère de recherche)
 - Philosophie (Mastère de recherche)
 - Philosophie contemporaine (Mastère de recherche)
 - Psychologie option :
 - Psychologie clinique (Mastère de recherche)

- Psychologie sociale (Mastère de recherche):
- Psychologie du développement et de l'éducation (Mastère de recherche):
- Sociologie (Mastère de recherche)
- Psychologie appliquée, option : Psychologie clinique (Mastère spécialisé)
- Histoire (Agrégation)
- Géographie (Agrégation)
- Arabe (Agrégation)
- Philosophie (Agrégation)
- Ecole normale supérieure
- Ecole supérieure des sciences économiques et commerciales de Tunis
- Ecole supérieure des sciences et techniques de Tunis
- Institut préparatoire aux études d'ingénieurs de Tunis
- Institut préparatoire aux études littéraires et de sciences humaines de Tunis
- Institut supérieur de gestion de Tunis
- Institut supérieur des beaux-arts de Tunis
- Institut supérieur de musique de Tunis
- Institut supérieur d'art dramatique
- Institut Supérieur de l'éducation et de la formation continue
- Institut supérieur des métiers du patrimoine de Tunis
- Institut supérieur des études appliquées en humanités de Tunis
- Institut supérieur de l'animation pour la jeunesse et la culture
- Institut supérieur des Etudes Appliquées en Humanités de Zaghouan
- Institut National du Patrimoine

Domaines de formation à l'Université 7 novembre de Carthage

- Faculté des sciences juridiques, politiques et sociales de Tunis
- Faculté des sciences de Bizerte
- Faculté des sciences économiques et de gestion de Nabeul
- Ecole nationale d'architecture et d'urbanisme de Tunis
- Ecole Polytechnique de Tunisie
- Ecole supérieure de statistiques et d'analyse de l'information
- Institut supérieur d'audio-visuel de Gammarth
- Institut préparatoire aux études d'ingénieur de Bizerte
- Institut des hautes études commerciales de Carthage
- Institut national des sciences appliquées et de technologie
- Institut supérieur des sciences appliquées et de la technologie de Mateur
- Institut préparatoire aux études d'ingénieurs de Nabeul
- Institut préparatoire aux études scientifiques et techniques
- Institut supérieur des beaux-arts de Nabeul
- Institut supérieur des technologies de l'environnement, de l'urbanisme et du bâtiment
- Environnement urbain (DUT)
- Institut supérieur des langues de Tunis
- Arabe (1er cycle, Maîtrise)
- Allemand (1er cycle, Maîtrise)
- Anglais (1er cycle, Maîtrise)
- Chinois (1er cycle, Maîtrise)

- Espagnol (1er cycle, Maîtrise)
 - Français (1er cycle, Maîtrise)
 - Italien (1er cycle, Maîtrise)
 - Russe (1er cycle, Maîtrise)
 - Traduction (Maîtrise)
 - Sciences du langage (Mastère de recherche)
 - Mécanismes de rapprochement entre les cultures (en langue anglaise) (Mastère de recherche)
 - Institut Supérieur de langues appliquées et d'informatique de Nabeul
 - Institut supérieur des sciences et technologies de l'environnement (Technopôle de Borj Cédria)
 - Institut supérieur de commerce et de comptabilité de Bizerte
 - Ecole supérieure des communications de Tunis
 - Ecole supérieure d'agriculture de Mograne
 - Ecole supérieure d'agriculture de Mateur
 - Ecole supérieure des industries alimentaires de Tunis
 - Institut supérieur de pêche et d'aquaculture de Bizerte
 - Institut national du travail et des études sociales de Tunis
 - Institut supérieur des cadres de l'enfance à Carthage - Dermech
 - Institut supérieur des études touristiques de Sidi dhérif
- (cf. Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique et de la Technologie, en ligne).

4.5.) Structure de l'enseignement universitaire

La structure de base du système d'études est l'unité d'enseignement. L'unité peut comporter une ou plusieurs matières, qui sont les éléments constitutifs de l'unité d'enseignement, dont le maximum est limité à 4. Les éléments constitutifs sont soit un enseignement théorique, et/ou des travaux dirigés et/ ou des travaux pratiques et/ou des activités appliquées comme un stage, un projet, un projet de fin d'études, etc. Ces unités d'enseignement sont soit obligatoires soit optionnelles.

- Unités d'enseignement obligatoires

Les unités obligatoires sont l'ensemble des unités que chaque étudiant inscrit dans un parcours donné doit suivre et qui représente environ 75% de la totalité des unités et des crédits de ce même cursus. Les unités obligatoires se composent elles-mêmes des unités fondamentales et transversales.

Les unités fondamentales « sont liées à la (aux) discipline(s) qui correspond(ent) à l'intitulé de la mention et assurent à l'étudiant la formation de base dans le parcours adopté. Elles représentent $\frac{3}{4}$ du volume global de

l'horaire imparti aux unités obligatoires et du nombre de crédits. » ((Ministère de l'Enseignement Supérieur 2006 : 5).

Par unités transversales, nous entendons une formation supplémentaire dans des domaines comme l'informatique, les langues vivantes, les droits de l'homme et la culture de l'entreprise, qui constitue $\frac{1}{4}$ de l'ensemble des unités obligatoires et du volume global.

- Unités d'enseignement optionnelles

A travers les unités optionnelles, les étudiants ont la possibilité de se spécialiser ou de s'ouvrir à d'autres champs de connaissances. L'objectif de ce type d'unités est de faciliter l'orientation progressive des étudiants. Ce choix se fait d'après une liste établie par le ministère de l'Enseignement Supérieur et de Recherche. 25% de la totalité des unités d'enseignement et des crédits d'un parcours sont consacrés à ce type d'unités.

Un semestre se compose de 14 semaines de cours au minimum et de 5 à 6 unités d'enseignement qui correspondent à 30 crédits. Les comités nationaux sectoriels dans le cadre des grandes orientations déterminées par le Comité national de pilotage fixent le volume horaire de l'enseignement.

Le régime d'évaluation

Dans le régime d'évaluation des universités tunisiennes, on distingue deux modalités différentes (cf. Ministère de l'Enseignement Supérieur 2006 : 5s.) :

- Le régime mixte est formé d'une part par le contrôle continu et de l'autre par des contrôles terminaux à la fin des semestres avec une seule possibilité de rattrapage.

A la fin de chaque semestre il y a une session d'examens comportant des épreuves relatives aux unités qui ne sont pas soumises au régime exclusif du contrôle continu. 70% du régime mixte sont des examens terminaux et 30% sont des contrôles continus. La moyenne dans ce régime se calcule à partir des notes obtenues aux différentes épreuves. Les notes du contrôle continu sont comptabilisées en session principale. Néanmoins, ces notes ne sont prises en compte dans la session de rattrapage que si elles sont profitables à l'étudiant. Dans la session de rattrapage, l'étudiant ne doit repasser que les épreuves qu'il n'a pas

obtenues dans la session principale et il conserve la meilleure note obtenue dans la session principale et celle de la session de rattrapage.

- Un régime fondé sur le contrôle continu qui est appliqué à certaines unités prévues pour ce type d'évaluation. Ce régime peut être appliqué aux unités organisées en travaux pratiques ou à chaque unité qui était prévue pour ce genre d'évaluation. 90% du système de contrôle continu sont des devoirs surveillés et 10% sont d'autres formes de tests, comme des exposés, des interrogations orales etc. Dans le cas où un étudiant n'obtient pas la moyenne il peut repasser les épreuves dans la session de rattrapage.

Règles de passage

Premièrement, il faut souligner que l'évaluation se fait par semestre tandis que le passage se fait par année.

Les étudiants peuvent passer d'une année à l'autre s'ils ont obtenu la moyenne à toutes les unités d'enseignement de l'année universitaire ou s'ils ont obtenu la moyenne annuelle générale par compensation entre les notes de toutes les unités.

Pour passer de la première année à la deuxième année les étudiants doivent obtenir 75% des crédits de la première année ce qui correspond à 45 crédits minimum. Il convient néanmoins d'ajouter que les 25% manquants doivent être réalisés par la suite (cf. (Ministère de l'Enseignement Supérieur 2006 : 7).

En conclusion, je me réfère à Rezig qui constate que l'enseignement supérieur tunisien tarde à se débarrasser du schéma classique du cours magistral. En ce qui concerne la participation active des étudiants au développement du cours, elle reste faible, malgré quelques initiatives individuelles du corps enseignant. Les efforts pédagogiques pour le développement des compétences individuelles des étudiants, se limitent pratiquement aux établissements qui forment à un métier. C'est la raison pour laquelle Rezig constate que l'avènement des nouvelles technologies de l'enseignement (comme par exemple le e-learning) trouvera des étudiants en difficulté au niveau du sens de l'autonomie, de la discipline et de l'initiative.

En ce qui concerne la vie universitaire, Rezig critique qu'en dehors des cours, les contacts entre étudiants et enseignants sont faibles. Selon lui, il manque des espaces, des opportunités et des bonnes volontés pour que le court passage des étudiants dans les établissements universitaires soient suffisamment utile et humain (cf. Rezig 2004 : 13).

II. L'ENQUETE AUPRES DES ETUDIANTS

1.) PRESENTATION DE L'ENQUETE

A l'occasion d'une excursion organisée par l'Institut des langues romanes de l'Université de Vienne, j'ai pu effectuer mon enquête auprès des étudiants tunisiens. Grâce aux contacts déjà arrangés depuis Vienne avec le Ministère d'Enseignement Supérieur et de la Recherche, l'Institut Supérieur des Langues de Tunis (de l'Université 7 novembre de Carthage) ainsi qu'avec la Faculté des Sciences Humaines et Sociales (aussi appelée 9 avril, Université de Tunis), il m'a été plus facile d'entrer en contact avec les étudiants et de distribuer mes questionnaires avec l'accord des autorités universitaires.

L'enquête a été effectuée entre les 5 et 15 mai 2008. 65 questionnaires ont été distribués à l'Institut Supérieur des Langues de Tunis et à la Faculté des Sciences Humaines et Sociales. De plus, une enseignante, Mlle Hasna Ourir, dont nous avons fait la connaissance à l'occasion d'une conférence à la Faculté des sciences humaines et sociales, était prête à distribuer des questionnaires parmi ses étudiants dans les autres universités.

Des 65 questionnaires distribués, 60 ont été retournés, soit le jour même, soit par courrier de Mlle Ourir qui a envoyé 7 questionnaires remplis par des étudiants de l'Université Manouba, de l'Institut de gestion et de l'Institut Supérieur des Sciences Humaines de Tunis (ISSHT) et encore du 9 avril.

Les étudiants et étudiantes ont été choisis de manière aléatoire. Après une brève explication de l'objectif de cette enquête, nous avons distribué le questionnaire à l'étudiant. Dans la plupart des cas, nous sommes restés à côté d'eux pour donner des explications, si nécessaire.

Comme le temps pour effectuer cette enquête était très limité, nous n'avons pas pu faire de test pilote avec quelques étudiants tunisiens afin de s'assurer que les questions étaient bien compréhensibles. Par ailleurs, le mois de mai est la période des examens en Tunisie. Ceci explique la taille limitée de l'échantillon pour l'enquête. Soit les étudiants étaient en train de réviser pour les examens, soit ils étaient en cours, soit ils étaient déjà partis en vacances.

En raison de l'absence d'un test pilote, nous avons dû remarquer au cours l'enquête que certaines questions posaient problème et étaient la cause de malentendus.

La question statistique concernant le semestre a posé un petit problème surtout dans l'évaluation, étant donné qu'en Autriche, nous comptons la durée de nos études en semestre tandis que les étudiants tunisiens la comptent en année. Les réponses étaient donc un peu déconcertantes car je ne pouvais pas être sûre de la durée des études déjà effectuée par les étudiants.

Une autre difficulté pour les personnes interrogées a été la question de la variante de la langue arabe parlée par le locuteur. Cette question était régulièrement laissée sans réponse et les étudiants ont souvent exigé des explications quand nous étions présents lors de l'enquête.

2.) L'ECHANTILLON

Au moment de l'étude, il y avait environ 350.000 étudiants dans les universités tunisiennes dont environ 150.000 étudiants dans les universités à Tunis (cf. Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique et de la Technologie). Les institutions où l'enquête a été effectuée, l'Université de Tunis et l'Université 7 novembre à Carthage comptent environ 74.000 étudiants. En raison des moyens matériels, personnels et temporels limités, le nombre d'étudiants interrogés, 57 au total, peut seulement donner une idée de la répartition de l'arabe et du français dans les universités de Tunis. Le fait que le questionnaire était uniquement en français est une autre limitation. Mais cette enquête permet de vérifier et d'actualiser les résultats d'autres études récentes et anciennes (p.e. Ounali, Sporrer, Kühnel) et de connaître les tendances actuelles.

La plupart des étudiant(e)s interrogé(e)s sont des étudiant(e)s en langues, ils ont donc une certaine sensibilité pour les problèmes linguistiques. Par manque de temps et de contacts, l'enquête était limitée aux étudiants en lettres et en sciences humaines et sociales. Il aurait été souhaitable d'intégrer d'autres domaines, comme par exemples les sciences naturelles, économiques, etc. à l'enquête pour avoir une image plus complète de la situation.

3.) LE QUESTIONNAIRE

Le questionnaire se compose de 15 questions (avec des sous-questions pour préciser certaines questions) concernant différents sujets :

- Caractéristiques sociales et données statistiques (sexe, âge, nationalité, semestre d'étude et faculté),
- Connaissances en langues étrangères
- Degré de connaissance de l'arabe et des langues étrangères
- Importance de différents facteurs (famille, différentes étapes de l'école, etc.) pour l'apprentissage d'une langue
- Langue préférée dans la consommation des médias (TV, journaux, radio, livres)
- Langue préférée de conversation selon :
 - a) l'interlocuteur
 - b) la situation de communication
- Raisons et fréquence d'une alternance de code (arabe -> français, français -> arabe) dans l'enseignement
- Langues d'enseignement dans les cours
- Langues les plus appropriées pour la philosophie, la sociologie, le droit, et l'économie
- Promotion des langues étrangères dans l'enseignement
- Promotion de l'anglais à la place du français

D'autre part, il y avait une question ouverte pour pouvoir ajouter d'autres points au sujet de la répartition de l'arabe et du français dans l'enseignement universitaire en Tunisie.

La dernière question était facultative. Il était question de nous donner le numéro de téléphone pour pouvoir analyser éventuellement plus en profondeur certaines réponses intéressantes.

Mis à part la dernière question, où l'on pouvait donner son nom et son numéro de téléphone, le questionnaire était anonyme.

La langue du questionnaire était le français. Certes, un choix entre un questionnaire en arabe et un en français aurait donné des résultats plus variés et très différents mais comme mon niveau de langue en arabe n'est pas assez élevé pour pouvoir analyser les réponses de façon précise, j'ai décidé d'accepter cette restriction.

3.) Jugez vos connaissances des langues

(0=non, 1= élémentaire, 2= moyen, 3= bien, 4= très bien)

	arabe classique (fusha)	arabe moderne	arabe dialectal (darja)	français	autres: _____
comprendre					
parler					
lire					
écrire					

4.) Quelle est l'importance des facteurs suivants dans votre apprentissage des langues?

(0= sans importance, 1= peu d'importance, 2= important, 3= très important)

	arabe classique (fusha)	arabe moderne	arabe dialectal (darja)	français	autres: _____
famille					
école primaire					
école secondaire					
travail					
dans la rue					
à travers les médias					
séjour à l'étranger					
autre: _____					

5.) Quelles sont vos matières d'études et quelle est la langue d'enseignement dans ces cours (plusieurs réponses possibles)?

Matière	Langue(s)

6.) Quelle langue préférez- vous en général pour (à cocher):

	arabe classique (fusha)	arabe moderne	arabe dialectal (darja)	français	autres: _____
lire des journaux					
lire des livres					
écouter la radio					
regarder la télé					

7.) En quelle langue parlez-vous en premier lieu avec vos :

	arabe classique (fusha)	arabe moderne	arabe dialectal (darja)	français	mélange arabe-français	autres: _____
Parents						
Frères et sœurs						
Camarades d'études						
professeurs en dehors des cours						

8.) En quelle langue parlez-vous en premier lieu :

	arabe classique (fusha)	arabe moderne	arabe dialectal (darja)	français	mélange arabe-français	autres: _____
en contact avec l'administration						
à la banque						
au marché						
au restaurant						
sur le campus universitaire						

9.) Dans les cours en langue arabe, y-a-t-il des situations où vous êtes forcé(e) de vous servir du français pour exprimer quelque chose d'une manière adéquate ?

- A Oui, souvent B Oui, de temps en temps C Non, jamais

9 a) Si oui, pourquoi ?

- A parce que je ne connais pas le mot équivalent
 B parce que je réussis mieux à exprimer mes idées en français
 C parce que le mot français est plus exact et plus compréhensible (ex. une notion scientifique)
 D autre raison : _____

10.) Dans les cours en langue française, y-a-t-il des situations où vous êtes forcé(e) de vous servir de l'arabe pour exprimer quelque chose d'une manière adéquate ?

- A Oui, souvent B Oui, de temps en temps C Non, jamais

10 a) Si oui, pourquoi ?

- A parce que je ne connais pas le mot équivalent
 B parce que je réussis mieux à exprimer mes idées en arabe
 C parce que le mot français est plus exact et plus compréhensible
 D autre raison : _____

11.) Quelle langue considérez-vous comme étant la langue la plus appropriée pour les disciplines suivantes :

	arabe	français	anglais	mélange arabe-français
philosophie				
Veuillez motiver votre avis, s.v.p.:				
sociologie				
Veuillez motiver votre avis, s.v.p.				
droit				
Veuillez motiver votre avis, s.v.p.:				
économie				
Veuillez motiver votre avis, s.v.p.:				

12.) Quelles langues dans l'enseignement devraient être plus favorisées à votre avis ?

A français B anglais C italien
D espagnol E autre :

13.) Croyez-vous qu'il soit nécessaire de favoriser l'anglais vis-à-vis du français dans les cours scientifiques ?

A oui B non C difficile à dire

Si oui, pourquoi ? _____

14.) Remarques supplémentaires au sujet de la répartition de l'arabe et du français dans l'enseignement universitaire?

15.) Seriez-vous prêt à nous recevoir pour un entretien où nous pourrions discuter plus profondément quelques questions. Veuillez noter vos coordonnées, s.v.p. (téléphone)

Merci!

4.) METHODOLOGIE

La méthodologie empirique

La recherche empirique connaît deux méthodes différentes pour obtenir des résultats : les méthodes qualitatives et les méthodes quantitatives.

En premier lieu, il convient de souligner que le choix de la méthode dépend de l'intérêt principal de la recherche. Il y a d'abord une différence essentielle : les méthodes qualitatives ont pour objectif de comprendre plus que de décrire systématiquement ou de mesurer quelque chose. Comprendre, c'est-à-dire rendre intelligible, en se donnant les moyens de connaître la complexité subjective des actions d'un individu dans un contexte particulier.

Les méthodes quantitatives, quant à elles, ont pour but de décrire ou de mesurer la manifestation numérique d'une ou plusieurs caractéristiques données.

L'enquête par écrit effectuée à l'aide de questionnaires ou d'interviews quantitatifs est la méthode quantitative la plus populaire.

Etant donné que la méthode de l'enquête présente était le questionnaire, j'en aborde brièvement les avantages et les inconvénients.

Avantages :

- Peu de frais, de personnel et autres,
- Obtention de réponses qui ont été réfléchies,
- Quantité de personnes interviewées,
- Faible influence de l'intervieweur sur les réponses.

Inconvénients :

- Pourcentage de régression plus faible par rapport aux autres méthodes,
- Réponses moins spontanées, car on a le temps de réfléchir,
- Pas de moyen de contrôle quant au remplissage complet et correct du questionnaire,
- Nombre des questions limité,
- Risque de malentendus.

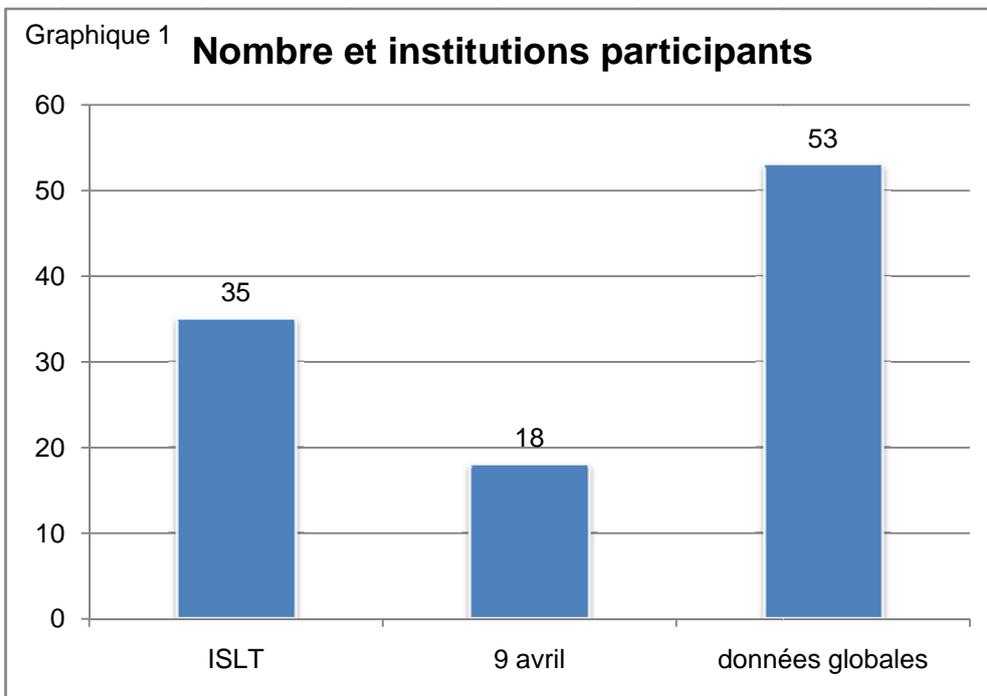
Les méthodes d'enquêtes qualitatives sont préférables pour les études qui veulent examiner des opinions, des comportements ou des pratiques individuelles. Mais il faut aussi ajouter que ces méthodes exigent beaucoup de temps et de travail concernant autant la réalisation que l'évaluation.

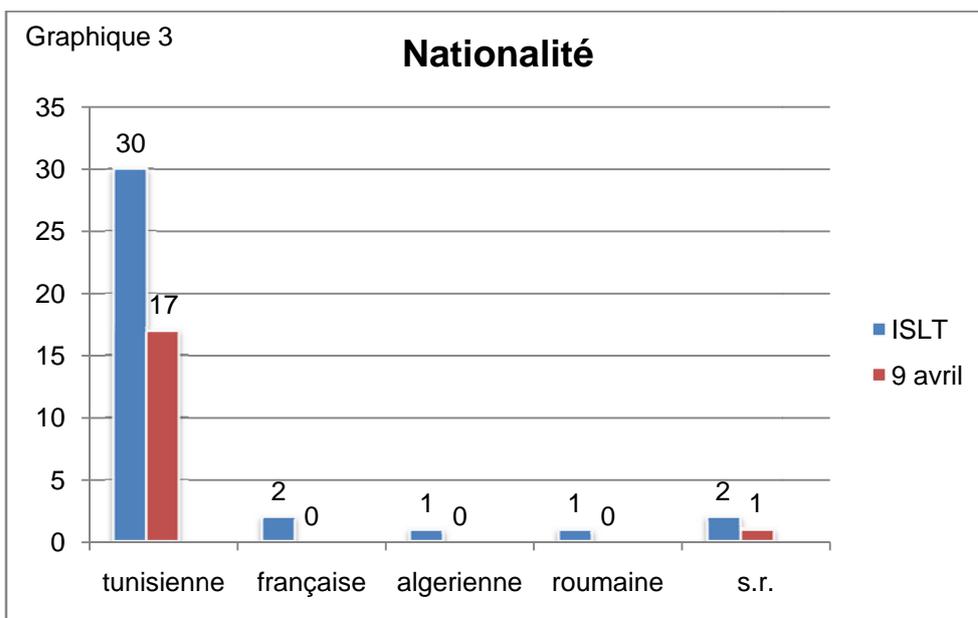
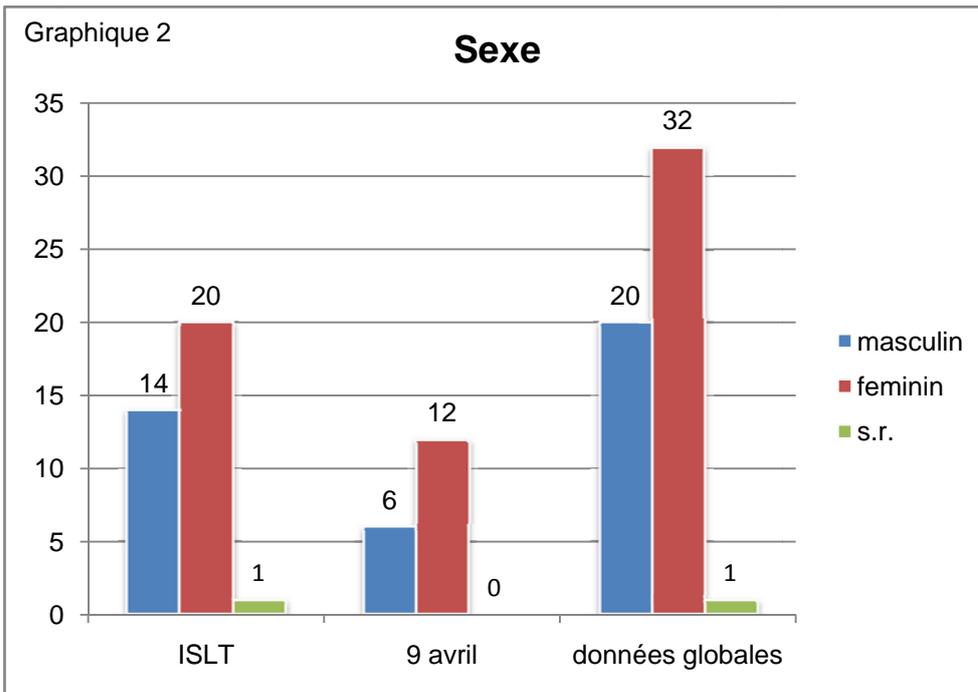
Comme les ressources temporelles et personnelles étaient limitées, j'ai donc choisi le questionnaire. Mais à côté des questions « oui et non » j'ai aussi travaillé avec des questions ouvertes pour mieux connaître les opinions en ce qui concerne les pratiques langagières.

III. EVALUATION DE L'ENQUETE

Pour l'évaluation du questionnaire, je me concentrerai sur les questionnaires remplis par les étudiants de l'Institut Supérieur des Langues de Tunis (ci- après nommé ISLT) et de la Faculté des Sciences Humaines et Sociales (ci- après nommé 9 avril). A cause du nombre limité (un seul questionnaire rempli) je laisserai de côté les questionnaires de l'UPES, de l'ISSHT, de la Manouba et de l'Institut supérieur de gestion.

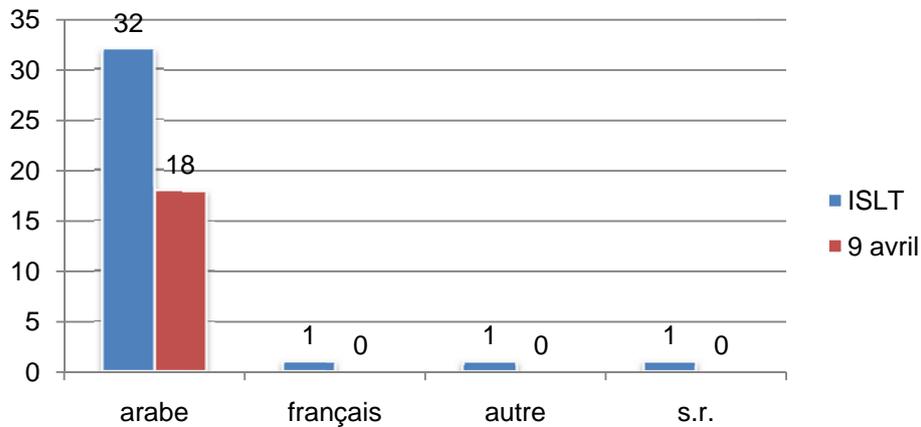
1.) RESULTATS PRESENTES SOUS FORME DES GRAPHIQUES





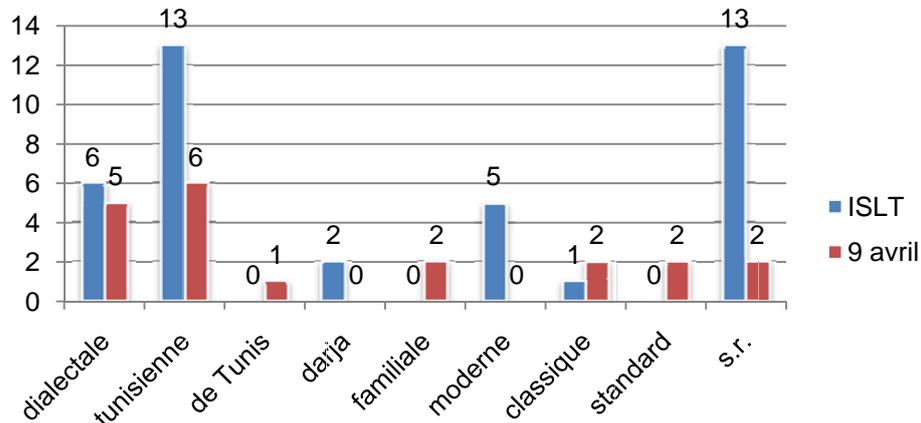
Graphique 4

1.) Quelle est votre langue maternelle?



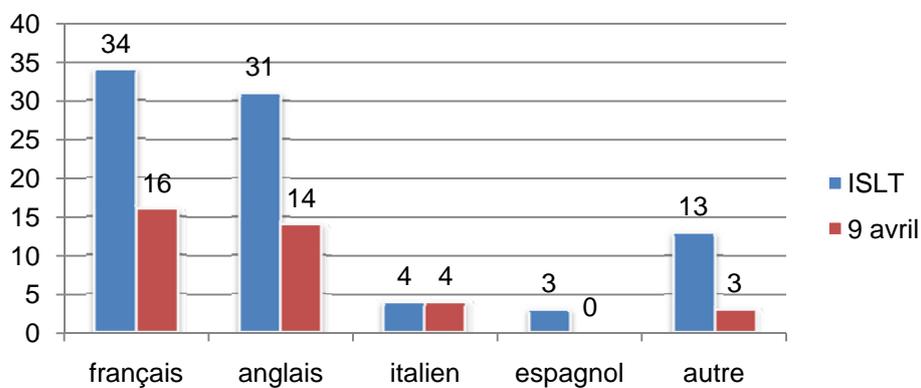
Graphique 5

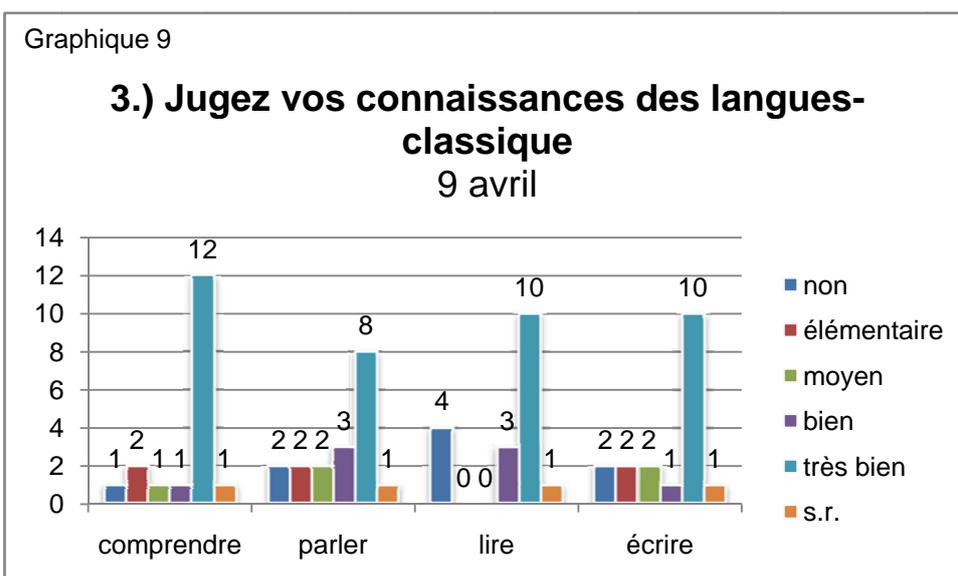
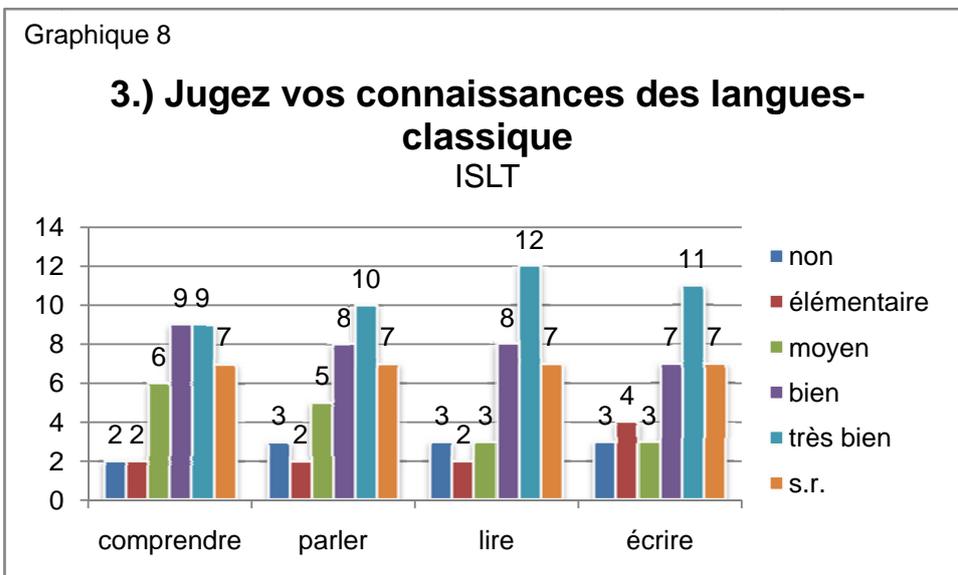
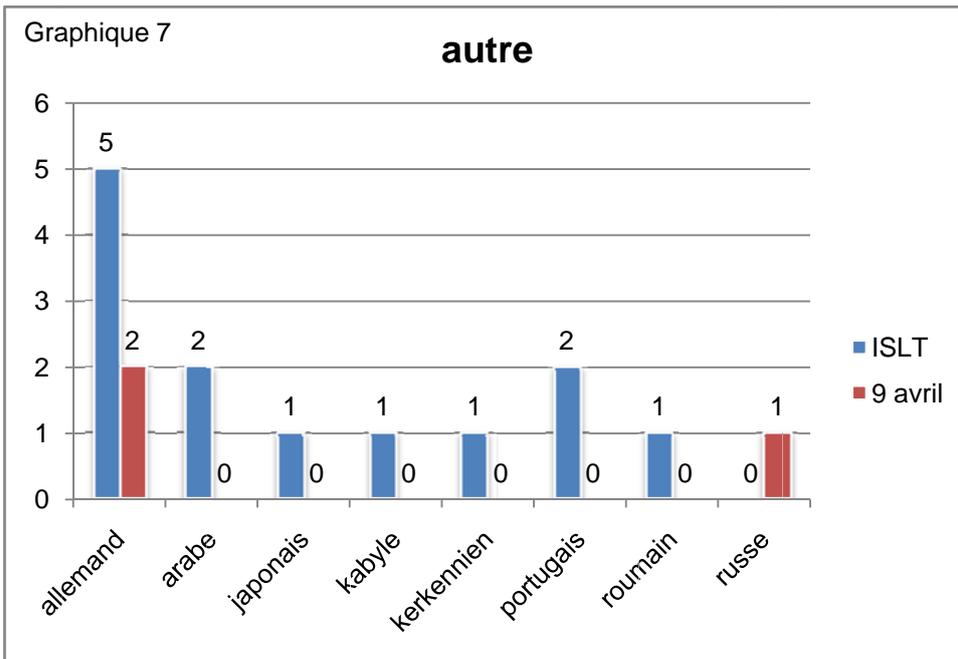
Si c'est l'arabe, quelle arabe?



Graphique 6

2.) Quelles autres langues étrangères parlez-vous?

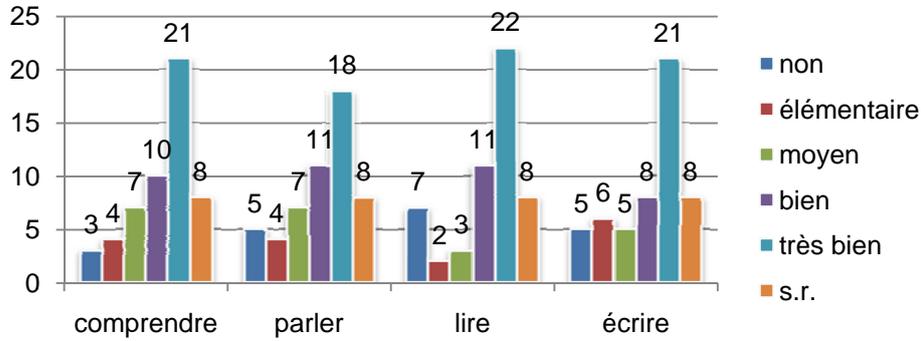




Graphique 10

3.) Jugez vos connaissances des langues- classique

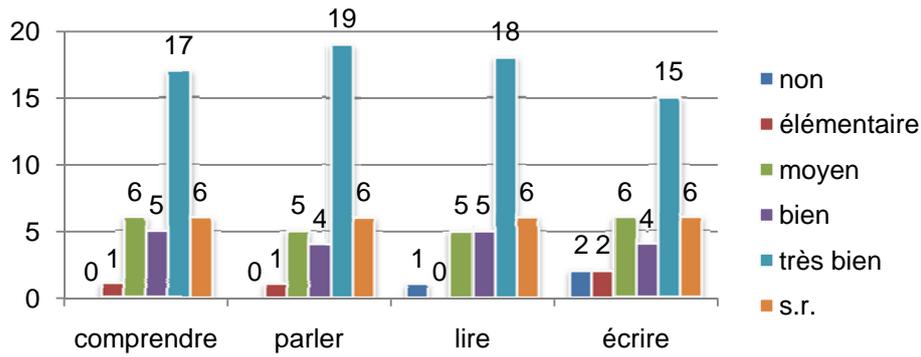
Données globales



Graphique 11

3.) Jugez vos connaissances des langues- moderne

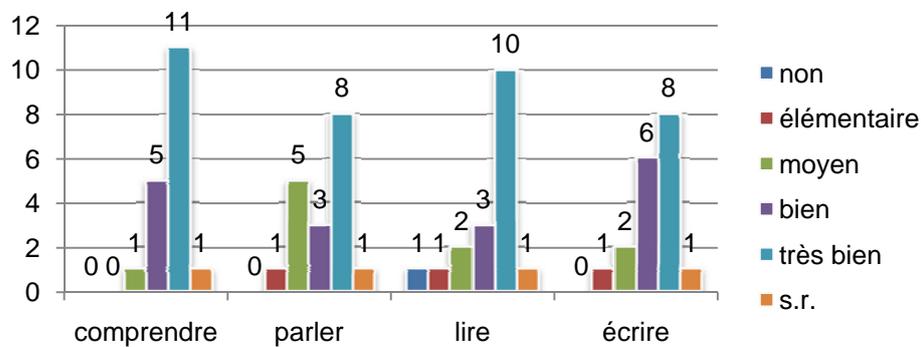
ISLT



Graphique 12

3.) Jugez vos connaissances des langues- moderne

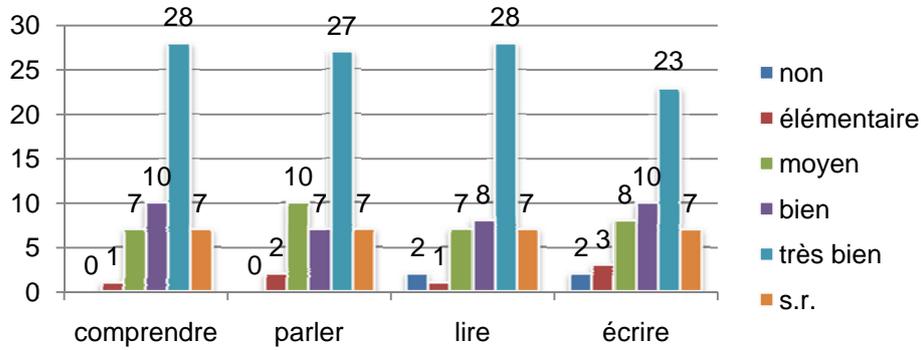
9 avril



Graphique 13

3.) Jugez vos connaissances des langues- moderne

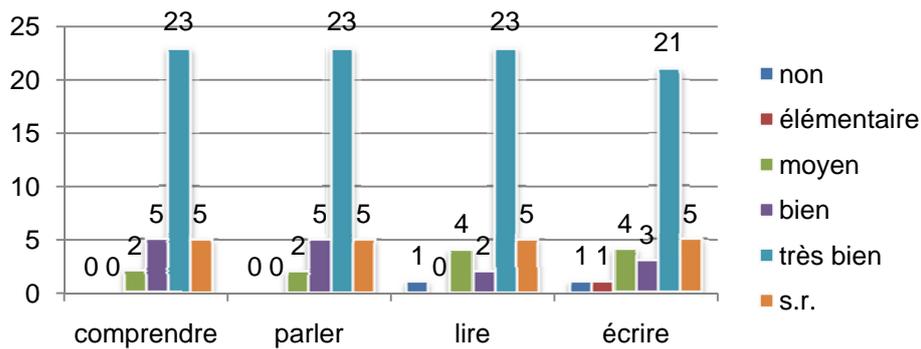
Données globales



Graphique 14

3.) Jugez vos connaissances des langues- dialectal

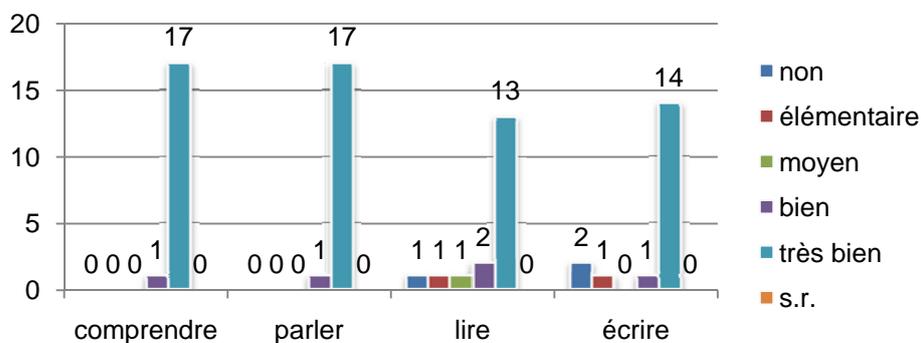
ISLT



Graphique 15

3.) Jugez vos connaissances des langues- dialectal

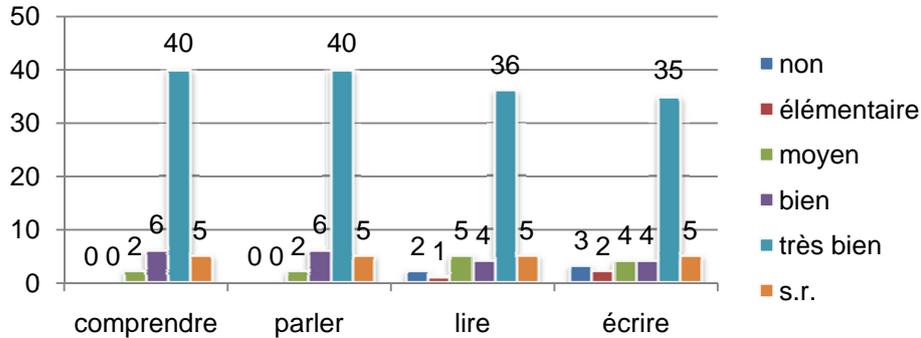
9 avril



Graphique 16

3.) Jugez vos connaissances des langues-dialectal

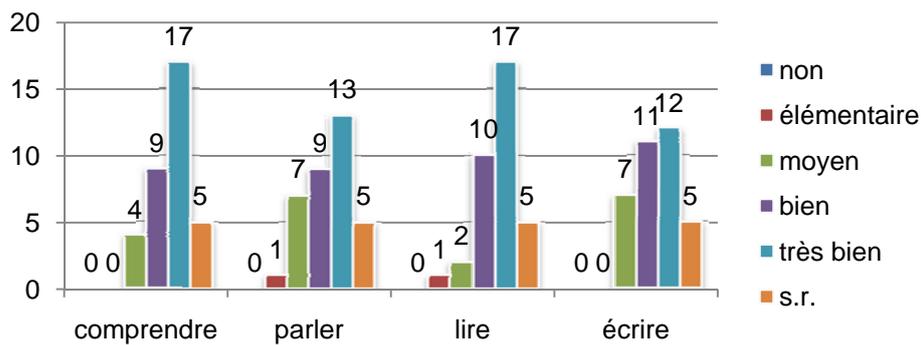
Données globales



Graphique 17

3.) Jugez vos connaissances des langues-français

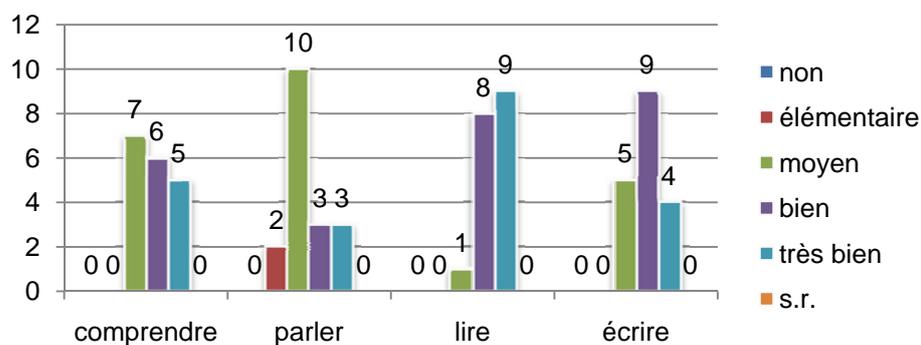
ISLT



Graphique 18

3.) Jugez vos connaissances des langues-français

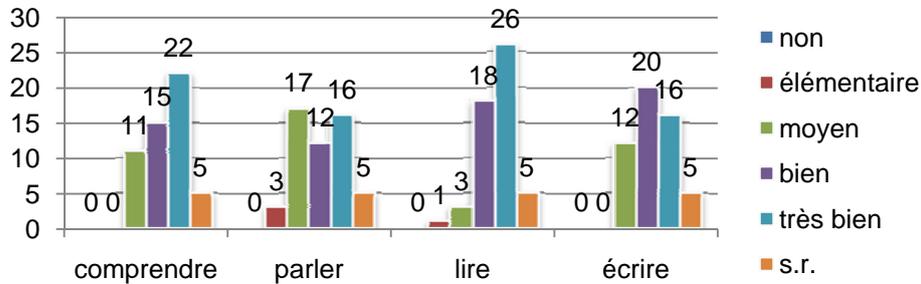
9 avril



Graphique 19

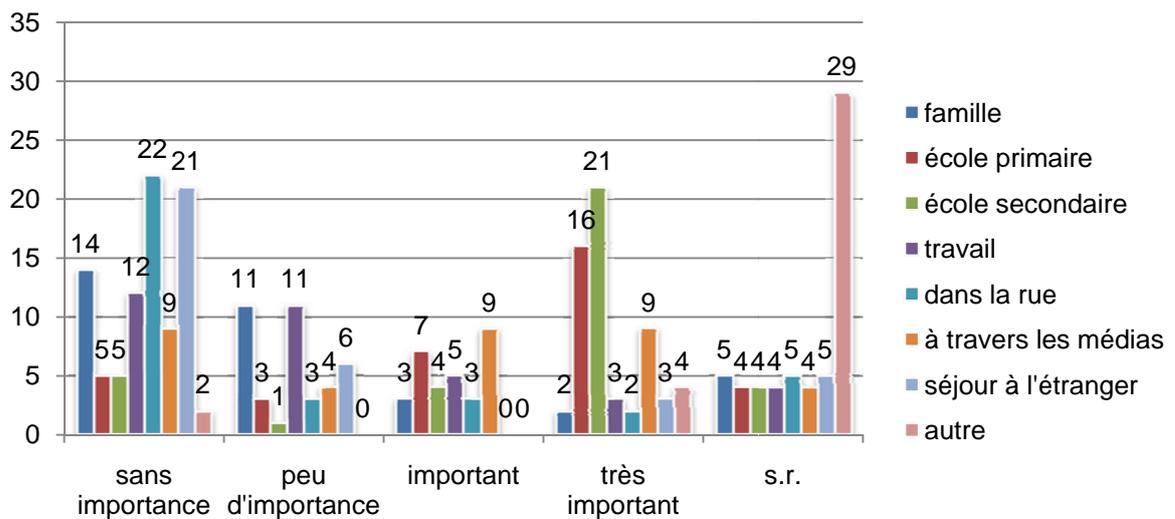
3.) Jugez vos connaissances des langues- français

Données globales



Graphique 20

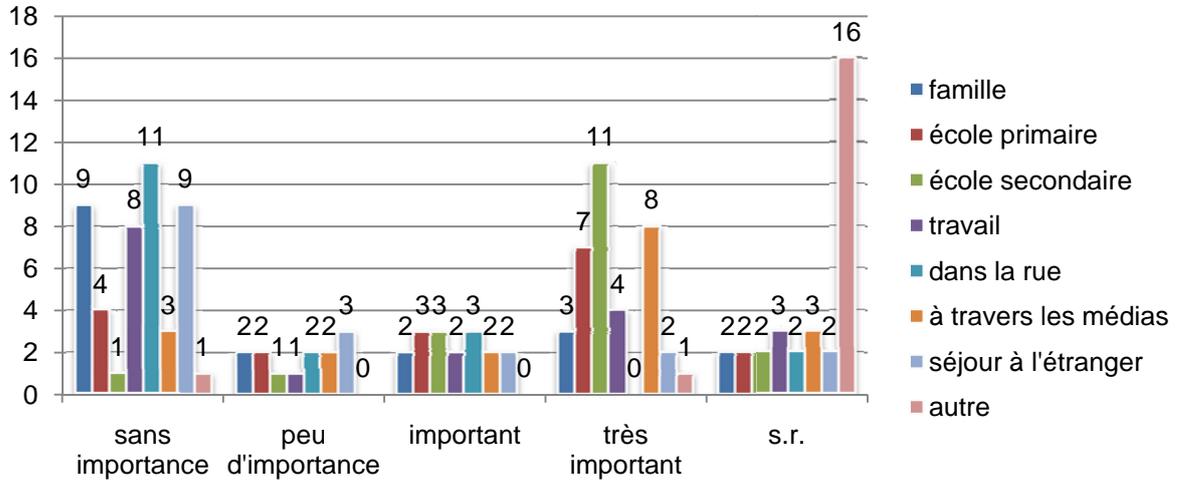
4.) Quelle est l'importance des facteurs suivants dans votre apprentissage des langues?- classique ISLT



Graphique 21

4.) Quelle est l'importance des facteurs suivants dans votre apprentissage des langues?- classique

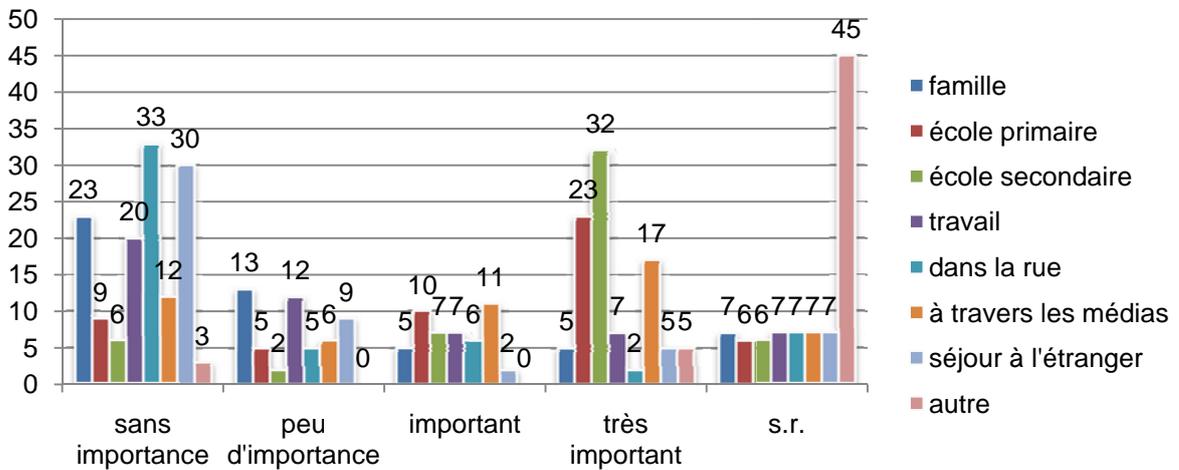
9 avril



Graphique 22

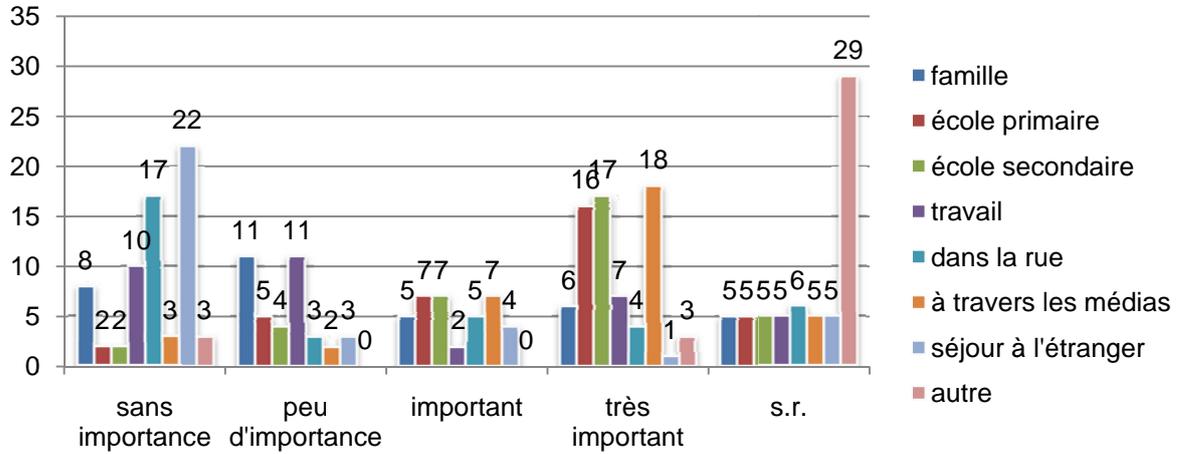
4.) Quelle est l'importance des facteurs suivants dans votre apprentissage des langues?- classique

Données globales



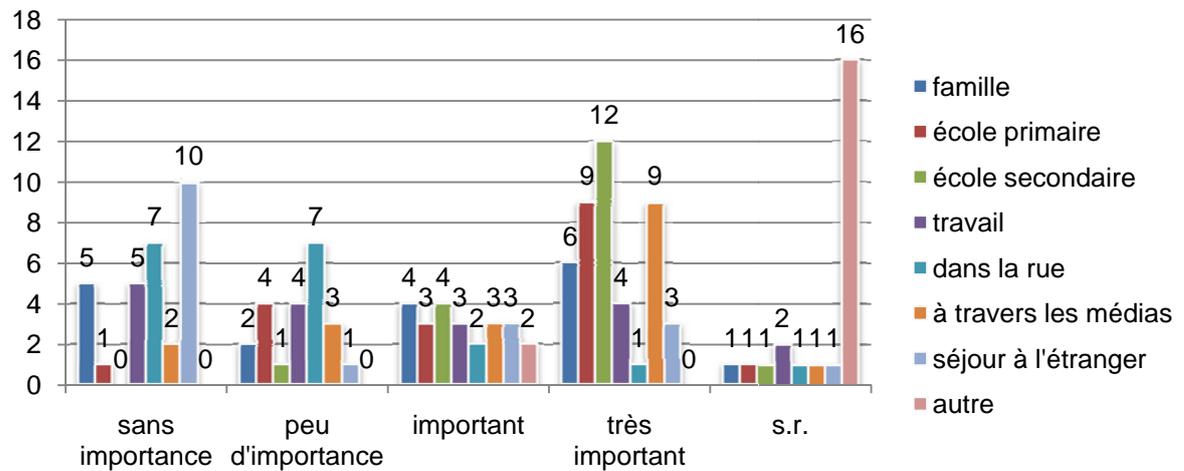
Graphique 23

4.) Quelle est l'importance des facteurs suivants dans votre apprentissage des langues?- moderne ISLT



Graphique 24

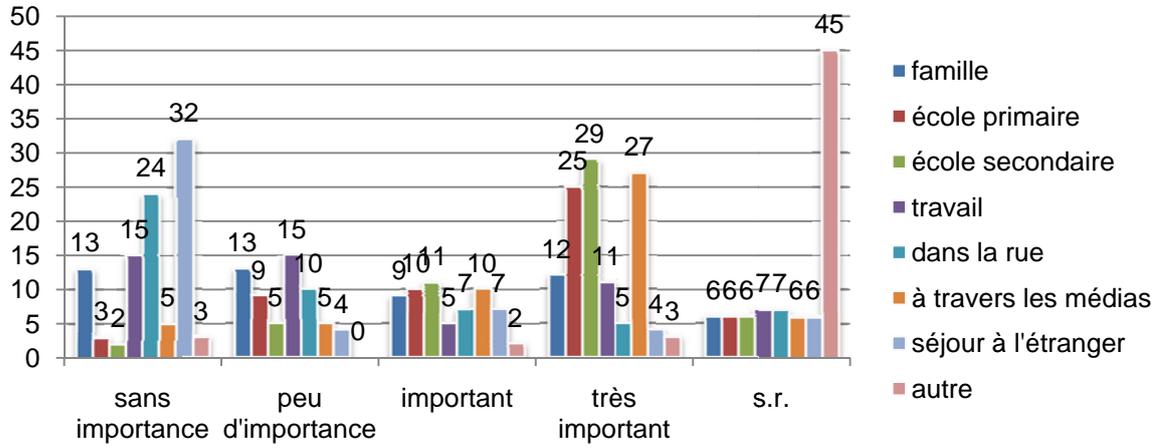
4.) Quelle est l'importance des facteurs suivants dans votre apprentissage des langues?- moderne 9 avril



Graphique 25

4.) Quelle est l'importance des facteurs suivants dans votre apprentissage des langues?- moderne

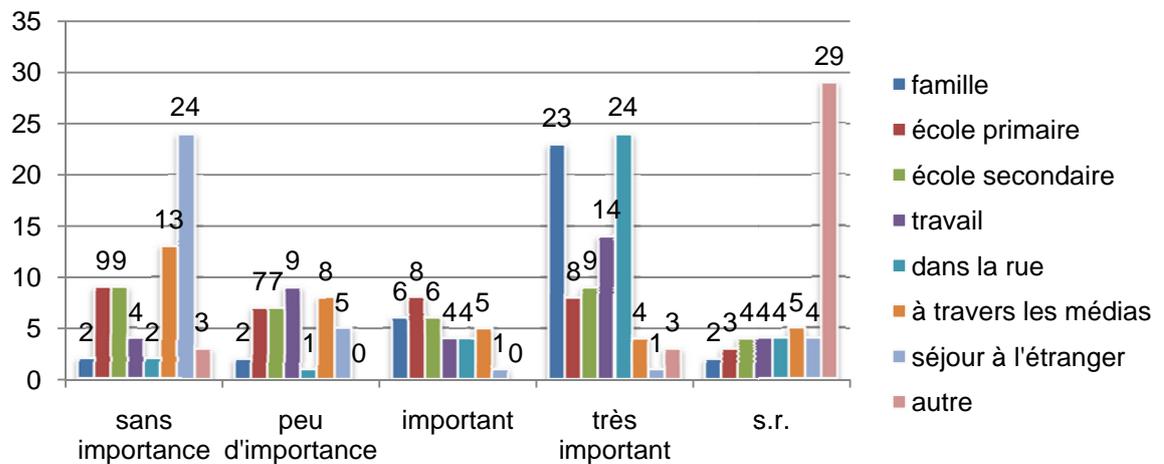
Données globales



Graphique 26

4.) Quelle est l'importance des facteurs suivants dans votre apprentissage des langues?- dialectal

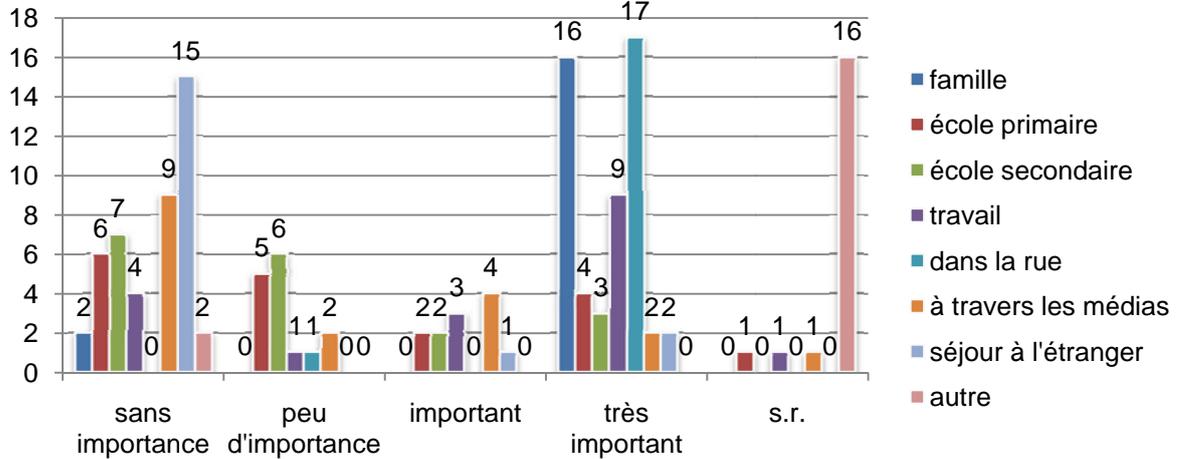
ISLT



Graphique 27

4.) Quelle est l'importance des facteurs suivants dans votre apprentissage des langues?- dialectal

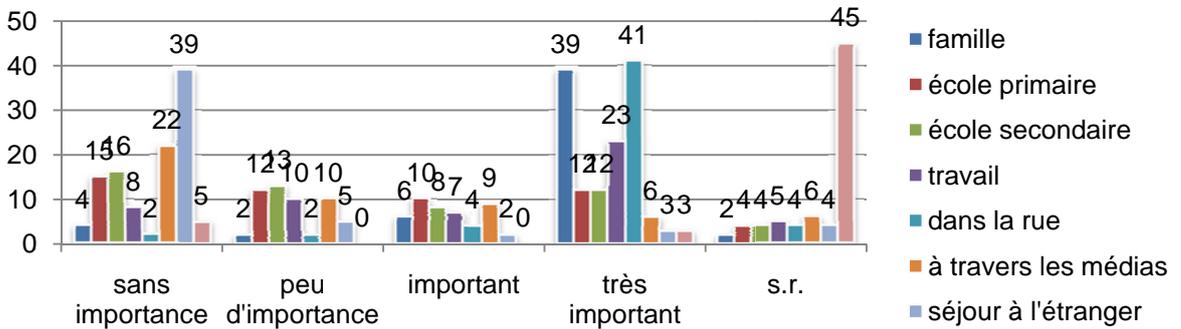
9 avril



Graphique 28

4.) Quelle est l'importance des facteurs suivants dans votre apprentissage des langues?- dialectal

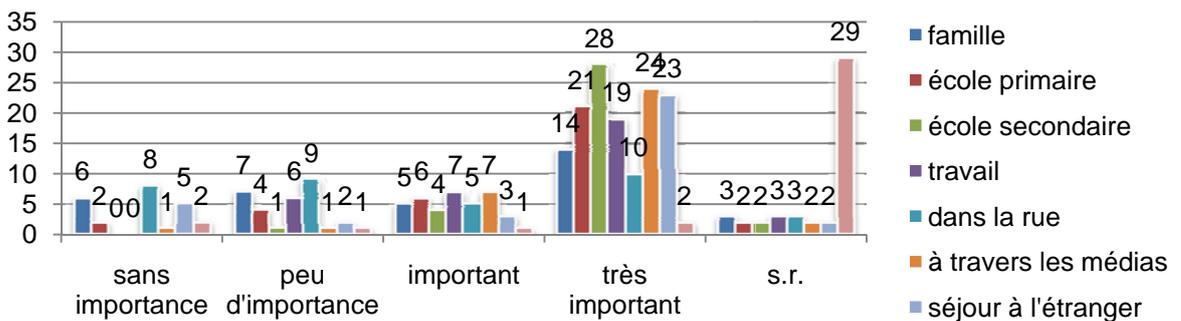
Données globales



Graphique 29

4.) Quelle est l'importance des facteurs suivants dans votre apprentissage des langues?- français

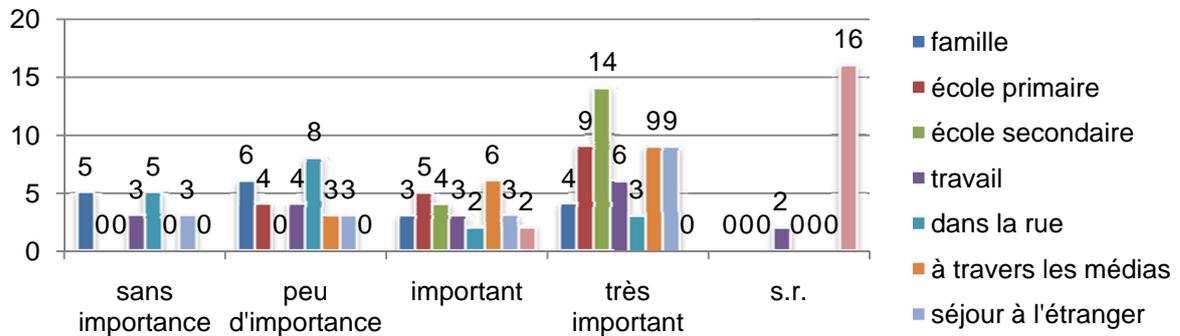
ISLT



Graphique 30

4.) Quelle est l'importance des facteurs suivants dans votre apprentissage des langues?- français

9 avril



Graphique 31

4.) Quelle est l'importance des facteurs suivants dans votre apprentissage des langues?- français

Données globales

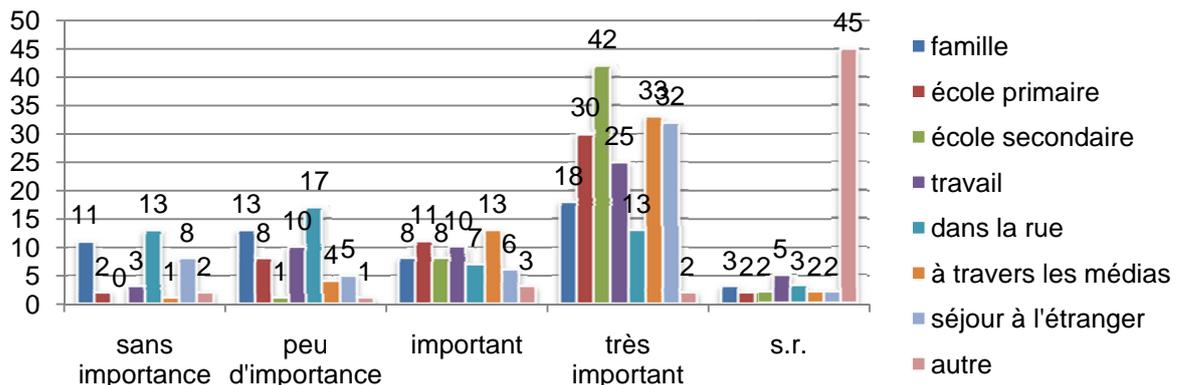


Tableau 1

ISLT

français	arabe	anglais	allemand
C.C.G.	Arabe	grammaire	civilisation
grammaire	civilisation	littérature	linguistique
littérature	grammaire	traduction	économie
traduction	littérature	civilisation	traduction
civilisation			littérature
littérature anglo-saxone		méthodologie	correspondance commercial
littérature		droit de l'homme	expression écrite (et orale)

expression écrite (et orale)		linguistique	
syntaxe			
didactique			
stylistique			
cinéma			
rhétorique			
latin			
informatique			
philosophie			

Tableau 2

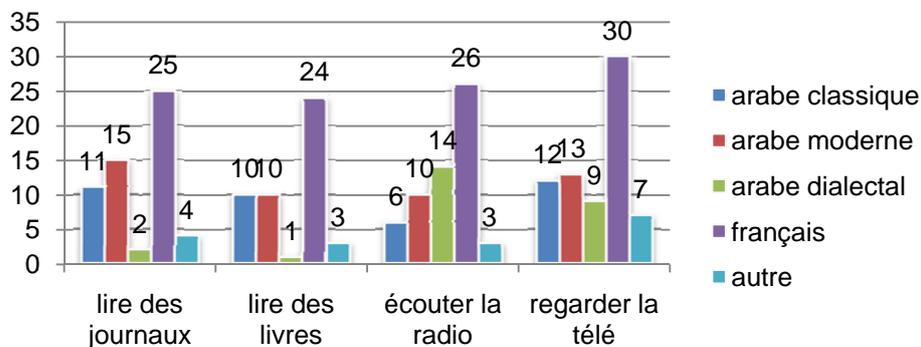
9 avril

français	arabe	anglais
droit de l'homme	Arabe	littérature
civilisation I+ II	traduction	civilisation
littérature I+ II	littérature	religion
littérature médiévale	langue	histoire
littérature 17e- 18e siècle	civilisation	traduction
langue moyen âge	géographie	drama
sciences naturelles	histoire	fiction
maths		
physiques		
étude de texte		
entreprise de gestion		
philosophie		
culture de l'entreprise		
archéologie		

Graphique 32

6.) Quelle langue préférez- vous en général pour?

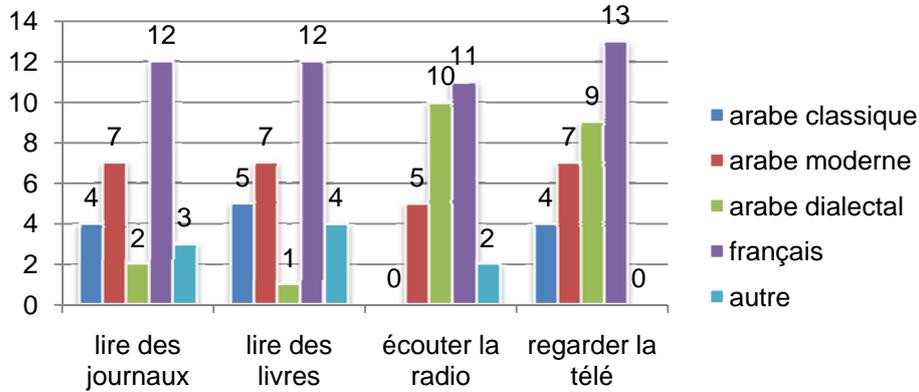
ISLT



Graphique 33

6.) Quelle langue préférez- vous en général pour?

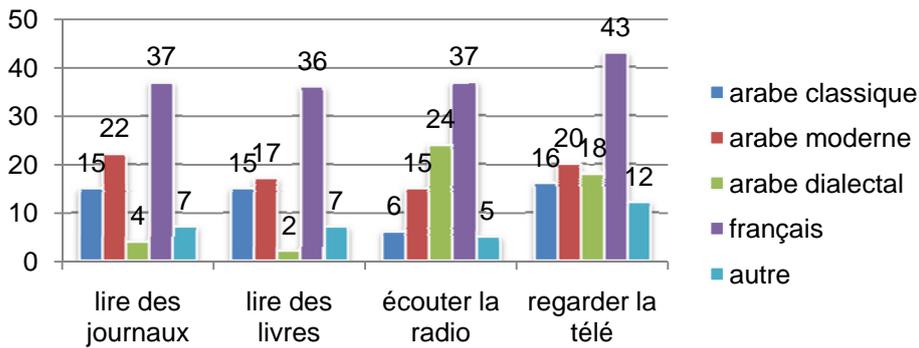
9 avril



Graphique 34

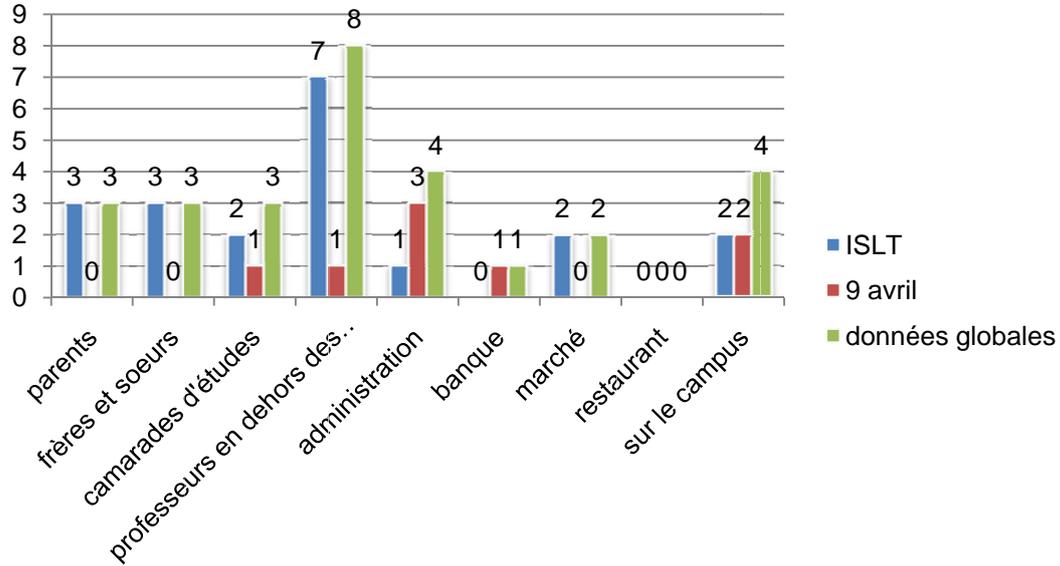
6.) Quelle langue préférez- vous en général pour?

Données globales



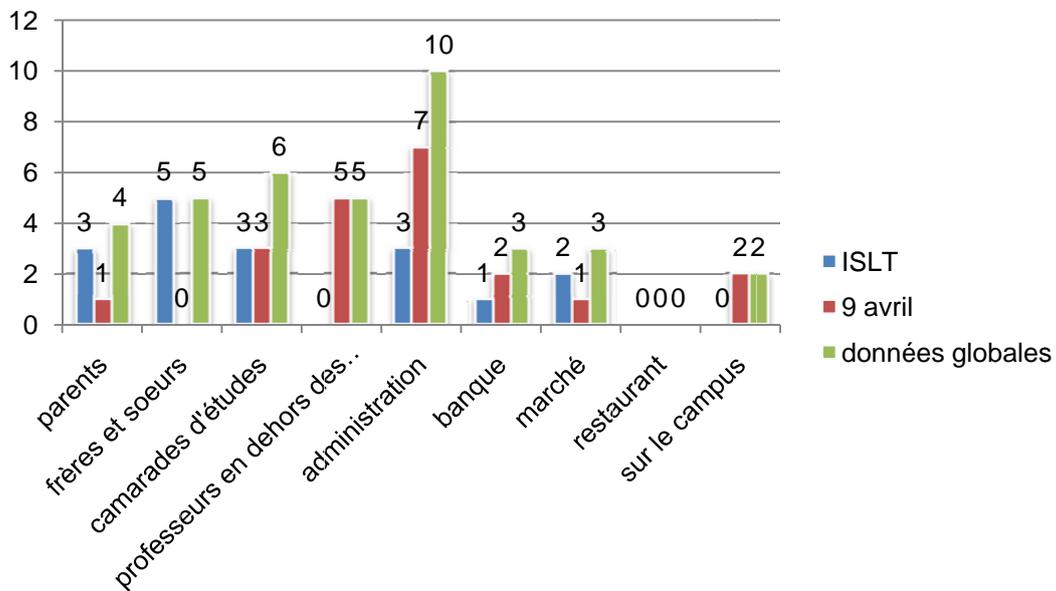
Graphique 35

7.) En quelle langue parlez- vous en premier lieu avec? classique



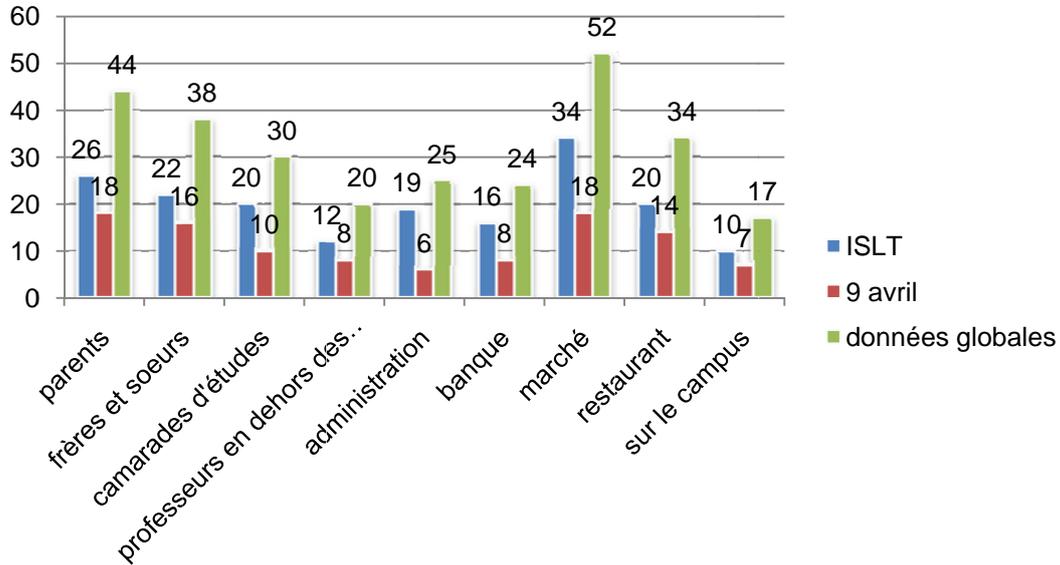
Graphique 36

7.) En quelle langue parlez- vous en premier lieu avec? moderne



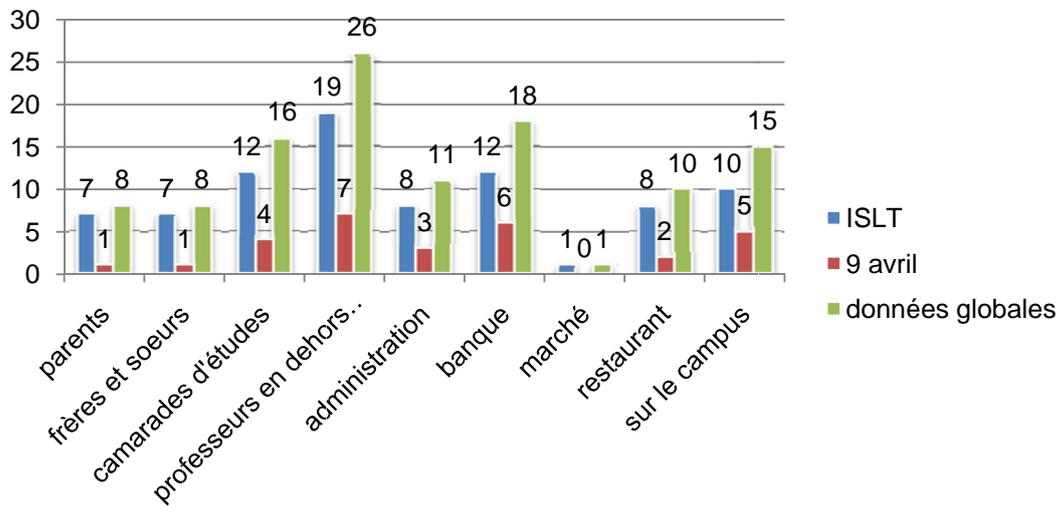
Graphique 37

7.) En quelle langue parlez- vous en premier lieu avec? dialecte



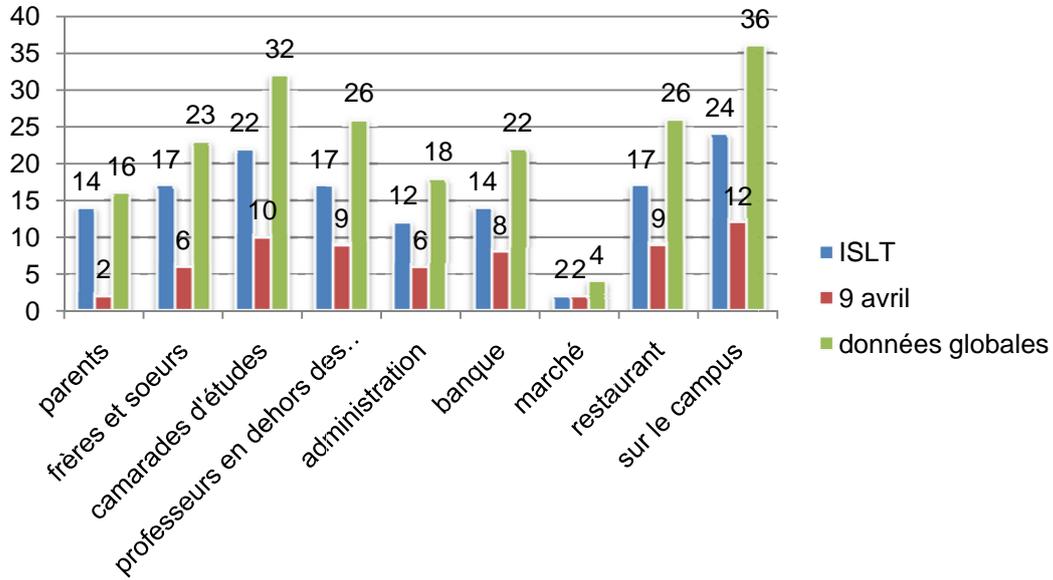
Graphique 38

7.) En quelle langue parlez- vous en premier lieu avec? français



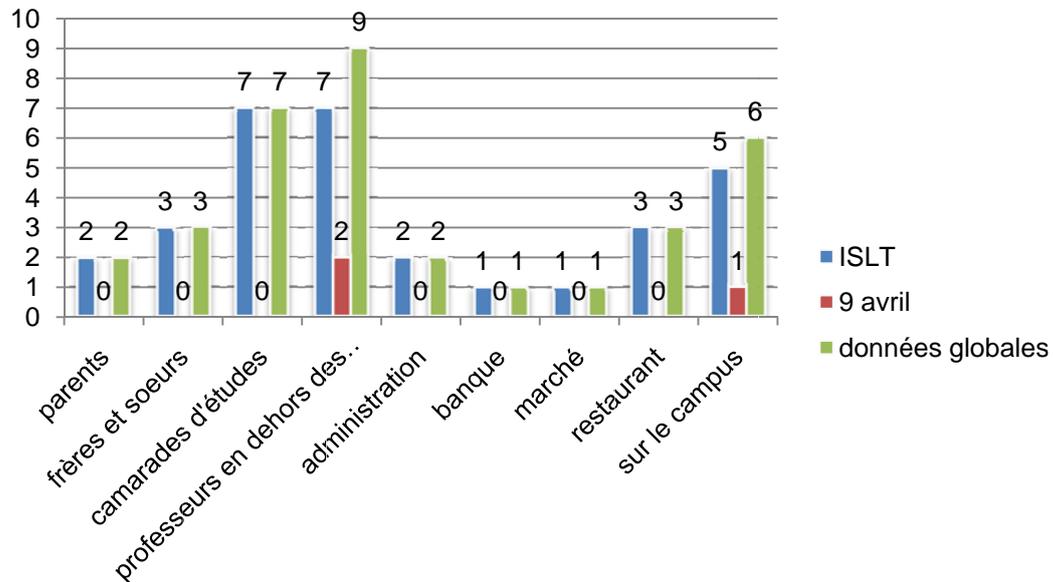
Graphique 39

7.) En quelle langue parlez- vous en premier lieu avec? mélange



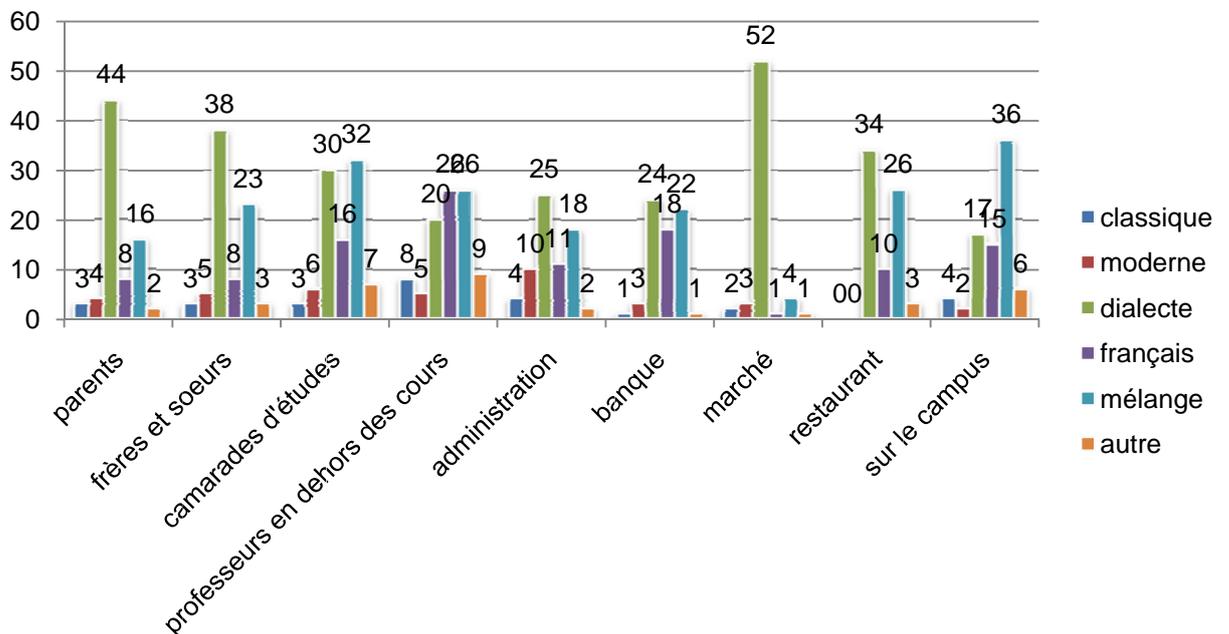
Graphique 40

7.) En quelle langue parlez- vous en premier lieu avec? autre



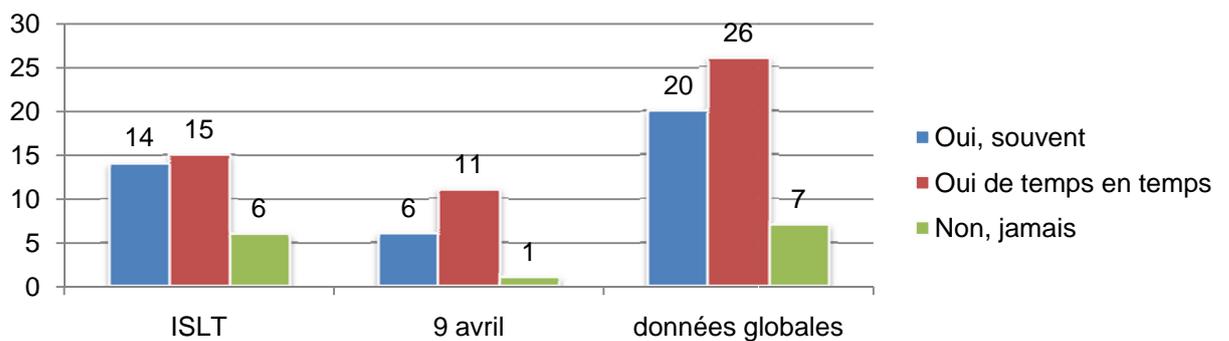
Graphique 41

7.) Quelle langue parlez- vous en premier lieu avec? en totalité



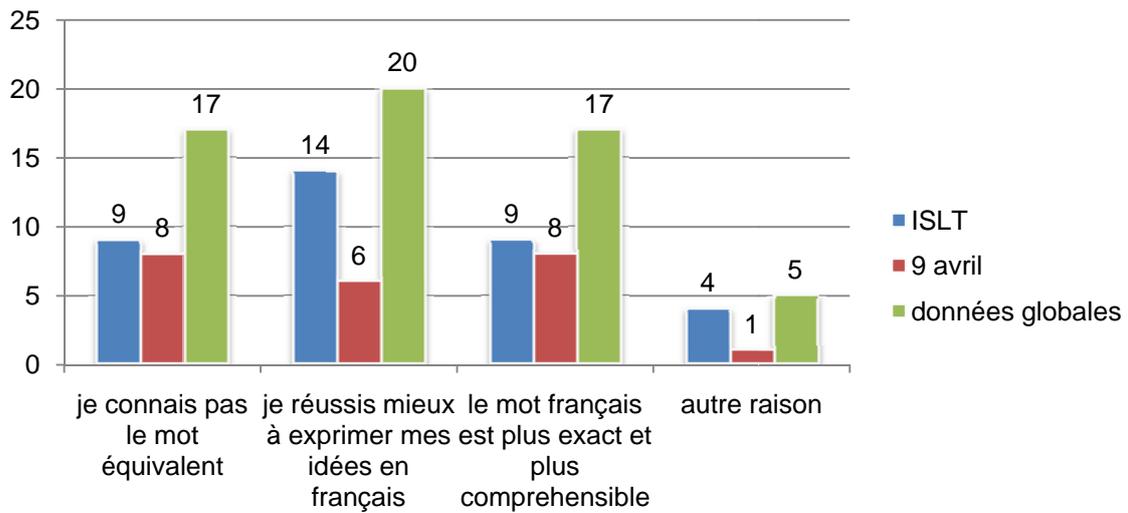
Graphique 42

9.) Dans les cours en langue arabe, y-a-t-il des situations où vous êtes forcé de vous servir du français pour exprimer quelque chose d'une manière adéquate?



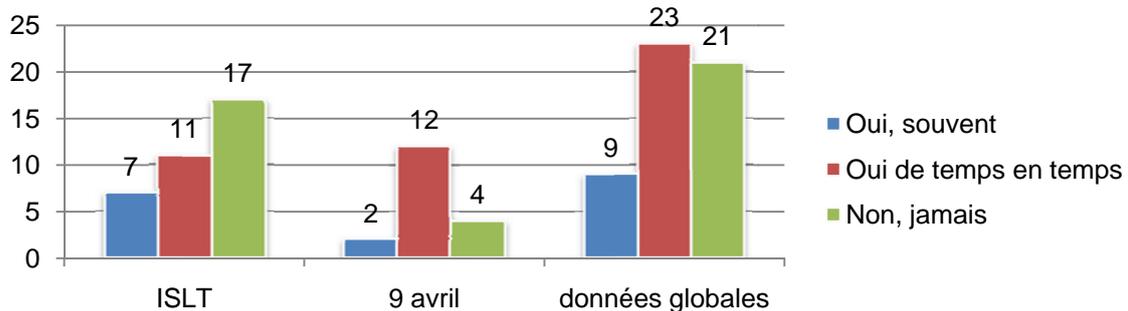
Graphique 43

9a) Si oui, pourquoi?



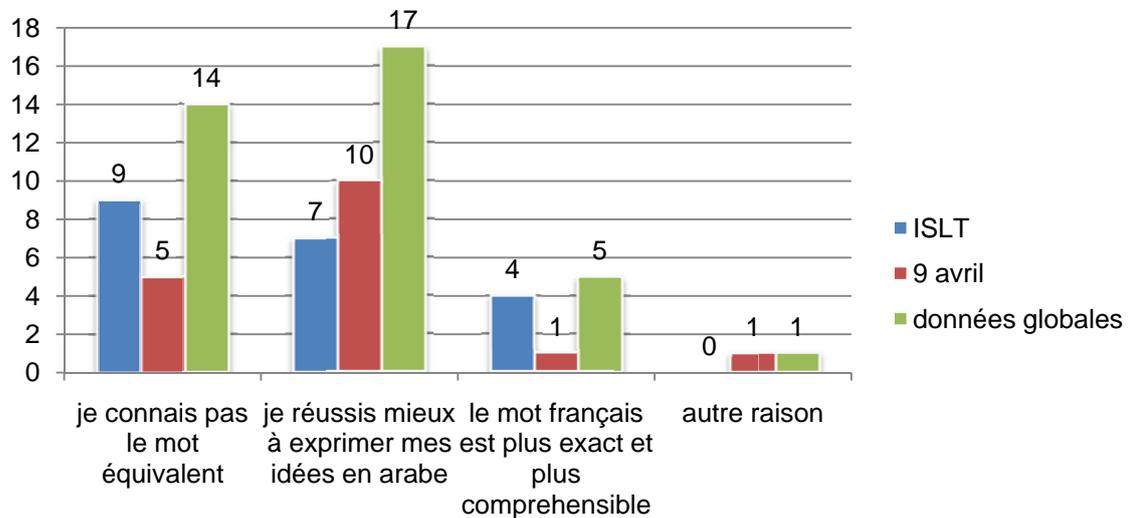
Graphique 44

10.) Dans les cours en langue français, y-a-t-il des situations où vous êtes forcé de vous servir de l'arabe pour exprimer quelque chose d'une manière adéquate?



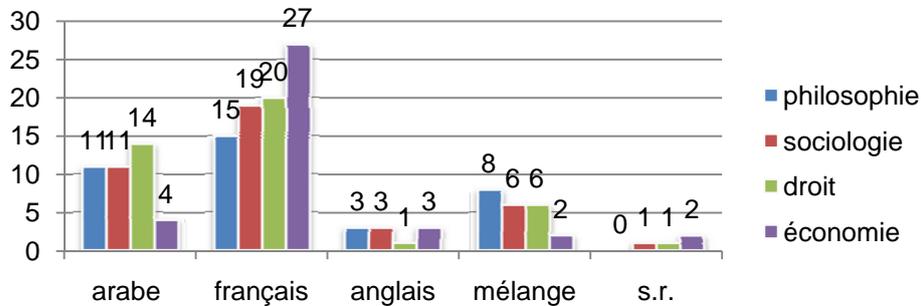
Graphique 45

10a) Si oui, pourquoi?



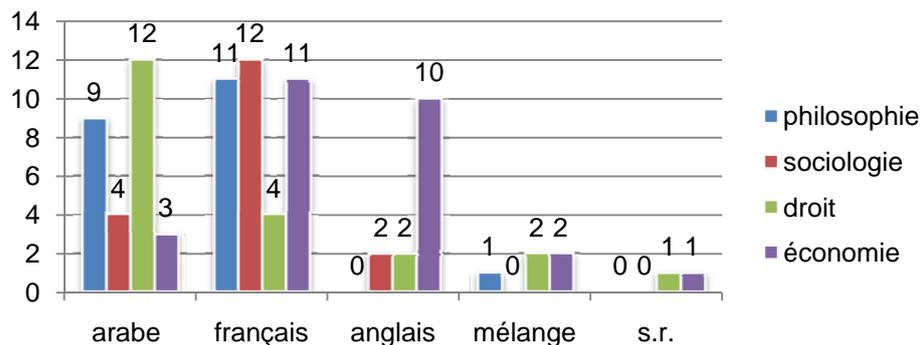
Graphique 46

**9.) Quelle langue considérez- vous
comme étant la langue la plus appropriée
pour les disciplines suivantes**
ISLT



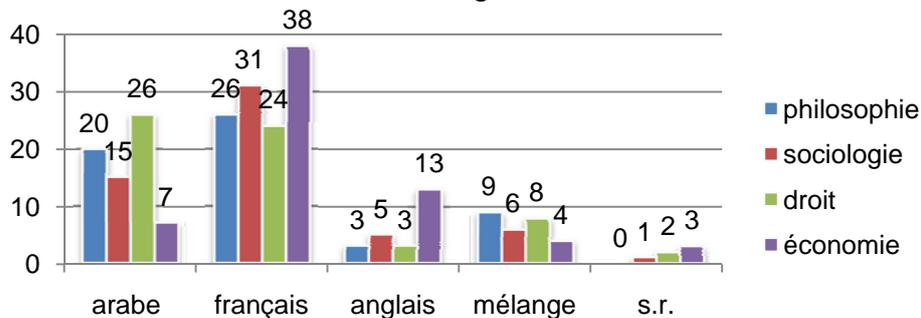
Graphique 47

**9.) Quelle langue considérez- vous
comme étant la langue la plus appropriée
pour les disciplines suivantes**
9 avril



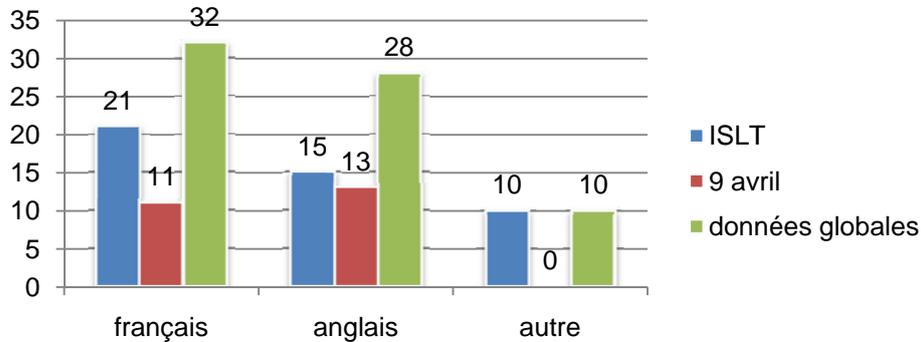
Graphique 48

**9.) Quelle langue considérez- vous
comme étant la langue la plus appropriée
pour les disciplines suivantes**
Données globales



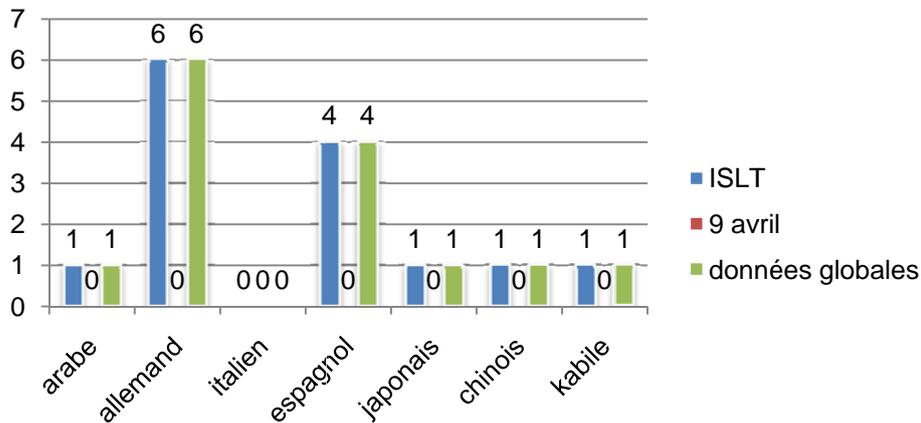
Graphique 49

12.) Quelles langues dans l'enseignement devraient être plus favorisées à votre avis?



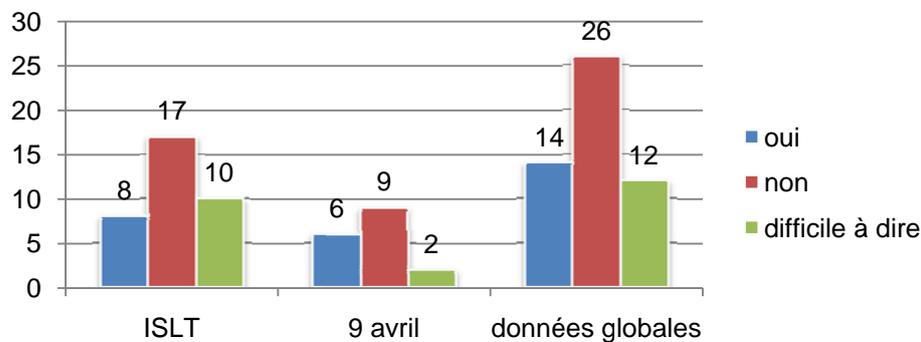
Graphique 50

Autres langues



Graphique 51

13.) Croyez- vous qu'il soit nécessaire de favoriser l'anglais vis- à- vis du français dans les cours scientifiques?



2.) COMMENTAIRES DES RESULTATS

2.1.) Données statistiques

Les réponses marquées avec [*sic !*] sont reproduites sans corrections.

Le graphique 1 nous informe sur la totalité des questionnaires évalués au cours de l'enquête. Sur les 65 questionnaires distribués, 60 ont été rendus mais en raison du nombre limité de questionnaires remplis par institution, je laisserai de côté les questionnaires de l'UPES, de l'ISSHT, de la Manouba et de l'Institut supérieur de la gestion. Grâce au nombre élevé de questionnaires remplis par l'ISLT et par le 9 avril, ce seront donc les réponses les plus pertinentes pour l'évaluation. On dénombre donc une totalité de 53 questionnaires remplis par des étudiants sur lesquels nous fonderons nos réflexions. Il faut souligner que ce nombre limité et les institutions prises en considération ne sont pas représentatifs de la totalité des étudiants tunisiens. Il aurait été souhaitable d'effectuer l'enquête dans des institutions de sciences naturelles et d'économie et d'y ajouter des étudiants en théologie.

Le graphique 2 présente la répartition des sexes. On peut constater une domination du sexe féminin, ce qu'on peut expliquer d'un côté par le fait qu'en tant que fille, il était plus facile pour moi d'entrer en contact avec des filles dans un pays musulman. D'un autre côté, on pourrait dire que la répartition des sexes dans l'enquête reflète la situation dans les universités tunisiennes où la proportion des filles est passée à 59,1% en 2007- 2008 (cf. Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique et de la Technologie, en ligne).

Les nationalités des étudiants qui ont participé à l'enquête sont représentées dans le graphique 3. La majorité des étudiants sont Tunisiens, mais il y a aussi deux étudiants de nationalité française, un étudiant de nationalité algérienne et un de nationalité roumaine. Trois étudiants n'ont pas répondu à cette question.

2.2.) Langue maternelle

Le graphique 4 représente les résultats sur la question de la langue maternelle. La majorité des étudiants indique que l'arabe est leur langue maternelle. Ces réponses donnent une idée du paysage linguistique des interviewés. On note qu'un questionnaire en arabe aurait été utile car on ne peut pas affirmer que tous les étudiants comprennent les questionnaires en français. D'autre part, le choix à faire entre un questionnaire en français ou en arabe aurait donné des résultats intéressants.

Dans le graphique 5, on définit quel type d'arabe les étudiants parlent. Cette question a posé des problèmes aux étudiants interrogés et nécessité des explications. Ce qui est remarquable, c'est qu'un grand nombre d'étudiants n'a pas répondu à cette question. On pourrait l'expliquer par le fait que la question n'était pas claire. Mais cela peut aussi révéler que les interviewés ont des problèmes à dénommer ou nommer leur langue. On pourrait essayer d'expliquer le problème de la dénomination en citant Laroussi :

« Traiter des représentations linguistiques, autrement dit des images que les locuteurs associent à leurs langues, qu'il s'agisse de valeur, d'esthétique ou des sentiments normatifs, est indispensable, car ces représentations et les distorsions qu'elles introduisent dans la description de la langue font partie des modes de construction des réalités sociales, et, à ce titre, elles sont constitutives des faits sociaux. » (Laroussi 2002 :131).

Donner un nom à sa langue est aussi un signe de valorisation. La difficulté à identifier clairement ou à nommer sa propre langue peut indiquer une certaine inconscience linguistique qui est due à la diglossie entre l'arabe classique et l'arabe dialectal.

La plupart des étudiants nomment leur langue maternelle soit arabe « dialectal », soit arabe « tunisien ». Il est intéressant de noter que certains étudiants indiquent que leur langue maternelle est soit l'arabe classique, soit l'arabe moderne et l'arabe standard. Du point de vue scientifique, le fait d'indiquer l'arabe classique, standard ou moderne comme langue maternelle n'est pas correct car en général c'est le dialecte respectif du pays qui est considéré comme langue maternelle (cf. Kühnel 1995 : 124).

Le graphique 6 montre que le français et l'anglais sont les langues étrangères les plus répandues. En Tunisie, le français n'est pas une langue étrangère dans le sens commun, selon Kühnel c'est plutôt une langue seconde active (« aktive Zweitsprache ») dans les pays maghrébins (cf. Kühnel 1995 : 127).

Le graphique 7 montre d'autres langues étrangères évoquées par les étudiants, mais il faut souligner qu'il y a une identification ou une confusion entre langue maternelle et langue étrangère. C'est le cas dans la réponse concernant le kabyle, le kerkennien et le roumain.

Le kabyle est une langue berbère, surtout parlé en Kabylie, une région en Algérie. Comme il y a une personne de nationalité algérienne parmi les interviewés, on peut constater que cette personne- là a donné cette réponse. On remarque qu'une personne a indiqué le kerkennien comme langue étrangère. On parle le kerkennien sur les îles de Kerkennah qui se trouvent à l'ouest de la Tunisie à côte de la ville de Sfax.

2.3.) Jugement sur connaissance de l'arabe classique

Avec la question 3, on a demandé aux étudiants de juger leurs connaissances des langues, plus précisément de l'arabe classique, l'arabe moderne, l'arabe dialectal et du français. Facultativement, les étudiants peuvent ajouter des autres langues connues.

Les graphiques 8-10 reflètent les réponses données.

Ce qui est remarquable, c'est la différence dans le jugement entre les deux institutions, représentée dans les graphiques 9 et 10.

Tout d'abord il faut remarquer que 9 avril est une faculté plutôt arabisante tandis que l'ISLT est une faculté francisante. Cela se reflète aussi dans les jugements subjectifs des langues en question.

En ce qui concerne les jugements des connaissances de l'arabe classique il y a une différence entre l'ISLT et le 9 avril.

Ce qui ressort du graphique 9, c'est le nombre élevé des étudiants qui n'ont pas répondu à cette question. Cela pourrait indiquer une certaine difficulté à déterminer leur langue ou à délimiter les « contours de leur langue ». Dans ce contexte il convient d'aborder le terme de l'insécurité linguistique. On parle de l'insécurité linguistique lorsque « [...] les locuteurs considèrent leur façon de

parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas. » (Calvet 1993 : 50).

Par contre le locuteur se trouve en sécurité linguistique lorsqu'il ne met pas en question sa façon de parler et il considère la norme comme la norme (cf. Calvet 1993 : 50).

La plupart des interviewés du 9 avril s'accordent un « très bien ». C'est seulement le jugement sur la compétence de lecture qui se détache un peu, car quatre étudiants répondent de ne pas savoir lire en arabe classique.

Le graphique 10 résume les résultats des deux facultés. Les étudiants interrogés pensent avoir une bonne connaissance de l'arabe classique dans les domaines de la compréhension, de la lecture et de l'écriture. Seule la compétence orale est jugée un peu plus faible par rapport aux autres. On peut douter que les compétences réelles correspondent à ce jugement personnel car le prestige de l'arabe classique l'influence certainement. Le prestige de la langue correspond à l'estime que les locuteurs portent à une certaine langue, en l'occurrence l'arabe classique. Cette estime repose sur l'importance sociale, l'utilité sociale et aussi sur la relation de deux ou plusieurs langues parlées dans une même communauté linguistique (cf. Plöderl 2005 : 16). L'arabe classique est considéré comme une langue prestigieuse et la Tunisie est un pays arabe, donc les étudiants ressentent la nécessité de savoir l'arabe classique, même si cela ne correspond pas à vraies compétences. Un questionnaire en arabe aurait donné peut-être des résultats encore plus différenciés.

2.4.) Jugement sur la connaissance de l'arabe moderne

Par l'arabe moderne, nous entendons ici la langue qu'utilisent les médias. Nous avons remarqué pendant l'enquête que le terme « arabe moderne » n'est pas souvent clair et qu'il nécessite des explications.

Selon graphique 11, les étudiants de l'ISLT se sentent plus à l'aise avec l'arabe moderne qu'avec l'arabe classique. Le nombre d'étudiants qui s'auto évaluent avec « très bien » est plus élevé par rapport à l'arabe classique.

Comme il ressort du graphique 12, la plupart des étudiants du 9 avril indiquent maîtriser l'arabe moderne de manière « très bien » ou « bien ». Les meilleurs jugements sont ceux des compétences passives, c'est-à-dire de la compréhension et de la lecture. Cela n'est pas inattendu car l'arabe moderne est surtout la langue des médias et pour leur consommation, on a surtout besoin de ces compétences passives.

Le graphique 13 indique que la grande majorité des étudiants s'auto-définissent comme ayant une très bonne connaissance de l'arabe moderne. C'est que la compétence écrite est jugée plus faible par rapport aux autres, ce qu'on pourrait expliquer par le fait que l'arabe moderne s'écrit rarement.

2.5.) Jugement sur la connaissance de l'arabe dialectal

Le jugement personnel des connaissances en arabe dialectal est représenté dans les graphiques 14 – 16.

Deux points attirent l'attention dans le graphique 16 ; le premier point, c'est que l'arabe tunisien est de loin le mieux maîtrisé de toutes les langues répertoriées dans cette enquête. Le second point porte sur les compétences : les étudiants indiquent qu'ils ont de meilleures compétences de compréhension et de parler l'arabe tunisien, suivies par la lecture et l'écriture. Ce qui est intéressant, c'est que le dialecte s'écrit rarement. La littérature en arabe dialectal devient de plus en plus populaire mais en général, le dialecte s'emploie à l'oral.

2.6.) Jugement sur la connaissance du français

Les graphiques 17 et 18 montrent comment les étudiants de l'ISLT et du 9 avril jugent leurs connaissances du français. Les résultats de l'ISLT diffèrent à plusieurs niveaux fortement de ceux du 9 avril. Premièrement, la majorité des étudiants de l'ISLT affirment maîtriser « très bien » ou « bien » la langue française. Ces résultats sont meilleurs que ceux de l'arabe classique et ils correspondent aux résultats de l'arabe moderne.

Par contre, dans les jugements des étudiants du 9 avril, « moyen » et « bien » sont les réponses dominantes.

La deuxième différence concerne la maîtrise des compétences - les étudiants de l'ISLT jugent mieux leurs compétences passives, compréhension et lecture,

tandis que cela n'est pas aussi évident dans les réponses données par les interviewés du 9 avril.

Il apparaît sur le graphique 19 que les connaissances du français varient parmi les étudiants. Lire en français est évidemment mieux maîtrisé par les étudiants que toutes les autres compétences. La compétence orale semble poser des problèmes aux étudiants, car 17 étudiants la jugent « moyenne » et trois « élémentaire ». Cela est surprenant si on regarde les tableaux 1 et 2 qui indiquent que la plupart des matières sont en français.

2.7.) Facteurs importants pour l'apprentissage de l'arabe classique

Le graphique 22 montre les données générales de deux facultés interrogées. On en conclut que les facteurs les plus importants pour l'apprentissage de l'arabe classique sont surtout l'école primaire et secondaire. Les médias ont aussi une certaine influence sur l'apprentissage de l'arabe classique.

La famille et un séjour à l'étranger n'ont pratiquement pas d'importance pour l'apprentissage. Les étudiants indiquent aussi qu'ils n'apprennent pas l'arabe classique en écoutant les gens dans la rue.

2.8.) Facteurs importants pour l'apprentissage de l'arabe moderne

Les graphiques 23 et 24 indiquent les facteurs importants dans l'apprentissage de l'arabe moderne, selon les différentes facultés. On remarque qu'il n'y a pas de grandes différences dans le jugement de l'importance des facteurs entre l'ISLT, faculté plutôt francisante et 9 avril, faculté plutôt arabisante. Les étudiants de ces deux facultés attribuent une grande importance à l'école primaire et secondaire, ainsi qu'aux médias. Cependant, il faut remarquer que les étudiants de l'ISLT considèrent les médias encore plus importants pour l'apprentissage de l'arabe moderne que les étudiants du 9 avril. La famille, le travail et un séjour à l'étranger ne sont pas des facteurs importants pour nos étudiants.

Les données globales, présentées dans le graphique 25, correspondent aux résultats des facultés respectives : les médias, ainsi que l'école primaire et secondaire jouent un rôle primordial dans l'apprentissage de l'arabe moderne,

tandis qu'un séjour à l'étranger, le travail, la rue et la famille sont pratiquement sans importance.

2.9.) Facteurs importants pour l'apprentissage de l'arabe dialectal

Les facteurs importants de l'apprentissage de l'arabe dialectal ne diffèrent pas entre l'ISLT et le 9 avril.

Comme le montre le graphique 28, la famille, la rue et le travail sont les facteurs les plus importants dans l'apprentissage du dialectal. On voit aussi qu'un séjour à l'étranger, les médias ou l'école n'influent pas. Ces résultats reflètent aussi ce que nous allons découvrir par la suite sur la diglossie. Le dialectal est non codifié, utilisé pour les usages quotidiens et réservé à l'oral. Comme le dialectal est acquis naturellement, cela explique le fait que l'école n'est pas vraiment un facteur important dans l'apprentissage.

2.10.) Facteurs importants dans l'apprentissage du français

Les graphiques 29 - 31 reflètent l'importance de la variété des facteurs dans l'apprentissage du français. Il s'avère donc que, ici aussi, les étudiants de l'ISLT et du 9 avril ne montrent pas de différences substantielles dans les jugements de l'importance. L'école secondaire joue le plus grand rôle dans l'apprentissage du Français. Comme le français est moins présent dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire (cf. aussi chapitre sur le système scolaire en Tunisie), les étudiants attribuent plus d'importance à l'école secondaire. Les étudiants indiquent que les médias occupent aussi une place importante dans l'apprentissage. Il faudrait se pencher plus avant sur la culture médiatique, la culture littéraire, la culture journalistique et le mode de consommation culturel et médiatique des étudiants en Tunisie.

Le séjour à l'étranger est aussi un facteur de poids dans l'apprentissage du français mais il reste difficile de savoir si les étudiants concernés ont réellement séjourné dans un pays francophone.

En m'appuyant sur les graphiques 20 - 31 je voudrais aborder, dans ce contexte, le concept de la diglossie.

Le concept de diglossie est utilisé dans son extension la plus large pour décrire des situations où « *deux systèmes linguistiques coexistent pour les communications internes à cette société.* » (Moreau 1997 : 125): deux langues sont parlées au sein d'une même communauté, mais chacune selon des modalités particulières. C'est sur la nature de ces modalités, leur acceptation et leur permanence que les avis divergent. Alors que certains chercheurs, tels que Ch. A. Ferguson, envisagent la diglossie comme un partage des statuts et fonctions des langues qui serait parfaitement codifié et non problématique, d'autres, comme H. Boyer, insistent sur le côté conflictuel de la diglossie. Par ailleurs, les critères qui permettent de parler d'une situation de diglossie varient selon les auteurs.

Ferguson fait la différence entre « *high variety* » et « *low variety* ». La raison pour laquelle la variété codifiée est dite « haute » (high) est qu'elle est utilisée comme langue de culture et aussi dans les situations de communication telles que dans le domaine de l'enseignement, la religion, la fonction publique etc. Et le plus souvent, la variété haute est acquise à l'école. Par contre la variété « vulgaire » est dite « basse » (low) car elle sert de vernaculaire pour les besoins de communications inhérents à la vie familiale et quotidienne (cf. Boukous 1985 : 43).

G. Lüdi explique les fonctions des variétés sous forme d'un tableau :

	L	H
Domaines d'emploi	Domaine familial, intime, local, place de travail, oralité	Domaine public, supra local, oral + écrit, littérature, art, sciences, discours public, cérémonies, culte, école
Appartenance des locuteurs à des couches sociales distinctes	Classe inférieure (scolarité minimale)	Classe moyenne et supérieure (bonne/ très bonne scolarisation)
Répartition dans l'espace	Local, régional, lié à un espace restreint	Supra régional, qui n'est pas restreint à un espace particulier
Portée communicative (autre perspective de la dimension spatiale)	Portée communicative limitée, minimale	Portée communicative illimitée, maximale

(Lüdi 2002 : 12)

Selon Ferguson, la stabilité de la situation dépend du respect de la population pour la séparation fonctionnelle – les deux variétés doivent être acceptées comme culturellement légitimes et complémentaires.

En Tunisie l'arabe classique ainsi que le français peuvent être considérés comme des variétés hautes. Les réponses des étudiants confirment que l'arabe classique et le français sont surtout acquis à l'école, tandis que c'est le foyer familial qui joue un rôle important dans l'apprentissage du dialecte. En ce qui concerne les domaines d'emploi on voit dans les graphiques 35- 41 que l'usage du dialectal n'est pas limité à des situations informelles pour nos étudiants interrogés.

2.11.) Langues d'enseignement

Les tableaux 1 et 2 donnent une idée sur les matières ainsi que sur la langue d'enseignement. Les matières ne représentent que le choix effectué par les étudiants et le tableau n'a pas la prétention d'être exhaustif.

2.12.) La langue des médias et de la culture plébiscitée par les étudiants

Les graphiques 32 - 34 nous démontrent que les étudiants consomment différents types de médias.

Des études plus profondes sur le système médiatique tunisien seraient nécessaires pour pouvoir expliquer les préférences de langues. On pourrait tenter d'expliquer la préférence pour le français par le fait que les médias en français sont plus indépendants de l'Etat et peut-être plus critiques et plus informatifs. Dans ce contexte on remarque que le fait de préférer les médias en langue française ne veut pas forcément dire que la personne interrogée est francophile.

2.13.) Langues utilisées dans des situations différentes et avec des interlocuteurs différents

Ce que nous constatons dans le graphique 41 c'est que l'arabe dialectal est dominant dans la majorité des cas présentés et que l'arabe classique et l'arabe dialectal jouent un rôle subordonné dans ces cas. Aussi, l'emploi d'un mélange de langues arabe- français est remarquable. C'est surtout le cas à l'université. Les étudiants aiment le mélange dans les conversations avec les camarades d'études et sur le campus en général. Dans les conversations avec les professeurs en dehors des cours, les étudiants utilisent également le mélange et le français. A l'université, il aurait été intéressant d'étudier la répartition des langues, non seulement avec les camarades d'étude et avec les professeurs en dehors des cours mais aussi pendant les cours et aux interclasses. Afin de ne pas laisser nos « objets d'études », les interviewés, nous avons renoncé à ces précisions. Les questions 9 et 10 (graphiques 42-45) se penchent sur la question des incertitudes et/ou des insuffisances de vocabulaire pour les termes techniques.

Les étudiants interviewés utilisent le mélange surtout dans des situations décontractées, mais il y a une exception : la banque. Pour la communication avec la banque les étudiants préfèrent d'abord le dialectal suivi par le mélange arabe- français.

Il y a un changement remarquable dans la répartition des langues parmi les étudiants en contact avec l'administration. D'après l'étude effectuée par Mohamed Ounali dans les années 80, le français est la langue préférée des étudiants en contact avec l'administration. Cette situation a changé, le français occupe seulement le 3^e rang après l'arabe tunisien et le mélange (cf. Ounali 1983 : 132). Ce qui est aussi frappant dans le choix de langue des étudiants traitant avec l'administration c'est qu'ils emploient largement plus l'arabe moderne dans cette situation- là.

Le graphique 38 présente une nette différence entre les étudiants de l'ISLT et du 9 avril quant à l'usage du français. Cette différence s'exprime particulièrement au sein de la famille où un seul étudiant parle français. L'utilisation du français augmente légèrement à l'université et à la banque. Ici on remarque à nouveau une forte différence entre les facultés francisantes et arabisantes. Cela serait peut-être encore plus significatif si on avait comparé des facultés typiquement arabisantes comme la théologie, avec des facultés typiquement francisantes, comme par exemple l'économie.

L'arabe dialectal est la langue préférée dans la famille ainsi que sur le marché. Sur le marché, l'arabe tunisien est de loin le plus utilisé ce à quoi nous nous attendions bien avant de réaliser l'enquête. La dominance de l'arabe tunisien paraissait aussi assez évidente au sein de la famille, pourtant j'aurais quand même imaginé que le français ou le mélange aurait été plus usité. Il faut souligner que l'enquête a été effectuée en français. Si nous avions distribué aussi des questionnaires en arabe, la position du français au sein des foyers tunisiens aurait elle été encore pire ? En comparaison avec l'étude d'Ounali qui a distribué un questionnaire bilingue, arabe et français, on peut constater que le choix entre un questionnaire en arabe ou en français n'aurait pas influencé le résultat, car il obtient le même ordre des langues utilisées dans la famille.

L'arabe dialectal occupe le premier rang, suivit par le mélange et le français (cf. Ounali 1983 : 135).

2.14.) L'alternance codique pendant les cours

Les graphiques 42 -45 nous informent sur la fréquence de l'alternance codique des étudiants pendant les cours, soit en arabe, soit en français.

Précisément ici, j'aimerais présenter brièvement le phénomène de l'alternance codique car il me semble essentiel pour comprendre les résultats, non seulement de cet aspect mais aussi de l'enquête toute entière.

Selon le linguiste J. Gumperz, l'alternance codique (code-switching) peut se définir comme

« [...] *the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems of subsystems.* » (Gumperz 1982: 59). L'alternance codique est caractéristique du parler bilingue. On peut la considérer comme le mode d'exploitation d'un répertoire bilingue, par exemple entre les membres d'un même groupe migrant.

Dans ce contexte il faut préciser que les notions de code et de système renvoient ici à des « *langues fonctionnelles différentes, délimitables avec précision les unes par rapport aux autres* » (Lüdi 1986 : 133), comme le soulignent Georges Lüdi et Bernard Py. Cette définition s'applique donc à « l'utilisation alternative de plusieurs langues par des locuteurs plurilingues » (Lüdi 1986: 133), et non pas à l'emploi de différentes variétés ou registres d'une même langue, bien que l'on puisse les mettre en relation. On parle donc en fait d'alternance de langues et non pas de langues.

Pour notre étude il serait donc intéressant de connaître les raisons pour lesquelles une telle alternance de langue est nécessaire, ainsi que de savoir quelles sont les conditions pour que ce phénomène d'alternance de langues se produise, et quelles relations entretient ce mécanisme avec les langues en présence.

Premièrement il faut souligner que les deux personnes en communication doivent être plurilingues, et qu'elles se considèrent comme faisant partie du même groupe. Elles doivent caractériser la situation d' « endogène », c'est-à-dire que les deux langues seront comprises et parlées par tous les membres du

groupe. Ensuite, l'emploi des deux langues doit se produire dans le même contexte : on ne parle pas d'alternance de langues lorsque quelqu'un emploie une langue dans le contexte familial et une autre dans celui du travail.

On peut distinguer plusieurs types d'alternance codique, mais comme cette distinction n'est pas absolument nécessaire pour la compréhension de notre question, nous ne l'aborderons pas.²

Mais ce qui nous intéresse, ce sont les motivations des locuteurs et de savoir si l'occurrence de ces alternances de langues est aléatoire ou motivée. Depuis les analyses de Gumperz à ce sujet, on sait que le passage d'une langue à une autre joue un rôle dans la construction de l'interaction.

Dans ce contexte il faut distinguer entre code alterné et alternance de complémentarité.

On parle de code alterné lorsqu'une personne bilingue a des compétences plus ou moins similaires dans les deux systèmes linguistiques et qu'elle peut aisément passer de l'une à l'autre.

L'alternance de complémentarité c'est lorsque les deux langues sont complémentaires, l'une permettant de compenser les lacunes dans l'autre et vice-versa.

Comme les réponses, présentées dans les graphiques 43 et 45 le montrent, il s'agit ici d'une alternance de complémentarité :

32 étudiants sur 53 disent se servir souvent ou de temps en temps de l'arabe dans les cours en français pour exprimer quelque chose de manière adéquate (graphique 44). La plupart des étudiants expliquent ce phénomène par le fait de ne pas connaître le mot équivalent ou de mieux réussir à exprimer les idées en arabe.

On retrouve l'alternance codique aussi sur un plan linguistique lorsqu'il n'y a pas d'équivalent exact de ce qu'une personne veut exprimer dans la langue qu'elle utilise.

Le code-switching est aussi étudié dans les situations de conversation qui font appel à une terminologie qui peuvent être rare ou même inexistante dans une

²S. Poplack, J. Gumperz et W. Labov sont des chercheurs qui ont travaillé sur ce phénomène et on peut trouver des informations sur les types de l'alternance codiques dans leurs ouvrages (cf. p.e., Poplack S.& Sankoff D. 1988, Gumperz 1982, Labov 1972)

langue. La personne va donc changer de code linguistique pour exprimer son idée de manière plus précise, plus adéquate.

Le manque de terminologie adéquate en arabe pour les matières scientifiques était déjà problématisé dans le chapitre sur les difficultés de la langue arabe.

Cela se reflète dans les réponses présentées dans les graphiques 42 et 43. 46 étudiants sur 53 indiquent être souvent ou de temps en temps forcés de se servir du français dans des cours en arabe pour exprimer quelque chose de manière adéquate.

Selon le graphique 43, la majorité des étudiants se servent du français parce qu'ils réussissent mieux à exprimer leurs idées en français, ensuite ils disent ne pas connaître le mot équivalent en arabe ou encore que le mot français est plus exact et plus compréhensible.

5 étudiants ont indiqué les raisons suivantes :

- Parce que je me suis habitué à parler en Français plutôt qu'en arabe [*sic !*].
- Parce que je m'y suis habitué
- Parce que j'ai fait l'école française [*sic !*].
- Je comprends mieux le français [*sic !*].
- Mondialisation
- Parce que sert à bien culturer [*sic !*].

L'alternance codique peut aussi être considérée comme un moyen de rupture discursive ou de marquer son identité ethnique. Celle-ci prouve l'appartenance du locuteur à une communauté bilingue et peut servir à marquer une connivence avec le locuteur. Ces deux aspects ne sont que partiellement importants pour la compréhension des résultats.

2.15.) Langues les plus appropriées pour l'enseignement de la philosophie, de la sociologie, du droit et de l'économie

Les graphiques 46- 48 montrent la répartition des opinions sur les langues les plus appropriées pour la philosophie, la sociologie, le droit et l'économie. J'aimerais souligner ici qu'il aurait été mieux de choisir des disciplines plus variées et d'intégrer des disciplines liées aux sciences naturelles, telles que la médecine ou alors par exemple la théologie pour pouvoir mieux analyser la répartition des préférences dans les sciences naturelles, sociales et dans les lettres.

Il ressort des graphiques 46 et 47 qu'il y a différentes opinions parmi les étudiants de la faculté ISLT et 9 avril en ce qui concerne le choix de la langue la plus appropriée. C'est surtout le cas pour le droit : les étudiants de l'ISLT préfèrent le français pour l'enseignement de cette discipline tandis que pour les étudiants du 9 avril, l'arabe est la langue la plus appropriée, pour les raisons suivantes :

- *On apprend le droit en arabe*
- *Parce qu'il y a des difficultés en droit et je veux étudier cette matière en arabe*
- *A mon avis c'est une discipline très difficile donc je pense qu'en arabe elle devient très compréhensible et facile.*
- *C'est plus facile d'apprendre le droit en arabe*
- *Il est très difficile, vaut mieux comprendre en arabe.*
- *Le droit en arabe est mieux parce que c'est notre langue.*
- *Parce que c'est mieux de défendre nos droits par notre langue.*
- *Pour bien comprendre*
- *La langue institutionnelle du droit est l'arabe*

Un seul étudiant a justifié son vote pour le français d'une manière peu claire :

- *Elle est bourgeoise.*

Pour ce qui est de la sociologie, le français prend la tête de la liste d'après les étudiants interrogés dans les deux facultés.

Les étudiants défendent le français de cette façon :

- *C'est plus expressif*
- *Parce que c'est plus compréhensible*
- *La sociologie devient claire en français.*
- *Elle est riche*
- *Pour pouvoir comprendre bien les différents aspects de la sociologie humaine*
- *Parce que nos professeurs ont acquis des connaissances et fait des études en France [sic !].*

Ceux qui penchent pour l'enseignement de la sociologie en arabe, l'expliquent comme suit :

- *mieux comprendre [sic !]*
- *Plus facile à comprendre.*
- *Puisque Ibn Kaldoun, sociologue arabe, est c lui qui fut le premier à instaurer cette discipline. [sic !]*

- *Sociologie- français: Tous les grands sociologues et grands livres de sociologie sont presque tous en français et la langue Française domine dans ces domaines [sic !].*

Pour l'économie, les étudiants des deux facultés constatent que le français est la langue la plus appropriée. Par ailleurs, le fait qu'un grand nombre d'étudiants du 9 avril opte pour l'anglais est intéressant.

Les raisons pour l'enseignement en français seraient selon les étudiants les suivantes :

- *C'est plus simple*
- *Je pense que c'est plus facile en français.*
- *On étudie l'économie en français.*
- *Les économistes les plus célèbres sont des françaisains. [sic !]*
- *Les mots économiques sont souvent d'origine française.*

Un seul étudiant a motivé son avis pour l'enseignement de l'économie en arabe :

- *Elle peut être mieux compréhensive. [sic !]*

Comme il était possible de choisir plusieurs langues, je présente les combinaisons et les motivations indiquées par les étudiants :

français+ anglais

- *Parce que c'est une langue internationale.*

mélange

- *mieux comprendre*

arabe+ mélange

- *Parce que l'arabe est ma langue maternelle mais il y a des mots techniques créés en Europe qu'on ne peut pas traduire.*

français+ anglais

- *Les deux langues sont appropriées dans ce cas, car elles sont internationales.*
- *Pour être apte au domaine économique [sic !].*
- *les "super powers" sont les Etas- Unis et la Grand Bretagne*

Pour la philosophie on peut constater une tendance en faveur du français mais cette tendance est moins évidente que, par exemple, pour la sociologie.

Quand on a demandé aux étudiants de justifier leur choix pour l'enseignement en arabe, ils ont répondu :

*Plus clair et évident. On maîtrise mieux cette langue.
Plus facile d'exprimer les idées.*

*En français, la philosophie est plus difficile.
Parce que je pense que la philosophie est une matière très difficile et notre langue est la langue arabe.
Parce que je pense que c'est plus facile de la comprendre parce que c'est une matière difficile.*

Ceux qui ont opté pour l'enseignement de la philosophie en français ont justifié leur choix comme suit :

- *Parce qu'il y a plusieurs philosophes français*
- *Les philosophes les plus connus sont de nationalité Française.*
- *Le français c'est la langue des philosophes des lumières, de la politique et de l'éthique [sic !]*
- *C'est une langue assez disciplinée.*
- *Peut-être elle sera mieux compréhensive.*
- *Je considère le français comme une langue source et véhiculaire de la philosophie, surtout occidentale.*
- *Les mots français sont plus significatifs. [sic !]*
- *La traduction des textes en arabe leur ferait perdre beaucoup de sens. [sic !]*

Les arguments pour un enseignement en arabe et en français :

- *On comprend mieux ces 2 langues*
- *La philosophie est préférée en arabe car la langue est claire en cette matière. [sic !]*
- *Parce que l'arabe est ma langue maternelle mais il y a des mots techniques créés en Europe qu'on ne peut pas traduire. [sic !]*

Un mélange de l'arabe et du français dans l'enseignement ne semble pas d'être une option attrayante pour les étudiants.

Dans ce contexte j'aimerais aborder la conceptualisation de l'Imaginaire linguistique. Cette notion a été avancée par Anne-Marie Houdebine, dès 1975, dans sa thèse de doctorat. On entend souvent dire d'une langue qu'elle est belle, claire ou mélodieuse et d'une autre qu'elle est dure ou qu'une façon de dire quelque chose n'est pas correcte ou vulgaire.

Tout d'abord il faut souligner que le concept d'Imaginaire linguistique est :

« [...] une reprise de travaux existants, réorganisés en vue de nouvelles analyses prenant en compte l'épaisseur synchronique d'une langue, sa dynamique et le sujet parlant. Cela en s'attachant à décrire et construire, depuis une langue ou des langues, ce réel inatteignable appelé, depuis Saussure, La langue, à l'aide des paroles et des discours épilinguistiques

ou métalinguistiques - des fictions - du sujet parlant, parlé, par et dans cette langue idéale, idéalisée. » (Houdebine 2005, en ligne)

L'objectif de l'étude sur l'Imaginaire linguistique est entre autre « *d'interpréter la mouvance linguistique en intégrant les causalités subjectives* » et « *de repérer les différents éléments qui alimentent leur discours sur la langue (de l'interne-intime socialisé à l'externe) ; c'est-à-dire de qualifier les attitudes des sujets en écoutant leurs discours sur la langue, de vérifier alors l'influence de ces attitudes sur les comportements, précédemment ou concurremment étudiés; cela afin de mieux comprendre la dynamique linguistique en cours, en termes de micro- ou macro-structure. » (Houdebine 2006, en ligne)*

Il s'agit donc de déterminer les représentations, fictions et/ ou rationalisations que le locuteur élabore à l'égard de sa langue (cf. Houdebine 2006, en ligne).

Nous pouvons retrouver certaines images que les étudiants ont sur les langues dans leurs réponses. Les étudiants expliquent par exemple leur choix pour le français comme langue d'enseignement de la sociologie comme suit :

- *C'est plus expressif*
- *La sociologie devient claire en français.*
- *Elle est riche*

Il reste à étudier plus profondément l'image que les étudiants ont des langues en question.

2.16.) Langues à favoriser dans l'enseignement supérieur

Les graphiques 49 et 51 montrent la préférence des étudiants pour le français. Cette préférence pour la langue française confirme le prestige de cette langue chez les étudiants. Par ailleurs, cela montre d'une part, que le français reste en position de force dans le paysage linguistique tunisien, et d'autre part qu'il a encore un avenir en Tunisie. Le français est encore la langue de la modernité et de la promotion sociale. Mais il faut souligner que la langue anglaise est classée en deuxième position, recueillant l'avis favorable de 28 étudiants.

Ce qui semble remarquable c'est qu'un seul étudiant est pour un renforcement de l'arabe. Comme les tableaux 1 et 2 le montrent, la plupart des matières indiquées étaient en français. On pourrait s'attendre à ce que soient les étudiants du 9 avril qui soient d'avantage pour le renforcement de l'arabe, mais comme le graphique 49 le montre, ils sont aussi pour le renforcement d'une

langue étrangère. Pourtant, 13 étudiants du 9 avril favorisent l'anglais par rapport à 11 étudiants qui veulent renforcer le français.

Le graphique 50 montre que 6 étudiants sont pour le renforcement de l'allemand dans l'enseignement. Cela n'est pas représentatif étant donné qu'il y a plusieurs étudiants d'allemand dans l'enquête.

Le graphique 51 montre que le fait de favoriser l'anglais par rapport au français dans les cours scientifiques recueille une majorité d'opinions défavorables, 26 étudiants sont contre et 14 étudiants sont pour. On peut supposer que la langue française apparaît encore comme indispensable à un cursus scolaire de qualité tandis que l'anglais revêt une importance plus grande pour la poursuite des études à l'étranger ou pour faire des études plus pointues dans les différents domaines.

Cette question révèle à nouveau une différence entre les deux facultés. L'opinion favorable à l'anglais est plus faible à l'ISLT qu'à la faculté 9 avril. Cela pourrait s'expliquer aussi par le fait que l'ISLT est une faculté plus francisée par rapport au 9 avril. Il aurait été intéressant de creuser l'opinion de ceux qui ont répondu que « c'est difficile à dire. »

2.17.) Remarques supplémentaires au sujet de la répartition de l'arabe et du français dans l'enseignement supérieur

A la fin du questionnaire j'ai demandé aux étudiants de faire des remarques supplémentaires au sujet de la répartition de l'arabe et du français dans l'enseignement universitaire.

ISLT

Le français est plus utilisé que l'Arabe car il permet d'accéder facilement à des matières mieux que l'arabe [sic !].

Le français paraît plus utilisable que l'arabe.

Je suis spécialisée dans la langue Anglaise. Et j'aimerais bien que le Français soit plus usité dans notre programme [sic !].

Je pense qu'il faudrait valoriser le français et le vulgariser un peu plus.

Beaucoup de français parce que c'est la deuxième langue dans la paye Tunisienne [sic !].

Parce que notre deuxième langue est le français.

C'est une langue pas très aimé [sic !].

en dégradation (arabe)

L'estime de la langue arabe est en dégradation dans l'enseignement universitaire.

On doit favoriser plus l'arabe vis à vis des autres langues.

Trop de français jamais d'arabe!

Il faut avoir une langue arabe scientifique [sic !].

nécessité de renforcement (les deux)

Il n'est pas nécessaire d'étudier la langue Arabe et Française à l' université car on est déjà capable de parler ces langues donc il faut étudier d'autres langues étrangères [sic !].

Il n'est pas nécessaire, il faut étudier d'autres langues étrangères.

Nous sommes des étudiants en langue allemande et pourtant on a des cours Arabe chaque semaine. Pourquoi doit- on pas s'intéresser à notre domaine seulement [sic !]?

9 avril

Il faut accorder plus d'importance à l'enseignement du français

L'absence des études françaises dans les départements de langues.

C'est très important, on peut être plus cultivé et ouvert à des autres langues mais en même temps attaché à notre langue [sic !].

la tunisie payé arabe influencé par le français et c'est dû à l'histoire, donc c'est normale [sic !].

Pour l'enseignement universitaire le français est nécessaire mais l'arabe est la langue maternel [sic !].

Il faut enseigner l'arabe plus comme langue pour l'université [sic !].

Il y a une mauvaise répartition parce qu'il y a des matières incompréhensibles à cause de la langue d'étude.

C'est déséquilibré

50 arabe 50 français

50% arabe, 50% français

Arabe 50% et Français 50% [sic !].

La langue arabe c'est la langue la plus forte parmi les autres langues. Le français c'est plus important mais aussi difficile au fond [sic !].

Pour moi l'Arabe est plus facile que la langue Française [sic !].

CONCLUSION

Le présent mémoire de recherche avait pour but d'une part, de faire un tour d'horizon du paysage linguistique en Tunisie et d'autre part, de présenter le système éducatif tunisien et plus particulièrement l'enseignement supérieur.

La première partie donne un bref tour d'horizon de l'histoire mouvementée de la Tunisie allant du début du protectorat français jusqu'à nos jours, cette période étant le cadre le plus pertinent pour ce mémoire de recherche. De plus, le paysage linguistique de la Tunisie a été fortement influencé à cette époque. Pendant le protectorat, la langue française fut introduite en Tunisie, devenant une langue véhiculaire importante. Après l'indépendance en 1956 Habib Bourguiba, ancien combattant pour l'indépendance est devenu président de la Tunisie. Bourguiba a opté pour le maintien du français mais il s'est également prononcé pour une arabisation du pays et surtout pour un renforcement de l'arabe dialectal tunisien. Bourguiba ne tenait pas ses discours en arabe classique, mais en arabe dialectal tunisien afin de se rapprocher et de mieux se faire comprendre de la population.

Afin de résumer la situation linguistique en Tunisie, j'aimerais aborder les concepts de la standardisation, de l'autonomie, de l'historicité et de la vitalité. Une brève définition de ces attributs peut être celle donnée par Georges Lüdi :
« *La standardisation est la codification de la langue en terme de norme, l'autonomie est relative à l'apparentement génétique des langues, l'historicité concerne les modalités de la genèse des langues, enfin la vitalité est attribuée aux langues maternelles.* » (Lüdi 2002 : 46)

A l'aide de ces attributs, on pourrait résumer la situation des langues en présence en Tunisie comme suit :

L'arabe dialectal tunisien n'est pas standardisé. Il entretient, comme d'autres dialectes arabes, des rapports d'hétéronymie avec l'arabe classique. Nous pouvons néanmoins affirmer que l'arabe dialectal tunisien n'est pas non plus autonome. Malgré tout, ce dialecte répond à l'attribut de vitalité car il sert de vernaculaire principal. L'arabe tunisien représente, selon la classification de Ferguson, la variété basse dans la relation de diglossie avec l'arabe classique. Elle constitue la langue maternelle pour la majorité des Tunisiens et est utilisée

dans le domaine familial et dans les situations informelles. A l'échelle globale, l'arabe tunisien fonctionne comme la *lingua franca* nationale.

L'arabe classique est autonome, historique et codifié, donc standardisé. Mais comme cette langue est acquise par le biais de l'éducation et que personne ne l'apprend comme langue maternelle, l'arabe classique ne répond pas à l'attribut de la vitalité.

L'arabe classique remplit la fonction de variété haute et prestigieuse. En Tunisie, l'arabe classique est la langue officielle et liturgique. Elle est par ailleurs le symbole de l'unité culturelle du monde arabe dans son intégralité, dit « *umma arabiyya* » et enfin une langue internationale.

Le français a été imposé sous le protectorat. Il est standardisé, historique et autonome. Depuis l'indépendance, le français est enseigné à l'école comme langue étrangère – il occupe une place particulière dans le paysage linguistique de la Tunisie. Après l'indépendance, le président Bourguiba a décidé de le faire coexister avec l'arabe. Ainsi, le français est encore présent dans l'enseignement, particulièrement dans les domaines techniques et scientifiques. En outre, il a gardé son importance dans le monde économique : le français est donc la principale langue transactionnelle. Le français sert encore d'outil d'expression pour un grand nombre de productions littéraires et dispose d'une forte présence dans les médias nationaux.

Le berbère est parlé surtout dans le sud de la Tunisie, plus particulièrement sur l'île de Djerba. Dans le cadre de l'enquête, le berbère est mis du côté car il n'est parlé que par un pourcent de la population tunisienne.

Dans la première partie de ce mémoire, il est aussi question des chiffres actuels, des tendances récentes telles que la « massification » ainsi que du nouveau système d'études, License- Maîtrise- Doctorat (LMD).

La situation particulière de la Tunisie est due au fait que plusieurs langues soient en contact dans ce pays. La raison pour laquelle j'ai choisi d'étudier la situation linguistique et la répartition des langues chez les étudiants en Tunisie rejoint le constat de Mohamed Ounali dans son étude :

« Etudier la langue des étudiants c'est se saisir de l'aspect présent d'une situation linguistique évolutive. Et, comme les étudiants d'aujourd'hui forment la société de demain et l'influencent, c'est aussi prévoir, dans une certaine mesure, la situation linguistique dans le proche avenir. » (Ounali 1983 : 103).

La deuxième partie de ce mémoire est consacrée à la présentation et à l'évaluation de l'enquête. Etant donné les moyens limités dont je disposais, mon enquête est loin d'être représentative de la population estudiantine tunisienne mais elle permet d'actualiser des études traitant ce sujet, entre autre l'étude de Mohamed Ounali. Elle cherche également à esquisser une tendance en ce qui concerne la répartition des langues chez les étudiants.

Je me suis concentrée sur les différences entre deux facultés : l'Institut Supérieur de Langues de Tunis (ISLT) et la Faculté de sciences humaines et sociales 9 avril. L'ISLT est une faculté plutôt francisante tandis que le 9 avril est plutôt arabisante. J'ai donc essayé de rendre compte de la différence entre ces deux facultés et j'ai laissé de côté, par exemple, la différence des sexes.³ Pour résumer les résultats présentés dans les pages précédentes, l'arabe dialectal tunisien est de loin la langue ou le niveau de langue utilisé dans le plus grand nombre de situations avec le plus grand nombre d'interlocuteurs. Néanmoins, le frarabe, un mélange d'arabe et de français, est aussi très populaire parmi les étudiants et demeure la langue qu'ils utilisent dans les situations informelles dans le cadre universitaire. Il reste à étudier plus en détail l'usage du frarabe dans d'autres situations.

Le français est encore considéré comme la langue scientifique et donc indispensable pour l'enseignement supérieur. Une forte majorité des étudiants interviewés est pour le maintien du français et contre une arabisation totale. En ce qui concerne le rôle de l'anglais comme langue d'enseignement, la plupart des étudiants interrogés est contre un emploi de l'anglais au détriment du français.

Le français est aussi encore considéré comme étant la langue d'ouverture et la langue de la modernité.

³ Roland Kühnel a constaté dans son enquête que les étudiantes en Algérie et au Maroc parlent plus le français que l'arabe classique (cf. Kühnel 1994 : 137)

Comme M. Ounali l'a déjà observé dans son étude, il ressort ici aussi que les étudiants vivent un problème linguistique aigu, car aucune langue ou niveau de langue ne sert à communiquer à elle seule, quels que soient l'interlocuteur, la situation de communication et le milieu social dans lequel a lieu l'interaction (cf. Ounali 1983 : 136). Par contre, les résultats de mon enquête me permettent de démentir le constat d'Ounali que le français est la seule langue que les étudiants peuvent utiliser dans chaque situation de communication. Dans les années 80 du XX^e siècle, Ounali remarquait que :

« [...] tout est là pour empêcher le français de devenir la seule langue des étudiants : sentiment personnel, national, religieux et surtout un peuple qui ne parle pas français. Le français est une langue capable de servir parfaitement à l'université mais c'est une langue étrangère. Nos étudiants utilisent le français, mais ne peuvent pas objectivement et subjectivement en faire leur seule langue. » (Ounali 1983 : 136).

Je peux tirer des conclusions semblables de mon enquête. J'ai pu constater que les étudiants ne ressentaient pas le besoin d'utiliser uniquement le français. D'après les réponses ouvertes, les étudiants tunisiens tiennent beaucoup à l'arabe. Le français joue un rôle important en tant que langue scientifique, mais en dehors de l'université, la langue française est de moins en moins importante. Au cours de mon analyse, j'ai été amenée à me poser des questions sur d'autres aspects du plurilinguisme en Tunisie, auxquels mon enquête n'a pu apporter de réponse. Par exemple, je n'ai pas pu déterminer si les étudiants éprouvaient le besoin d'avoir une seule langue pour pouvoir communiquer dans toutes les situations, comme Ounali l'a constaté. D'autre part, il est difficile de dire si la situation telle qu'elle se présente actuellement – c'est-à-dire l'emploi de différentes langues ou différents niveaux de langue suivant la situation et l'interlocuteur – pose problème aujourd'hui ou s'il posera problème dans les années à venir. Un autre aspect qui est resté dans l'ombre dans cette enquête concerne l'imaginaire linguistique, par exemple le rapport mais aussi les images des étudiants à l'égard de l'arabe et du français.

Il serait donc intéressant d'approfondir ces aspects lors d'une prochaine recherche.

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Phänomen der Zweisprachigkeit in Tunesien und hat zum Ziel, die Sprachpraxis im tunesischen Hochschulwesen am Beispiel der Universität Tunis zu untersuchen.

Tunesien war von 1881 bis 1956 französisches Protektorat. Während dieser Zeit gewann die französische Sprache an Bedeutung und verdrängte mehr und mehr das Arabische aus verschiedensten Bereichen des täglichen Lebens. So wurde Französisch zur vorherrschenden Verwaltungs- und Unterrichtssprache in Tunesien.

Früh regte sich Widerstand gegen den französischen Besatzer und es entwickelten sich nationalistische Bewegungen in Tunesien. Im Jahr 1920 schlossen sich mehrere nationalistische Gruppierungen zur Destour-Partei zusammen, die tiefgreifende demokratische Reformen forderte. Aufgrund interner Unstimmigkeiten kam es 1934 zu einer Spaltung der Partei. Es entstand die Neo-Destour Partei, angeführt von Habib Bourguiba. Bourguiba, Absolvent der Rechtswissenschaften, war ein wichtiger Funktionär der Destour Partei, der wegen seines Engagements für die Unabhängigkeit Tunesiens mehrfach verhaftet wurde. Nach dem Zweiten Weltkrieg intensivierte sich die nationalistische Agitation und der Kampf um Unabhängigkeit wurde gewalttätiger, so dass Tunesien kurz vor dem Bürgerkrieg stand.

Im Jahr 1955 gewährte Frankreich Tunesien komplette interne Selbstverwaltung, die komplette Unabhängigkeit erreichte Tunesien schließlich 1956. Habib Bourguiba wurde zum ersten Premierminister des Landes gewählt. Durch eine Abstimmung der verfassungsgebenden Versammlung 1957 wurde Bey Sidi Lamine abgesetzt und in Tunesien wurde die Republik ausgerufen. Bourguiba wurde daraufhin erster Präsident der Republik Tunesien. Er führte tiefgreifende Reformen durch und als ehemaliger Absolvent des Collège Sadiki, der seine schulische Ausbildung auch in französischer Sprache erhielt, setzte er sich zwar für die Arabisierung des Landes ein, wollte aber auch dem Französischen seinen Platz als Sprache der Modernisierung einräumen. Bourguiba regierte autoritär bis er 1987 von Zine El- Abidine Ben Ali abgesetzt wurde. Ein ärztliches Attest war ausreichend um den mittlerweile 84jährigen

Präsidenten des Amtes zu entheben. Zine El- Abidine Ben Ali ist bis dato tunesischer Präsident.

Neben dem Französischen, das auch nach der Unabhängigkeit Tunesiens präsent ist, spricht man in Tunesien Arabisch, das in der Verfassung als Nationalsprache verankert ist. Das Arabische kann in weiterer Folge in klassisches Arabisch, modernes Arabisch und in verschiedene arabische Dialekte, zum Beispiel Tunesisch- Arabisch, unterschieden werden, wobei dies nur eine mögliche Einteilung darstellt, die aufgrund einer inhärenten Wertung (das klassische Arabisch wird gegenüber dem arabischen Dialekt als überlegen angesehen) umstritten ist. Diese Sprachen und deren Gebrauch sind nicht konstant und- wie auch die tunesische Gesellschaft- in ständiger Bewegung. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, eine Untersuchung über den Sprachgebrauch unter Studenten durchzuführen, denn das Studium führt sie aus den verschiedensten Teilen Tunesiens, aus städtischen und aus ländlichen Gebieten, sowie aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Milieus an die Universität. Untersucht man also die Sprachpraxis der Studenten, lässt sich eine Momentaufnahme der sich ständig entwickelnden linguistischen Gegebenheiten des Landes machen und unter Umständen ist es möglich, einen Blick in die nahe sprachliche Zukunft des Landes zu werfen.

Die Studie wurde im Rahmen einer Exkursion des Instituts für Romanistik der Universität Wien nach Tunis von 5. Bis 15. Mai 2008 mittels Fragebogen schriftlich durchgeführt. 65 Fragebögen wurden unter den Studenten der Universität Tunis an der Faculté des Sciences Humaines et Sociales (9 avril), sowie am Institut Supérieur des Langues de Tunis (ISLT) verteilt. Die Kontaktaufnahme mit den Fakultäten erfolgte im Vorfeld der Exkursion. Dankenswerterweise erklärte sich auch eine Dozentin dazu bereit, Fragebögen an einige ihrer Studenten zu verteilen. Die Studenten wurden zufällig ausgewählt und an der Universität direkt angesprochen. Die Fragebögen wurden in der Regel sofort ausgefüllt bzw. von der Dozentin per Post geschickt. Insgesamt wurden 60 Fragebögen retourniert, von denen 53 für die Auswertung herangezogen wurden (7 Fragebögen konnten nicht berücksichtigt werden, da sie von Studenten anderer, teils privater Universitäten ausgefüllt wurden bzw. unvollständig waren). Da der Untersuchungszeitraum in die Prüfungszeit der

tunesischen Studenten fiel, erwies es sich als schwierig, Studenten für die Studie zu gewinnen. Diese Tatsache, sowie die geringen zeitlichen und personellen Ressourcen erklären die geringe Grundgesamtheit der Untersuchung. Der Fragebogen wurde in französischer Sprache verfasst. Ein arabischer Fragebogen wäre wünschenswert gewesen, da dies sicherlich zu anderen Ergebnissen geführt hätte, da auch die Wahl zwischen einem Fragebogen auf Französisch oder Arabisch schon etwas über die Einstellung der Studenten gegenüber den Sprachen ausgesagt hätte.

Von den 53 Fragebögen wurden 35 von Studenten des ISLT, sowie 18 von Studenten der Faculté des Sciences Humaines et Sociales (9 avril) ausgefüllt. Der Großteil der Fragebögen (32) wurde von Studentinnen, 20 von Studenten ausgefüllt (1 ohne Angabe). Dieses Verhältnis spiegelt auch die Realität an tunesischen Universitäten wider, denn im Studienjahr 2007/08 waren 59,1% der Studenten weiblich. Als Muttersprache gab die Mehrheit der Studenten (50) Arabisch an. Auf die Frage, „welches Arabisch“ sie sprechen würden gaben 19 Studenten „arabe tunisienne“ oder „arabe dialectal“ an, wobei auch zu bemerken ist, dass 15 Studenten diese Frage nicht beantworteten. Dies kann einerseits dadurch erklärt werden, dass die Frage nicht verständlich war, könnte aber auch die Schwierigkeit widerspiegeln, seine Sprache zu benennen, da mit der Benennung auch eine Wertung einhergeht (das klassische Arabisch wird gegenüber dem Dialekt als prestigeträchtiger angesehen).

Geht es um die Beurteilung ihrer sprachlichen Kompetenzen (Verstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben) bewerteten die Studenten ihre Kompetenzen für den Dialekt in allen Bereichen mit eindeutiger Mehrheit mit „sehr gut“. Weniger eindeutig fiel die Bewertung der verschiedenen Bereiche im Französischen aus: Sprechen wird am Schlechtesten, Lesen am Besten beurteilt. Bei dieser Frage zeigen sich starke Unterschiede zwischen den beiden Fakultäten. Studenten des ISLT, welches als „französierter“ gilt, bewerten ihre Kompetenzen des Französischen deutlich besser als Studenten der Faculté des Sciences Humaines et Sociales (9 avril), die als „arabisierter“ gilt.

Auf die Frage nach der Wichtigkeit verschiedener Faktoren (Familie, Volksschule, höhere Schule, Arbeit, Öffentlichkeit- in der Studie mit „sur la rue“/„auf der Straße“ bezeichnet, sowie Medien, Auslandsaufenthalt, Anderes) die beim Erlernen einer Sprache eine Rolle spielen, räumten die Mehrheit der

befragten Studenten der Schule und auch den Medien große Bedeutung ein, Familie, die Öffentlichkeit und Auslandsaufenthalten spielen beim Erlernen hingegen nur eine geringe Rolle. Ein ähnliches Bild zeichnet sich für das moderne Arabisch, wobei hier die Medien noch wichtiger eingeschätzt werden. Im Gegensatz dazu werden für das Erlernen des Dialekts, den die meisten Studenten als Muttersprache angegeben haben, Familie und Öffentlichkeit als wichtige Faktoren genannt. Für das Erlernen des Französischen erachtet der Großteil der Befragten Faktoren wie Schule, Medien, Arbeit und Auslandsaufenthalt als wichtige Faktoren.

Fragt man die Studenten, in welcher Sprache sie Zeitung bzw. Bücher lesen, Radio hören und Fernsehen, gibt die Mehrheit Französisch als bevorzugte Sprache an.

Die Antworten auf die Frage, in welcher Situation bzw. mit welchen Gesprächspartnern die Studenten in welcher Sprache kommunizieren zeigen eine starke Präferenz für den Dialekt, besonders in informellen, ungezwungenen Situationen bzw. mit gut bekannten Gesprächspartnern (Eltern, Geschwister, auf dem Markt, etc.). Im universitären Bereich, in Gesprächen mit Studienkollegen bzw. Professoren außerhalb der Kurse und am Campus hat sich gezeigt das eine Mischung aus Französisch und Arabisch im Vergleich zu vorhergehenden Studien an Bedeutung gewinnt und vom Großteil der Studenten bevorzugt verwendet wird.

Abgefragt wurden auch die bevorzugten Unterrichtssprachen für Philosophie, Soziologie, Recht und Wirtschaft. Die Mehrheit der befragten Studenten erachtet Französisch für Philosophie, Soziologie und Wirtschaft als geeignete Sprache, eine knappe Mehrheit spricht sich für Arabisch als Unterrichtssprache für Recht aus. Die Studenten wurden weiters ersucht, ihre Antwort zu begründen. Französisch wurde unter anderem als geeignetste Unterrichtssprache für Philosophie, Soziologie und Wirtschaft angegeben, weil die Literatur in französischer Sprache und das Fachvokabular in der Regel in französischer Sprache ist. (Das mangelnde Fachvokabular in der arabischen Sprache ist ein vieldiskutiertes Problem, das sich auch hier zeigt. Reformen des Arabischen zu diesem Zweck werden vielfach diskutiert.) Als Argumente für Arabisch als Unterrichtssprache für Rechtswissenschaften werden neben der besseren Verständlichkeit der arabischen Sprache, auch die Tatsache

angeführt, dass Tunesien ein arabisch- sprachiges Land ist, weshalb auch die Rechtsprechung in einer für alle verständlichen Sprache erfolgen sollte.

Weiters wurde abgefragt, ob Studenten in Kursen, die in arabischer Sprache abgehalten werden, öfters auf das Französische zurück greifen müssen. Hier antworteten 20 Studenten mit „Ja, oft“ und 26 mit „Ja, manchmal“ und begründeten dies unter anderem dadurch, dass sie ihre Ideen im jeweiligen Fach besser auf Französisch ausdrücken können, sowie dass das französische Wort präziser als das Arabische für verschiedene Sachverhalte ist, bzw. man das entsprechende Wort auf Arabisch nicht kennt. 7 Befragte antworteten mit „Nein, nie“.

Fragt man nach der umgekehrten Situation, also ob Studenten in Kursen, die in französischer Sprache abgehalten werden, öfters auf das Arabische zurück greifen müssen, geben 9 Studenten an, dies oft tun zu müssen, 23 Befragte antworten mit „Ja, manchmal“ und 21 Studenten, also deutlich mehr als in der umgekehrten Situation, antworten mit „Nein, nie“.

Weiters sollte in der Befragung festgestellt werden, ob das Englische im Vergleich zum Französischen verstärkt als Unterrichtssprache zum Einsatz kommen soll, was die Mehrheit der Studenten jedoch verneinte. Jedoch gaben 28 der befragten Studenten an, das dem Englischen mehr Platz im universitären Unterricht eingeräumt werden sollte, 32 wünschten sich dies für die französische Sprache und nur 1 Student gab bei dieser Frage Arabisch an (- dies könnte aber auch daran liegen, dass Arabisch als Antwortmöglichkeit nicht vorgegeben war).

Durch die geringe Grundgesamtheit von 53 befragten Studenten ist die im Rahmen der Diplomarbeit durchgeführte Studie ist für die Gesamtheit der tunesischen Studenten nicht repräsentativ, erlaubt aber, bisher durchgeführte Studien unter den tunesischen Studenten auf ihre Aktualität hin zu überprüfen. Es wurden jeweils die Ergebnisse der jeweiligen Fakultäten miteinander verglichen, um zu untersuchen, ob es Unterschiede in der Sprachpraxis zwischen Fakultäten, wovon eine als deutlich französischer gilt, gibt. Ein anderes Unterscheidungskriterium hätte auch das Geschlecht sein können- in anderen Studien wurde zum Beispiel festgestellt, dass Studentinnen öfter Französisch miteinander reden als Studenten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Französisch unter den Studenten nach wie vor als Sprache der Modernität und des sozialen Aufstiegs gilt. Im Vergleich zu einer Studie, die Mohamed Ounali 1983 unter Studenten durchgeführt hat, zeigt sich aber, dass das Französische heute nicht mehr in derselben Häufigkeit verwendet wird. Vielmehr könnte man in Bezug auf die Ergebnisse der im Rahmen der Diplomarbeit durchgeführten Studie behaupten, dass eine Mischform zwischen Arabisch und Französisch vor allem im universitären Rahmen immer häufiger zur Verwendung kommt gewinnt. Auch das Tunesisch- Arabische scheint sowohl in formellen als auch in informellen Situationen an Bedeutung zu gewinnen.

Ein Aspekt auf den in dieser Studie nicht eingegangen wurde, ist die Frage, wie die tunesischen Studenten mit der Situation umgehen, nicht eine einzige Sprache für jede Kommunikationssituation zur Verfügung zu haben. Wie oben beschrieben, kommen in unterschiedlichen Kontexten und mit unterschiedlichen Gesprächspartnern auch immer andere Sprachen zum Einsatz. Stellt dies für die Studenten tatsächlich ein Problem dar? Und welche Sprache hätte schlussendlich das Potential all diese Funktionen zu erfüllen?

BIBLIOGRAPHIE

Abbou, A. (1984). La langue française, un pont entre le Maghreb et l'Europe? *Französisch heute*, pp. 219-223.

Abdeslem, J. (1999). *Das tunesische Mediensystem: Entwicklung oder Stagnation? Zustand der Massenmedien, unter Berücksichtigung der politischen und soziokulturellen Rahmenbedingungen*. Wien: Diplomarbeit Universität Wien.

Aboub, A. (1990). L'administration tunisienne et le recours au français. Dans J. Pleines (Ed.), *La linguistique au Maghreb* (pp. 223-237). Rabat: Ed. Okad.

Abuhamdia, Z. A. (1987). The Arabic Language Regions. Dans U. Ammon (Ed.), *Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society* (pp. 1238-1244). Berlin : De Gruyter.

Agence de Presse Xinhua. (2008). Consulté le 25 mars 2009, sur http://www.french.xinhuanet.com/french/2008-12/17/content_781083.html.

Bearman (Ed.), P. (1997). *Encyclopédie de l'Islam*. Leiden: Nouv.Éd.
Bédard, É. (1983). *La norme linguistique*. Québec :Bibliothèque nationale du Canada.

Blancpain (Ed.), M. (1976). *Une langue: le français: aujourd'hui dans le monde*. Paris: Hachette.

Bouchentouf- Siagh, Z. (1996). Les langues populaires au Maghreb entre glottopolitique et revendications identitaires. Dans P. Cichon (Ed.), *Das sprachliche Erbe des Kolonialismus in Afrika und Lateinamerika* (pp. 23-31). Wien : Edition Praesens.

Bouhsini, S. (2000). *Die Rolle Nordafrikas (Marokko, Algerien, Tunesien) in den deutsch-französischen Beziehungen von 1950 bis 1962*. Köln: Dissertation Universität Köln.

Boukous, A. (1985). Bilinguisme, diglossie et domination symbolique. Dans A. Nejmi, *Du bilinguisme* (pp. 39-54). Paris: Denoel.

Boyer, H. (1996). *Sociolinguistique. Territoire et objets*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Brahimi, F. (1993). *Spracheinstellungen in mehrsprachigen Gesellschaften. Das Beispiel Algerien*. Frankfurt am Main : Lang.

Calvet, L. J. (1993). *La Sociolinguistique*. Paris: Presses universitaires de France.

Cerquiglioni, B. (2003). *Les langues de France*. Paris : Presses universitaires de France.

Chaker, S. (2004). *Langue et littérature berbères*. Consulté le 25 mars 2009, sur http://www.clio.fr/bibliotheque/pdf/pdf_langue_et_litterature_berberes.pdf.

Cichon, P. (1998). *Sprachbewusstsein und Sprachhandeln*. Wien : Braumüller.

Dumont, P. (1983). L'enseignement du français langue étrangère en Afrique francophone. *Lengas N°14* , pp. 41-55.

Eliman, A. (1983). La diglossie en tant que confiscation de la parole. Revue *Lengas N°13* , pp. 19-24.

Ennaji, M. (1999). The Arab World (Magreb and Near East). Dans J. A. Fishman (Ed.), *Handbook of language & ethnic identity* (pp. 382-395). New York: Oxford University Press.

Farandjis, S. (1999). *Philosophie de la Francophonie: Contribution au débat*. Paris : L'Harmattan.

Fischer, W. (1980). *Handbuch der arabischen Dialekte*. Wiesbaden : Otto Harrassowitz.

Fishman, J. A. (1975). *Die Soziologie der Sprache*. München : Max Huber Verlag.

Fitouri, C. (1984). Bilinguisme et éducation en Tunisie. *Französisch Heute* , pp. 111-117.

Gahlen, D. (1999). *Französische Sprachpolitik und Sprachbewusstsein in Senegal*. Frankfurt am Main: Lang.

Gardy, P. (1983). Pour ne pas en finir avec la diglossie! Revue *Lengas N°13* , pp. 93-101.

Gardy, P., & Lafont, R. (1981). La Diglossie comme conflit: l'exemple occitan. Revue *Langages N°61* , pp. 75-91.

Garmadi, S. (1983). La situation linguistique actuelle en Tunisie: Problèmes et perspectives. Dans R. Payne, *Language in Tunisia* (pp. 1-9). Tunis: Bourguiba Institute of Modern Language.

Gibson, M. (2002). Dialect levelling in Tunisian Arabic: Towards a new spoken standard. Dans A. Rouchdy, *Language contact and language conflict in Arabic* (pp. 24-39). London: Routledge.

Gobard, H. (1976). *L'Alienation linguistique*. Paris: Flammarion.

Gordon, D. (1978). *The French language and national identity*. The Hague: Mouton.

Grandguillaume, G. (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Paris: Maisonneuve et Larose.

Grandguillaume, G. (1990). Rapports ambivalents entre la politique d'arabisation et la francophonie. Dans J. Pleines (Ed.), *La linguistique au Maghreb* (pp. 345-351). Rabat: Ed. Okad.

Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*, Cambridge: Cambridge University Press.

Heine, B. (1970). *Status an use of African lingua franca*. München : Weltforum Verlag.

Houdebine, A. M. (2006). *Imaginaire linguistique et dynamique langagière. Aspects théoriques et méthodologiques*. Consulté le 12 mars 2009, sur http://labo.dynalang.free.fr/IMG/pdf/IMAGINAIRE_LINGUISTIQUE_ET_DYNAMIQUE_LANGAGIERE.pdf.

Houdebine, A. M. (2005). *L'imaginaire linguistique : de la notion au concept*. Consulté le 12 mars 2009, sur http://labo.dynalang.free.fr/article.php3?id_article=32.

International Institute for Educational Planning (IIEP). (2002). *La nouvelle réforme du système éducatif tunisien. Programme pour la mise en œuvre du projet « Ecole de demain »*. Consulté le 25 mars 2009, sur <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Tunisia/Tunisia%20Nouvelle%20reform%20du%20systeme%20educatif%20tunisien.pdf>.

Kammoun, R. (2006). *Diversité linguistique en Tunisie : Le français a-t-il perdu de sa suprématie*. Consulté le 9 mars 2009, sur www.fiplv.org/WC06/documentation/French/RaoudhaK.doc.

Keil, R. (1990). Le français en Tunisie: Aperçus et apories. Dans J. Pleines (Ed), *La linguistique au Maghreb* (pp. 345-353). Rabat: Ed. Okat.

Kirchmeyer, S. (1992). *Das Französische und Arabische in den Massenmedien Tunesiens*. Wien: Diplomarbeit Universität Wien.

Kremnitz, G. (1987). Diglossie : possibilités et limites d'un terme. *Revue Lengas* N°22 , pp. 199-213.

Kremnitz, G. (1987). Diglossie/ Polyglossie. Dans U. Ammon (Ed.), *Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society* (pp. 208-218). Berlin: De Gruyter.

Kremnitz, G. (1981). Du « bilinguisme » au « conflit linguistique » cheminement de termes et de concepts. *Revue Langages* N°61 , pp. 63- 74.

Kremnitz, G. (1996). Zur Normalisierung von einheimischen Sprachen in postkolonialen Situationen. Einige vergleichende Überlegungen. Dans P. Cichon (Ed.), *Das sprachliche Erbe des Kolonialismus in Afrika und Lateinamerika* (pp. 3-23). Wien : Edition Praesens.

Kühnel, R. (1995). *Die sprachliche Situation an Hochschulen des Maghreb und die offizielle Sprachpolitik*. Frankfurt am Main: Lang.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press

Laroussi, F. (2002). La diglossie arabe revisitée. Quelques réflexions à propos de la situation tunisienne. *Revue Insaniyat n°17-18* , pp. 129-153.

Lässer, U. (2002). *Sprachbewusstsein in der Diglossie : Das Beispiel Elsass*. Wien: Diplomarbeit Universität Wien.

Lüdi, G. (1986). *Être bilingue*. Bern: Lang

Lüdi, G. (1987). *Devenir bilingue- parler bilingue*. Tübingen : Niemeyer.

Lüdi, G. (2002). *Être bilingue*. Bern: Lang.

Mahmoud, Y. (1986). Arabic after diglossia. Dans J. A. Fishman (Ed.), *The Ferguson Impact. In Honor of Charles A. Ferguson. Volume 1* (pp. 239-251). Berlin: Mouton de Gruyter.

Manzano, F. (1995). La Francophonie dans le paysage linguistique du Maghreb : Contacts, ruptures et problématique de l'identité. Dans A. Queffélec,

Le français au Maghreb (pp. 173- 185). Aix en Provence: Publications de l'Université de Provence.

Marcellesi, J.-B. (1981). Bilinguisme, diglossie, hégémonie: Problèmes et tâches. *Revue Langages N°61* , pp. 5-11.

Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique et de la Technologie. (s.d.). *L'enseignement supérieur et la recherche scientifique en chiffres Année universitaire 2007/2008*. Consulté le 9 mars 2009, sur http://www.mes.tn/francais/donnees_de_base/brochure_fr_2008/p1_2.pdf.

Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique et de la Technologie. (2006). *La réforme LMD en Tunisie*. Document laissé aimablement à notre disposition pendant le séjour à Tunis en mai 2008.

Ministère des Affaires Etrangères et Européennes. (s.d.). *Fiche Tunisie*. Consulté le 25 mars 2009, sur http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Fiche_Tunisie_2007.pdf.

Minvielle, P. (1988). *Tunisie*. Paris : Larousse.

Moatassime, A. (1992). *Arabisation et langue française au Maghreb*. Paris: Presses universitaires de France.

Moreau (Ed.), M.-L. (1997). *Sociolinguistique. Concepts de base*. Bruxelles: Mardaga.

Myers Scotton, C. (1986). Diglossia and Code Switching. Dans J. A. Fishman (Ed.), *The Ferguson Impact. In Honor of Charles A. Ferguson. Volume 1* (pp. 403-415). Berlin: Mouton de Gruyter.

Naffati, H. (s.d.). *Le français en Tunisie. Etude sociolinguistique et lexicale. Résumé de thèse soutenue à l'Université de Provence*. Consulté le 9 mars 2009, sur <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/19/resumNaffati.pdf>.

Oppenrieder, W. (2003). Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. Dans N. Janich (Ed.), *Sprachidentität- Identität durch Sprache* (pp. 39-57). Tübingen : Narr.

Ounali, M. (1983). La langue des étudiants. Dans R. Payne, *Language in Tunisia* (pp. 103-138). Tunis: Bourguiba Institute of Modern Language.

Payne, R. (1983). Language Planning in Tunisia. Dans R. Payne, *Language in Tunisia* (pp. 261-271). Tunis: Bourguiba Institute of Modern Language.

Perkins, K. (2004). *A history of modern Tunisia*. Cambridge: Cambridge University Press.

Philippe, G. (1981). La diglossie comme conflit: L'exemple occitan. *Revue Langages N°61*, pp. 75- 91.

Plöderl, G. (2005). *Conscience linguistique et comportement diglossique en Corse : problématique générale et résultats d'une enquête réalisée sur place en 2005*. Wien: Diplomarbeit Universität Wien.

Pöll, B. (1998). *Französisch außerhalb Frankreichs. Geschichte, Status und Profil regionaler und nationaler Varietäten*. Tübingen : Niemeyer.
Publications de l'Imprimerie Officielle de la République Tunisienne. (2004). *Constitution de la République Tunisienne*. Consulté le 25 mars 2009, sur <http://www.tunisieinfo.com/references/constitution/constitution-fr.pdf>.

Poplack, S. & Sankoff, D. (1988): Code-Switching. Dans U. Ammon (Ed.), *Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society* (pp. 1174-1180). Berlin : De Gruyter.

Puig i Moreno, G. (1979). Einige soziolinguistische Grundbegriffe . Dans G. Kremnitz, *Sprachen im Konflikt. Theorie und Praxis der katalanischen Soziolinguisten. Eine Textauswahl* (pp. 58-68). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Rezig, B. (2004). *L'enseignement supérieur en Tunisie*. Consulté le 25 mars 2009, sur <http://www.ciep.fr/evquameda/www.evquameda.org/Tunisie-EnseigSuperieur.pdf>.

Riehl, C. M. (2004). *Sprachkonfliktforschung*. Tübingen : Narr.

Rieusset, I. (1983). Le sujet diglossique. *Revue Lengas N°13*, pp. 25-34.

Riguet, M. (1984). *Attitudes et représentations liées à l'emploi du bilinguisme. Analyse du cas tunisien*. Paris: Publications de la Sorbonne.

Sapir, E. (1991). *Linguistique*. Paris : Galimard.

Saussure, F. d. (1990). *Cours de linguistique général*. Paris: Payot.

Scherfer, P. (1983). *Untersuchungen zum Sprachbewusstsein der Patois-Sprecher in der Franche Comté*. Tübingen : Narr.

Schliephake (Ed.), K. (1984). *Tunesien Geographie, Geschichte, Kultur, Religion, Staat, Gesellschaft, Bildungswesen, Politik, Wirtschaft*. Stuttgart : Thienemann.

S'hiri, S. (2002). Speak Arabic Please! Tunisian Arabic Speakers' Linguistic Accommodation to Middle Easterners'. Dans A. Rouchdy, *Language Contact and Language Conflict in Arabic* (pp. 149-173). London: Routledge.

Sporrer, S. (2003). *Die Situation des Französischen in Tunesien: Eine soziolinguistische Bestandsaufnahme*. Wien: Diplomarbeit Universität Wien.

Statistik Austria. (s.d.). *Bildung und Kultur*. Consulté le 9 mars 2009, sur http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bildung_und_kultur/030652l.

Suleiman, Y. (2003). *Arabic language and national identity*. Edinburgh : Edinburgh University Press.

UNESCO- Forum mondial sur l'éducation. (2000). *L'évaluation de l'éducation pour tous à l'an 2000 : Rapport des pays*. Consulté le mars 25, 2009, sur http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/tunesia/rapport_1_.html.
Université Laval. (s.d.). *Tunisie*. Consulté le 25 mars 2009, sur <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/tunisie.html>.

Vallverdú, F. (1979). Bilinguismus und Diglossie. Dans G. Kremnitz, *Sprachen im Konflikt. Theorie und Praxis der katalanischen Soziolinguisten. Eine Textauswahl* (pp. 44-58). Tübingen : Gunter Narr Verlag.

Yassine, J. (s.d.). *L'enseignement supérieur tunisien vu par ses acteurs. Réalités et perspectives*. Consulté le mars 25, 2009, sur <http://www.rieoei.org/deloslectores/921Yassine.PDF>.

CURRICULUM VITAE

Marie-Claire Sowinetz

Geboren am 10.10.1985 in Wien

BILDUNGSWEG

Schule	<i>Juni</i>	<i>2003</i>	<i>Matura</i>
	1999-2003	Oberstufe des	Wirtschaftskundlichen
		Realgymnasiums	Feldgasse 6-8, 1080 Wien
	1995-1999	Unterstufe des	Wirtschaftskundlichen
		Realgymnasiums	Feldgasse 6-8, 1080 Wien
	1991-1995	Volksschule	Pfeilgasse 1080 Wien
Universität			
Seit 10/03	Diplomstudium Romanistik Französisch		
10/ 03- 06/ 07	Bakkalaureatsstudium	Publizistik-	und
	Kommunikationswissenschaft		
Seit 06/ 07	Magisterstudium	Publizistik-	und
	Kommunikationswissenschaft		
Auslandserfahrung			
09/ 05- 06/ 06	Erasmus an der Université Sophia Antipolis, Nizza, Frankreich i		

BERUFLICHE ERFAHRUNG

02/09- laufend	Redakteurin O-TON.AT
10/ 08- 11/ 08	Redaktionspraktikum bei Radio Arabella
11/ 07- 01/ 08	Praktikum bei Komdat.com, Projektbetreuung im Bereich Online- Marketing für den französisch- sprachigen Raum
09/ 07- laufend	Übersetzungstätigkeit von Studien und Umfragen Deutsch-Französisch/Französisch- Deutsch bei Marketagent.com online reSEARCH GmbH
01/ 07- 05/ 07	Praktikum MoltoMosso Events&Brands GmbH,
03/ 03- laufend	Arbeit am Empfang der Shinergy[zone], Mitgliederverwaltung Koordination PR- Aktivitäten

SPRACHEN

Deutsch (Muttersprache)

Französisch (verhandlungsfähig)

Englisch (in Wort und Schrift)

Arabisch (Basiskenntnisse, seit September 2005
Université de Nice, Universität Wien, Juli 2007 Sprachkurs
am International Language Institute, Kairo)

Okzitanisch (Basiskenntnisse)