



UNIVERSITÉ DE TOURS
ÉCOLE DOCTORALE « Humanité et Langues »
ÉQUIPE Dynadiv EA 4428

THÈSE présentée par :
Chemi Tahar Abdallah

Soutenue le 19 décembre 2023

Pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Tours**

Discipline/ Spécialité : Sciences du langage/Sociolinguistique et didactique des langues

L'insécurité linguistique
chez des Tchadiens francophones

Volume 1

THÈSE dirigée par :

Monsieur de ROBILLARD Didier

Professeur, Université de Tours

RAPPORTEURS :

Madame LECONTE Fabienne

Professeure, Université de Rouen

Monsieur FEUSSI, Valentin

Professeur, Université d'Angers

JURY :

Monsieur FEUSSI Valentin

Professeur, Université d'Angers

Madame LECONTE Fabienne

Professeure, Université de Rouen

Monsieur de ROBILLARD Didier

Professeur, Université de Tours

Madame TENDING, Marie-Laure

Maîtresse de conférence, Université du Mans

À ma mère, mon père.

Remerciements

Mes remerciements chaleureux et ma reconnaissance vont en premier lieu à mon directeur de thèse Didier de Robillard pour sa patience extraordinaire, son soutien indéfectible et son accompagnement, ce dont je lui suis infiniment reconnaissant. Sans lui, ce travail n'aurait pu ni commencer ni aboutir.

Ma reconnaissance va aussi à l'équipe SODILANG pour sa formation en sociolinguistique et didactique des langues ainsi qu'à l'équipe de recherche Dynadiv. Ces équipes ont su m'accueillir et m'ont permis d'entretenir des échanges fructueux pour la réalisation de cette thèse.

Ma reconnaissance va aussi à Emmanuel Moreau pour ses encouragements, ses échanges et ses observations. Sans son soutien et son aide, ce travail n'aurait pas pu aboutir.

Je ne saurai jamais assez remercier les témoins qui ont bien voulu m'accorder de leur temps pour les entretiens, mais aussi les compatriotes que j'ai pu observer.

Que tous les amis qui m'ont soutenu soient ici remerciés pour leur soutien.

Pour terminer, j'adresse une pensée à ma famille, en particulier à mes parents.

Chemi Tahar Abdallah.

Résumé

Ce travail s'inscrit dans le domaine de la sociolinguistique. Il vise à contribuer à mieux comprendre le phénomène de l'insécurité linguistique, encore peu étudié en francophonie (Feussi, Lorilleux : 2020). En croisant une démarche réflexive, les apports théoriques de la sociolinguistique et de la sociologie de Goffman (métaphore du théâtre et préservation de la face), une inspiration phénoménologique herméneutique et les approches qualitatives, je cherche à comprendre l'insécurité linguistique chez des Tchadiens francophones ayant été scolarisés au Tchad, pays qui a hérité de la colonisation du français comme l'une de ses deux langues officielles. Je nourris l'espoir que ce travail puisse contribuer à une évolution des regards des Tchadiens quant à leurs façons de parler français. Des regards qui, à mon sens, ne prennent pas à ce jour en compte suffisamment ni la souffrance ni le vécu de Tchadiens francophones dans leur rapport au français.

Mots clés : français (langue), insécurité linguistique, phénoménologie herméneutique, Tchad, Tchadiens francophones.

Résumé en anglais

This work falls within the field of sociolinguistics. It aims to contribute to a better understanding of the phenomenon of linguistic insecurity, still little studied in the French-speaking world (Feussi, Lorilleux: 2020). By crossing a reflexive approach, the theoretical contributions of sociolinguistics and Goffman's sociology (metaphor of theater and preservation of the face), a hermeneutical phenomenological inspiration and qualitative approaches, I seek to understand linguistic insecurity among French-speaking Chadians. having been educated in Chad, a country which inherited French from colonization as one of its two official languages. I nurture the hope that this work can contribute to an evolution of the views of Chadians as to their ways of speaking French. Views which in my opinion, do not to date sufficiently take into account neither the suffering nor the experience of French-speaking Chadians in their relationship to French.

Key words : French (language), linguistic insecurity, hermeneutical phenomenology, Chad, French-speaking Chadians.

Sommaire

Sommaire	9
Présentation de la thèse.....	20
Introduction de la première partie.....	25

Première partie : présentation général du Tchad

Chapitre 1. Quelques caractéristiques duTchad.....	27
Chapitre 2. Quelques éléments de l’histoire duTchad.....	31
Chapitre 3 La politique éducative au Tchad.....	37
Chapitre 4. La diversité au Tchad.....	51

Deuxième partie : L'insécurité linguistique, éléments de problématisation

Chapitre 1. Notions associées à l'insécurité linguistique.....	83
Chapitre 2. L'insécurité linguistique.....	113

Troisième partie : Epistémologie et méthodologie

Chapitre 1. Le qualitatifisme.....	161
Chapitre 2. Tradition et questionnement herméneutique.....	167
Chapitre 3. Observations, récits de vie et entretiens compréhensifs.....	191

Quatrième partie : Insécurité linguistique en langue française de Tchadiens francophones et préservation de la face

Tchadiens francophones et préservation de la face

Chapitre 1. Introduction.....	221
Chapitre 2. Présentation du travail de terrain.....	235
Chapitre 3. Séjour de terrain au Tchad.....	245
Chapitre 4. Les entretiens avec les témoins.....	253
Chapitre 5. Interprétation des observables.....	349
 Conclusion générale.....	 369
Bibliographie.....	383
Table des matières.....	397

Liste des tableaux

Tableau n° 1 - Les 18 premières langues parlées au Tchad, Leclerc (2015)	60
Tableau n° 2 Légende entretiens.....	350
Tableau n° 3 : Conditions d'entretien : date, type de recherche, mode d'entretien, langue utilisée, durée, interviewe.....	351

Liste des figures

Illustration n°1 : Carte du Tchad.....	33
Illustration n°2 : passeport tchadien.....	75

Introduction générale

La présente introduction comportera quelques éléments inhabituels dans l'introduction d'une thèse. En effet, en plus du contenu habituel dans une introduction, je pense indispensable d'attirer l'attention du lecteur sur certains points et cela me tient à cœur. C'est pourquoi, je les y ai intégrés.

L'insécurité linguistique est une notion peu étudiée en sociolinguistique (Feussi, Lorilleux, 2020). Ceci est vrai pour un pays comme le Tchad. Pourtant, cette première phrase de la quatrième de couverture du livre parue en 2020 sous la direction de Feussi et Lorilleux mérite explication. Comment comprendre en effet ce peu d'intérêt pour l'insécurité linguistique alors même qu'il s'agit d'un phénomène a priori vécu par de très nombreuses personnes à travers le monde et qu'il renvoie à d'autres notions, comme la variation, les normes linguistiques, les phénomènes de domination qui structurent le champ de la sociolinguistique (Robillard, 2020 : 433-448) ? Après les premiers travaux de Labov mentionnant cette notion, celle-ci tombe dans l'indifférence, sauf toutefois chez quelques sociolinguistes francophones (Ib.). Si l'intérêt des francophones pour cette notion peut s'expliquer par un rapport plutôt rigide à la norme dans le monde francophone et son monde scolaire, cela n'explique pas le peu d'intérêt dans le monde des sociolinguistes pour ladite notion. Robillard (Ib.) explique ce phénomène par les origines positivistes de la sociolinguistique. Ces postures positivistes conduisent les chercheurs de ces courants en sciences humaines et sociales à « s'arc-boute[r] sur les signes (et la matérialité en général : « corpus », « terrain » ...) comme base. » (Ib.: 436) ce qui leur permettrait « de se donner l'illusion de partager la légitimité des sciences « dures » en s'appuyant sur du matériel [...] » (Ib.: 436). Or, si les signes observés apparaissent nécessaires pour faire des sciences humaines et sociales, l'attitude décrite chez les positivistes et les pragmatistes, est réductrice en ce qu'elle n'envisage pas que la compréhension puisse échapper aux signes :

« Sans que cela soit faux, c'est un regrettable réductionnisme, qui minore le caractère irréductiblement non matériel du sens et de la place de la compréhension qui, elle, est difficilement contrôlable, pas toujours logique et n'est que partiellement liée à des signifiants ». (Robillard, 2020 : 436).

S'inscrivant dans les courants positivistes, les premiers chercheurs sociolinguistes qui se sont intéressés à l'insécurité linguistique n'ont pu que se focaliser sur la recherche

de traces matérielles, de signes. Or, j'y reviendrai, l'insécurité linguistique peut rester invisible tant elle est associée à de la honte (Boudreau, 2016, cité par Robillard, 2020) :

« [...] la crainte de [...] révéler par des signes à des dominants [cette honte], et de s'en trouver encore plus affaibli face à ceux dont les valeurs sont le terreau de cette honte, puisque reconnaître que l'on a honte accroît le sentiment d'être dominé et l'assurance des dominants ».
(Ib.: 437).

Le peu d'intérêt des sociolinguistiques d'obédience positiviste pour l'insécurité linguistique à la recherche de signes qu'ils ne pouvaient pas trouver, pourrait ainsi se comprendre. L'insécurité linguistique est un phénomène qui ne se laisse pas voir facilement. Il est même souvent invisible et les signes qui apparaissent parfois peuvent être interprétés autrement, ce qui, cette fois, pourrait accroître l'insécurité, du chercheur.

Une difficulté inhérente à une recherche sur l'insécurité linguistique

Ces considérations m'amènent à souligner d'emblée la difficulté d'une recherche sur l'insécurité linguistique quant à la construction des observables. Je ne peux pas envisager des observations systématiques, même s'il peut arriver que des observables soient construites par le biais d'une observation en quelque sorte fortuite. Je dois miser sur des entretiens tout en sachant que mes témoins pourraient ne pas manquer de cacher cette insécurité linguistique. Comme j'y ai fait allusion lors des premières lignes de ce texte, il va être question du Tchad et de l'insécurité linguistique chez Tchadiens.

Le Tchad et les Tchadiens francophones

La langue française, héritée de la période de colonisation, comme dans d'autres pays d'Afrique noire, est devenue au Tchad une langue prestigieuse, pourtant parlé par une minorité de Tchadiens. Les Tchadiens francophones, scolarisés dans des écoles francophones au Tchad, peuvent se trouver en difficulté pour la parler. Ils perçoivent souvent cette difficulté comme le signe possible d'une incapacité. En tant que notion scientifique, la notion d'insécurité linguistique n'est évidemment pas connue en général des Tchadiens. C'est en tant que phénomène vécu dans la vie quotidienne que des Tchadiens connaissent ce phénomène quand ils parlent la langue française voire d'autres langues. Ils l'éprouvent, la ressentent, en jouent ou en souffrent sans lui donner un nom qui pourrait s'approcher de près ou de loin à celui d'insécurité linguistique. Les Tchadiens

francophones sont plutôt préoccupés par un souci de parler « un bon français » sans se questionner sur le fondement de la notion de « bon français » ni même à ce à quoi elle renvoie dans les pratiques. Chercher ses mots, parler lentement pour être sûr de ne pas se tromper, faire des erreurs, utiliser du « français mélangé », avoir peur de mal s'exprimer, cacher ses difficultés et ses émotions n'est en aucune manière interprétés comme des signes possibles d'une insécurité linguistique. Elles sont plus facilement interprétées comme l'expression de difficultés à parler en français avec comme sous-jacent le sentiment cruel de peut-être ne pas en être capable.

Moi-même Tchadien francophone, sensible à ce type de problématique, je voudrais à travers ce travail présenter un autre regard. Ce nouveau regard serait fondé sur le recours à des notions scientifiques, des témoignages, mon propre témoignage et une pratique réflexive. Ce nouveau regard donnerait à mieux comprendre les enjeux qui se jouent dans les relations entre Tchadiens quant aux usages de la langue française. Il s'agit donc de mieux comprendre l'insécurité linguistique de Tchadiens francophones.

Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre ?

La question ci-dessus est le titre d'un ouvrage dont je n'ai eu connaissance qu'en toute fin de thèse. Publié en 2019 sous la direction de Brière, Lieutenant-Gosselin et Piron, il soutient complètement mes positions dans son introduction.

Dans cette introduction, les auteurs valorisent la pluralité épistémologique et méthodologique présentée comme « des plus fécondes car elle est à même de mener à une compréhension toujours plus approfondie des réalités complexes qui composent notre monde (Brière, Lieutenant-Gosselin, Piron, 2019 : 1). Elles précisent la place prise par le modèle « positiviste réaliste » (Ib.), celui-ci visant « l'étude objective de la réalité en s'appuyant, notamment, sur l'application rigoureuse de la méthode « scientifique ». (Ib.) Cette application rigoureuse permettrait d'éviter l'influence des personnes et des contextes sur les résultats de la recherche et ainsi la possibilité d'obtenir des résultats universels et généralisables (Ib.) : « La neutralité du processus de recherche et des scientifiques serait donc nécessaire pour garantir la scientificité – et donc la vérité – d'une connaissance. » (Ib.).

Les auteurs de cet ouvrage précisent que

« Cette vision est vivement contestée dans plusieurs champs de la recherche, tels que les études sociales des sciences, l'histoire des sciences et les études féministes et décoloniales. Ces critiques de la possibilité de la science neutre estiment plutôt que les théories scientifiques sont construites et influencées par le contexte social, culturel et politique dans lequel travaillent les scientifiques, ainsi que par les conditions matérielles de leur travail. La reconnaissance de l'ancrage social de la science rend impensable, pour ces critiques, l'idée même de neutralité, de point de vue se situant hors de tout point de vue. » (Ib.)

Elles font observer que la posture défendue par les positivistes tend à « discréditer les savoirs issus d'autres types de démarches heuristiques. » (Ib.: 2) et s'inscrivent dans ce qu'elles appellent une « science ouverte » (Ib.: 4) qui participe de l'engagement « éthique, épistémologique et politique [d'une] *Association science et bien commun* » (Ib.: 4). Cette « science [ouverte] rejette la tour d'ivoire, [et] vise la justice cognitive et le respect de tous les savoirs humains, qu'ils viennent des pays du Sud ou des pays du Nord. C'est une science vue comme un « bien commun », appartenant à l'humanité. » (Ib.: 4). Elles réaffirment qu'« elles croient que la recherche scientifique ne peut être neutre, mais [...] qu'elle doit être engagée et ainsi soutenir la réflexion et l'action sociale, dans des perspectives écologistes et solidaires. » (Ib.: 4). Dans leur ouvrage, des articles visent à déconstruire des notions comme « l'objectivité, la preuve et la vérité scientifiques » (Ib.: 4) (première partie). L'article de Prion critique « l'amoralité d'une [...] posture [qui fait de « la neutralité scientifique [un] principe fondamental de l'éthique de la recherche » (Ib.)] [et] qui amène à se méfier des émotions, sentiments et valeurs comme étant des obstacles à la vérité alors qu'ils sont nécessaires à la pensée et à la création de savoirs humanisés et humanisants. » (Ib. : 5) L'ouvrage (dans sa deuxième partie) pose alors la question de savoir comment sortir de la norme de la neutralité en proposant « des perspectives déontologiques, épistémologiques ou méthodologiques susceptibles d'être fécondes » (Ib: 7). C'est l'article de Mélody Faury « Que signifie être chercheuse ? Du désir d'objectivité au désir de réflexivité » (Ib. : pp. 423-439) qui m'apparaît le plus pertinent pour évoquer ma position personnelle.

Le chercheur comme témoin privilégié du monde Tchadien – Nécessité d'un travail réflexif.

Pour réaliser mon projet de recherche, j'ai voulu essayer de comprendre ce qui se

jouait au niveau du vécu des personnes impliquées : « [...] en s'appuyant sur des expériences de [...] -francophones, il devient possible d'envisager l'I/SL¹ sous l'angle du sens. » (Feussi, Lorilleux, 2020 : 12). Pour cette raison, j'ai adopté une approche qualitative.

Faire des entretiens, c'est certes m'appuyer sur des signes. Comment pourrais-je faire autrement ? Mais dans un travail qui s'inspire des courants de la phénoménologie herméneutique, l'interprétation de ces signes dépend de mon expérience vécue non seulement en tant que chercheur, mais aussi en tant qu'être humain, expérience toujours sous-jacente à mon travail de chercheur, et aussi donc de mon imaginaire, de mes valeurs, de ma sensibilité. Interpréter ces entretiens implique un travail réflexif. Aussi, pour pouvoir donner mon interprétation des entretiens des témoins, il me fallait avoir une pratique réflexive qui me permette de prendre conscience de ce monde tchadien que je me suis construit à travers mon itinéraire biographique.

Il me fallait aussi légitimer mon approche. Cela participe évidemment des raisons pour lesquelles je me suis inspiré des courants de la phénoménologie herméneutique. Tout d'abord, ces courants refusent les dissociations réalisées dans les courants positivistes : « une perception physique se faisant toujours dans l'antériorité d'une ambiance imaginaire, affective, éthique » (Ib.: 436) *corps* et *esprit* ne peuvent donc pas être séparés, « les valeurs éthiques imprègn[ant] l'ambiance, le climat, la disposition affective et intellectuelle » (Ib.), *faits* et *valeurs* ne peuvent pas non plus être séparés. Mais surtout, « dans ces courants, la réalité est appréhendée d'abord par l'expérience dans une matrice imaginaire, sensible, colorée, par la socio-biographie et l'historialité ». (Robillard dans Lorilleux, Feussi, 2020 : 436-437). Il fallait que je puisse

« Fonder [ma] recherche sur [mon] expérientialité, [mon] imaginaire, [mon] historialité et [mes] valeurs pour comprendre les autres, puisque dans le langage, tout n'est pas donné dans des signes et dans leur rationnelle. (Ib. : 437),

afin de « tenter d'imaginer l'expérience des autres et de les comprendre (Ib.).

En m'inspirant de la phénoménologie herméneutique, l'idée est donc de mobiliser ma perception de Tchadiens francophones associée à une approche réflexive, en faisant

¹Insécurité/sécurité linguistique.

de moi un témoin privilégié. Témoin qui, à travers son parcours biographique s'est construit un monde tchadien partagé partiellement au moins avec les autres Tchadiens et en particulier les Tchadiens francophones.

Dans le cadre de cette recherche, je vais donc être amené à interpréter ce que d'autres Tchadiens interprètent déjà dans leur vie quotidienne. Pour cela, je vais m'aider d'éléments de théories, de témoignages et d'une pratique réflexive qui d'une part me permet de donner à voir à mon lecteur d'où je parle et d'autre part qui seule peut conférer une légitimité aux interprétations que je propose. J'ai donc procédé à des entretiens pour proposer une interprétation dans un monde déjà interprété. Cette posture implique de présenter des éléments en principe pertinents de mon autobiographie, afin de donner aux lecteurs la possibilité de comprendre d'où je parle et de mieux comprendre mon travail. J'y reviendrai.

L'usage de la première personne et ses motivations.

La posture que j'ai adoptée m'amène aussi à préférer l'usage de la première personne du singulier à celui de la première personne du pluriel, plus usuel dans une recherche doctorale. Par l'usage de la première personne du pluriel, le scripteur peut viser à se présenter modestement en cachant son individualité derrière un « nous » fictif. Cette pratique rejoint une posture positiviste exigeant l'effacement du chercheur dans sa recherche. L'usage du « nous » peut aussi exprimer un désir illusoire d'accompagner le lecteur, comme si écriture et lecture se réalisaient conjointement. Il peut aussi exprimer que l'individu-chercheur est héritier des scientifiques qui l'ont précédé. Pour Feussi, (2006 : 19), cet usage du « nous » exprime une synergie entre le chercheur et ses témoins. Ce qui me pose problème avec l'usage de la première personne du pluriel, c'est de faire passer pour collectif un travail individuel avec en plus une prétention à une dimension objective illusoire du travail de recherche réalisé.

A contrario, l'usage de la première personne du singulier peut apparaître narcissique, prétentieux ou arrogant puisque l'individu se met en avant par rapport au collectif, qu'il s'agisse de ses prédécesseurs ou des témoins. Mais l'usage du « je » permet aussi au chercheur d'exprimer sa responsabilité dans ce qu'il écrit. En même temps, il exprime une autre forme de modestie qui consiste à assumer que le travail effectué donné

à lire n'est pas universel. Il porte la marque de ce qui constitue le chercheur et en particulier de son histoire personnelle. Ce faisant, celui qui écrit donne au lecteur la possibilité de mieux comprendre d'où il parle et de laisser ouvert le débat par rapport à ce qui est écrit.

Aussi, le plus souvent, j'ai utilisé le « je », même si j'ai pu aussi par exemple utiliser le « nous » comme pour tenter d'accompagner le lecteur.

Présentation de la thèse

J'ai organisé ce travail en quatre parties. La première partie est consacrée à une présentation du Tchad. Je reviens dans le premier chapitre sur l'histoire d'avant la colonisation, la colonisation et l'histoire depuis son indépendance. Cette partie aide à mon sens à comprendre le monde tchadien². Dans le deuxième chapitre consacré à l'économie, j'ai voulu présenter un Tchad ouvert sur la modernité et la pluralité même si le pays reste attaché à ces traditions et qu'à côté du côté formel il existe un vaste secteur économique informel, sans lequel, il serait difficile de comprendre que les Tchadiens puissent vivre au Tchad. Ces dimensions formelles et informelles influencent les usages langagiers. Le troisième chapitre consacré à la vie au Tchad s'appuie sur mon expérience vécue et se termine par une interrogation sur l'identité tchadienne et le rapport au monde des Tchadiens. Le quatrième chapitre sur les religions reste bref, bien que les religions aident des répercussions, elles aussi, sur le plan des usages langagiers au Tchad. Le cinquième chapitre sur le système éducatif tchadien reprend l'histoire de l'école au Tchad. Le dernier et sixième chapitre de cette première partie est consacré à la situation sociolinguistique au Tchad à la fois complexe et évolutive. Cette situation est selon la littérature en sociolinguistique favorable à l'insécurité linguistique.

La deuxième partie est consacrée aux notions théoriques que je mobilise dans ce travail, en sociolinguistique et en sociologie. Je commence dans le premier chapitre par les « notions associées à celle d'insécurité linguistique » : les notions d'attitudes, de représentations et de jeux de rôles, ainsi que sur des éléments de sociologie goffmanienne

²Voir Troisième partie. Épistémologie et méthodologie. 2.4.5. Monde, culture et identité tchadienne, p. 150.

– la métaphore théâtrale, la théorie de la préservation de la face. Je continue sur les langues, les variétés linguistiques et les styles de parole, puis sur la norme linguistique et enfin celle de communauté linguistique, la diglossie. Le deuxième chapitre est entièrement consacré à l'insécurité linguistique dont je présente l'histoire. Ce chapitre se termine sur les interprétations de l'insécurité linguistique sur le plan sociétal et individuel et sur les relations entre insécurité linguistique et réflexivité. Je consacre un troisième et dernier chapitre pour cette deuxième partie en interrogeant la pertinence de la notion d'insécurité linguistique pour la situation tchadienne et en revenant sur les notions que je retiens dans le cadre de ma recherche.

La troisième partie, consacrée à l'épistémologie et à la méthodologie, s'intéresse dans le premier chapitre aux démarches qualitatives. Dans le deuxième chapitre, je reviens sur l'histoire de la phénoménologie herméneutique et j'interroge l'écart entre herméneutique et pragmatique. Le dernier chapitre de cette troisième partie consacrée aux observations, aux récits de vie et aux entretiens compréhensifs. Il se termine en demandant comment construire avec des observables, une représentation globale, autrement dit une théorie, visant la compréhension de l'insécurité linguistique des Tchadiens francophones.

La quatrième partie est consacrée à l'analyse des observations et des entretiens. Dans le premier chapitre, je reviens sur la catégorie des témoins retenus pour mon enquête, la légitimité d'avancer l'interprétation d'insécurité linguistique pour comprendre ce que j'ai observé chez des témoins et des éléments pour analyser observations et enquêtes. Le deuxième chapitre présente le travail de terrain, ses difficultés, les guides utilisés, le choix des témoins, la passation des entretiens. Le troisième chapitre analyse les observables issues du séjour de terrain réalisé au Tchad. Le quatrième chapitre propose une analyse des entretiens. Dans le cinquième et dernier chapitre, je propose mon interprétation visant à mieux comprendre l'insécurité linguistique des Tchadiens francophones rencontrés.

Maintenant que le lecteur peut s'orienter dans la thèse, il va pouvoir lire la partie consacrée au Tchad.

Première partie

Présentation générale du Tchad

Introduction de la première partie

Parler de mon pays est pour moi une chose difficile. Enfant, à l'école primaire, on nous inculquait que notre pays était très riche. J'y ai appris la découverte d'Abel, hominidé australopithèque découvert au Tchad, en 1995. Bien avant Toumaï, découvert en 2001, il semblait faire de mon pays, un berceau, peut-être, le berceau de l'humanité. Pour en valoriser la grandeur, la superficie du Tchad était comparée à celle d'autres pays. On ne cessait de nous parler de la richesse du sous-sol tchadien et j'en trouvais la confirmation dans les propos de mon père géologue : il me disait que le pays avait un sous-sol riche mais n'avait pas les moyens de l'exploiter. Depuis, bien sûr, j'ai compris que les enseignants essayaient de nous inculquer la fierté et l'amour de notre patrie. Peut-être cela visait aussi à nous valoriser en tant que personnes, à nous motiver pour nous battre pour le développement de notre pays.

Aujourd'hui, je continue d'éprouver fierté et amour pour mon pays. Parler de lui pourrait ne consister qu'à en faire des éloges. Même si je sais que mon pays est l'un des plus pauvres du monde, je ne peux m'empêcher de craindre, en parlant des richesses de son sous-sol, de prendre le risque de susciter la convoitise et l'envie et que l'on vienne le piller. Pour mon mémoire de deuxième année de master, toutes les cartes du Tchad me paraissaient si belles, que j'ai préféré laisser à un autre que moi, le soin de choisir la carte de mon pays pour illustrer mon travail. Ces propos peuvent apparaître comme contradictoires. La pauvreté dont il est question est celle qui ressort des classements internationaux. Ses richesses sont celles dont l'école et mes parents ont pu me parler, celles d'un sous-sol encore inexploité. D'autre part, il est vrai que dans une première présentation de mon pays, je ne peux manquer de le mettre en avant. Pourtant, je peux néanmoins en critiquer certains aspects, notamment sur le plan politique, son fonctionnement communautarisme, par ethnie, etc. Mais, quoi qu'il en soit, je voudrais présenter mon pays pour permettre au lecteur de mieux le comprendre : quelques caractéristiques du Tchad, quelques éléments de l'histoire du Tchad, la politique éducative au Tchad sous la colonisation française et après l'indépendance. J'accorderai une place particulière à la questions des langues.

Chapitre 1. Quelques caractéristiques du Tchad

1. Les frontières du Tchad

Au centre du continent africain, d'une superficie d'un million deux cent quatre-vingt-quatre mille mètres carrés (1 284 000 m²), sans accès sur la mer, il est entouré par la Libye, le Soudan, la République centrafricaine, le Cameroun, le Nigeria et le Niger. Le Tchad est donc un pays enclavé, ce qui a des conséquences sur le coût de ses exportations. Les frontières actuelles sont récentes du point de vue historique, puisqu'elles datent de 1936. Ses frontières avec la République centrafricaine et le Niger datent de la période coloniale et de l'organisation territoriale des colonies françaises de l'AEF et de l'AOF. Ce sont des traités internationaux franco-allemands et franco-britanniques qui ont défini les frontières avec le Cameroun et le Soudan. Comme je le précise *infra*, la frontière du nord a fait l'objet d'un conflit avec la Libye, au sujet de la bande d'Aouzou, objet d'un jugement de la cour internationale de La Haye en 1994.

2. Le Nord et le Sud

2. 1. Configuration géographique et climatique du Tchad

Le Tchad est souvent présenté comme une vaste cuvette : « Le Tchad est une immense pénéplaine en forme de cuvette dont la zone la plus basse [...] est recouverte par le lac Tchad » écrit Jullien de Pommerol (1997 : 9), ajoutant, que celle-ci « se relève au nord avec les massifs du Tibesti et de l'Ennedi, à l'est avec le massif de l'Ouaddaï, et au sud avec les plateaux de l'Oubangui ». (Ib.). Le lac Tchad, situé sur la frontière entre le Cameroun, le Niger, le Nigéria et le Tchad a sa plus grande partie se situe au Tchad, au sud-ouest du pays.

Le pays s'étend depuis des régions désertiques au Nord, dans le Sahara central (région de Borkou, de l'Ennedi et de Tibesti, aussi appelé le BET), avec des écarts importants de températures jusqu'aux régions fertiles du Sud, de type tropicale, avec une saison des pluies allant de juin à novembre. Entre les deux zones, la zone sahélienne

connaît une forte chaleur avec plus de pluies que dans le Nord mais celles-ci restent irrégulières. La population se concentre « dans les zones fertiles, au sud des fleuves Logone et Chari ». (Leclerc, 2015) et dans « dans les zones urbaines où vivent 23 % des Tchadiens. » (Ib.). Le Sud est donc très fortement peuplé contrairement à l'Est et au Nord où la densité de population est très faible (« de 0,2 habitant au km² dans le Nord à 52 habitants au km² dans le Sud, notamment dans le Logone occidental. » (Ib.) où se trouve N'Djamena.

Cette répartition d'abord géographie entre le nord et le sud se traduit par une opposition politique et linguistique. Cela a conduit les Tchadiens à utiliser les termes de Nord, Nordiste, Sud, Sudiste, francophone, arabophone, avec une connotation politique et religieuse. Il existe une rivalité sans nom entre le « Nord » musulman et arabisant et le « Sud » chrétien et animiste.

2.3. Nordiste et Sudiste : distinction politique, religieuse, ethnique et scolaire

Dans le monde francophone en général, le terme francophone désigne un locuteur qui parle français, le terme arabophone, un locuteur qui parler arabe. Ce n'est pas toujours le cas au Tchad, en raison des connotations politiques et religieuses associées à ces termes.

Le centre et le nord du Tchad sont plutôt musulmans et arabophones. L'arabe en question est l'arabe tchadien, langue vernaculaire de nomades commerçants qui ont parcouru le territoire pendant des siècles. C'est dans la résistance à la colonisation, notamment de ces habitants « du nord » et dans les conflits internes au Tchad depuis l'Indépendance, qu'il faut chercher les origines de la distinction entre le « Nord » et les Nordistes, d'un côté et le « Sud » et les Sudistes de l'autre. Ce « Nord » comprend le centre et le nord du Tchad. D'ailleurs, le « Nord », ne désigne pas à proprement parler le nord du Tchad. À titre d'exemple, Ramadji écrit :

« [...] les régions comme le Salamat qui est situé au Sud-Est, ou le Guéra que l'on trouve au centre du pays, sont considérées comme des régions du Nord, parce qu'elles sont habitées par des Hadjérais et des arabes musulmans. » (Ramadji, 2015, 147).

C'est d'ailleurs à partir des guerres civiles après 1966, que ces pays sahéliens et

sahariens, au centre et au nord du Tchad, sont alors appelés « le Nord » et ses habitants les « Nordistes ». Derrière cette désignation qui indique une appartenance géographique, cette désignation renvoie à des conflits politiques et linguistiques. C'est d'ailleurs en opposition à la politique répressive de Tombalbaye (voir *infra*), contre les gens du « nord » musulmans et locuteurs de l'arabe tchadien, que ceux-ci vont revendiquer que l'arabe devienne langue officielle du Tchad. Être Nordiste au Tchad peut signifier que l'on a une préférence pour l'arabe, comme langue officielle et/ou véhiculaire. Être Sudiste peut signifier que l'on a une préférence pour le français. Aujourd'hui, des Tchadiens nordistes sont scolarisés dans des écoles arabophones, ou bien dans des écoles francophones. Dans ce contexte, Arabophone peut désigner, au Tchad, des élèves scolarisés, voire ayant été scolarisés dans une école arabophone, et Francophone désigner des élèves scolarisés dans une école francophone.

Il résulte cependant dans les usages langagiers des Tchadiens francophones une association entre d'une part Nordiste, Musulman et Arabophone et d'autre part entre Sudiste, Chrétien et Francophone. Dans le cas de mon enquête, je m'intéresse à des Tchadiens francophones au sens où ils ont été scolarisés dans des écoles francophones qu'ils soient Nordistes ou Sudistes. Cependant, je n'ai eu qu'un Sudiste parmi mes témoins. Les termes en question, quand ils désignent un groupe renvoie à une appartenance ou à un positionnement politique et à une identité culturelle et politique. C'est pourquoi, je les écris avec une majuscule : Arabophone, Francophone, Nordiste et Sudiste.

Ch 2. Quelques éléments de l'histoire du Tchad

2.1. *Les Saos*

Les Saos, dont l'existence est historiquement attestée, peuvent être considérés comme les ancêtres mythiques des Tchadiens d'aujourd'hui. Leur existence a été attestée des manuscrits de chroniqueurs arabes et les travaux scientifiques (notamment ceux de Marcel Griaule, ethnologue (1898-1956) et Jean-Paul Lebeuf, ethnologue et archéologue, (1907-1994). La technique du carbone 14 a permis de dater leur civilisation entre la fin du IX^e siècle et la fin du XVI^e siècle. De nombreuses légendes ont été relevées par Griaule dans un livre publié en 1943, intitulé *Les Sao légendaires*. Bien que les Saos n'aient pas seulement vécu au Tchad, ils constituent un élément de son histoire dans laquelle nombre de Tchadiens se reconnaissent. Ils s'avèrent à l'instar des Tchadiens d'aujourd'hui, hétérogènes, comme s'ils faisaient ne cela écho à la diversité des Tchadiens d'aujourd'hui. Selon Makrada Maïna, la dénomination de Sao désigne :

« Une multitude de populations assez disparate mais partageant en commun leur espace vital (les abords du lac Tchad), leur culture, leur physionomie, leur goût de l'art mais aussi et surtout, la légende. Les Sao en fait, sont un ancien peuple de noirs, premiers à avoir bâti une authentique civilisation dans le bassin du lac Tchad qui couvre aujourd'hui le nord du Cameroun, le nord-est du Nigeria et le sud est du Tchad. » (Makrada Maïna, 2015 : 1).

2.2. *Les trois empires*

L'histoire du bassin tchadien a connu les rivalités des trois royaumes du Kanem-Bornou, du Barguirmi et du Ouadda, pendant des siècles. Les dates concernant ces trois royaumes varient selon les auteurs. On peut estimer que le Kanem est apparu au IX^e siècle, puis qu'il se transforma en royaume du Kanem-Bornou au XIII^e siècle. Ce royaume a vécu grâce au commerce du natron, utilisé comme complément alimentaire et du trafic des esclaves vers le Moyen-Orient. Ce royaume a pris fin en 1900. Le royaume du Ouaddaï aurait pris naissance au XIV^e siècle avec la dynastie Toundjour. Il déplace sa capitale de la ville d'Ouara à celle d'Abéché à partir de la moitié du XIX^e siècle. Ce royaume a pris fin en 1912. Le royaume du Baguirmi a été créé au XVI^e siècle. Il a vécu de la traite des esclaves. Situé entre les deux autres royaumes, il a connu une expansion

au XVII^e siècle. Il devient protectorat français à la fin du XIX^e siècle.

2.3. La période de la colonisation française

La France arrive au Tchad en 1891, après une conquête militaire. Les Tchadiens résistent à la colonisation française. Cette résistance est notamment incarnée par Rabeh, né à Khartoum au Soudan vers 1842, de son vrai nom Rabih az-Zubayr ibn Fadl Allah, chef de guerre, qui a fondé un royaume en 1880 entre les bassins de l'Oubangui et du Nil. Il attaque le Baguirmi, au sud-est du lac Tchad, en 1892, reprochant à son Mbang (roi) d'avoir accepté le protectorat des Français. En 1893, il conquiert l'empire du Bornou, alors en déclin. Jusqu'en 1900, date de sa mort, il travaille à organiser et renforcer ce royaume. Face à la France qui cherche à coloniser ce qui deviendra le Tchad, à la tête de 10 000 hommes, il résiste. Le 22 avril 1900 a lieu la bataille décisive de Kousseri, qui voit la victoire de la France contre Rabeh. Selon Nomaye, sa mort marque la « fin de toutes les résistances à la colonisation française du Tchad » (Nomaye, 2001 : 53) et « l'histoire du Tchad moderne commence au 22 avril 1900 [...] ». (Ib.). Le Tchad reste sous administration militaire jusqu'à la période 1915-1920 et devient une colonie par décret du 17 mars 1920 en passant sous administration civile. La pacification du Tchad, selon l'expression consacrée, se termine en 1930. En 1936, les frontières du Tchad sont fixées dans leur forme actuelle (Nomaye, 2001). Mais, lors d'un accord entre la France et l'Italie, cette même année, la France abandonne à l'Italie une bande de cent-cinquante kilomètres à la frontière entre la Libye et le Tchad. Cet accord est l'origine du conflit, à partir de 1973, entre la Libye et le Tchad sur la « bande d'Aouzou ». Il se termine en 1987 sous Hissène Habré, après un conflit entre la Libye et le Tchad (1978-1987). La Cour internationale de Justice de La Haye décide en 1994, que la bande d'Aouzou est tchadienne.

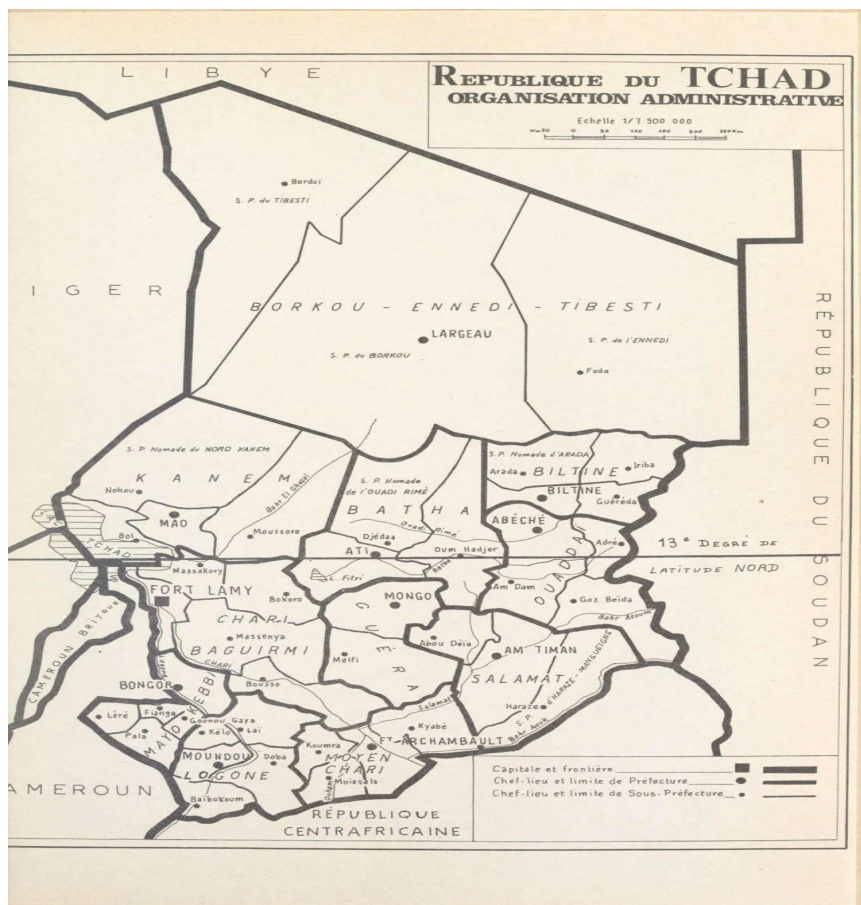


Illustration n°1: Carte du Tchad, source : Gentil, P., 1971, La conquête du Tchad (1894-1916), Tome 1, Le Tchad d'Émile Gentil (1894-1902), Château de Vincennes, <http://excerpts.numilog.com/books/9782111552173.pdf> , consulté le 07/05/2021

2.4. La politique coloniale économique française

Il n'est pas envisageable dans le cadre de ce travail, de développer l'histoire de la colonisation française. En revanche, il est possible d'évoquer la politique coloniale française. Les Français ont opéré pour le Tchad, une distinction entre « Tchad utile » et le reste du Tchad. Le « Tchad utile », c'est le Sud, situé en zone tropicale, humide, dont les terres sont riches et cultivées de longue date par des paysans attachés aux religions anciennes. Le Sud se montra plutôt accueillant à l'arrivée des Français. Les missions chrétiennes s'y développèrent. Ce Sud devait alimenter les caisses de la colonie (et plus tard de l'État indépendant). Les colonisateurs français portèrent leurs efforts de

développement surtout sur ce « Tchad utile ». Ils imposèrent la culture du coton aux paysans, ce qui fût à l'origine de la mise en place d'infrastructures routières, sanitaires et scolaires. Le Sud bénéficiait d'une gouvernance.

Le reste du pays, le centre et le nord, appelés « le Nord », étant plus sec, ne présentait pas cet intérêt économique. Il ne connaissait qu'une culture vivrière. De plus, le Nord se montra plutôt hostile à l'arrivée des Français. La tentative d'implantation d'écoles françaises dans le Nord a été vécue comme une tentative de christianisation (Diop, A., 2013). Le Nord n'a pas bénéficié d'une politique favorable à son développement économique de la part des Français. Ainsi, n'est-ce pas un hasard si après l'indépendance, le premier président tchadien François Tombalbaye, est originaire du Sud.

La France dans le cadre d'une politique coloniale visant à défendre ses intérêts, en favorisant le Sud, s'est appuyé sur cette rivalité sans nom entre le Nord et le Sud.

2.5. Les présidences après l'indépendance

La décolonisation a été pacifique. Depuis, l'indépendance le 11 août 1960, le Tchad a connu six présidents : Tombalbaye (1960-1975), Félix Malhoum (1975-1979), Goukouni Weddeï (1979-1982), Hissène Habré (1982 -1990), Idriss Déby (1990-2021), Mahamat Deby (2021, ...).

Depuis l'indépendance, l'histoire du Tchad a été marquée par des conflits impliquant des dimensions politiques, ethniques et linguistiques. Toutes ses présidences ont été des régimes autoritaires, eux-mêmes marqués par des conflits armés, des rebellions, derrière lesquels se cachent des conflits interethniques, et des répressions. Le conflit avec la Libye au sujet de la bande d'Aouzou (1978-1987) s'inscrit dans la continuité des conflits internes au Tchad. Le conflit entre le Nord et le Sud se perpétue, lui-même porté par des conflits linguistiques entre ceux qui espèrent faire de l'arabe la langue du Tchad et ceux qui préfèrent que ce soit le français. Le passage d'un régime d'une présidence à une autre se fait dans la violence. François Tombalbaye a perdu la vie quand il a été renversé par Félix Malhoum en 1975. Celui-ci s'exile en 1979, remplacé par Goukouni Weddey. Ce dernier s'exile lui-même, cédant la place à Hissène Habré, qui

lui est renversé par Idriss Déby. Ce dernier est le premier président à s'être fait élire au suffrage universel direct, en 1996, après que soit approuvée par référendum une nouvelle constitution. Malgré l'ouverture en 1993 de la *Commission Nationale Souveraine* (CNS), pour une période de transition de trois ans, son régime est resté autoritaire et il a fait modifier la Constitution pour se faire réélire. En 2021, juste après sa sixième victoire aux élections présidentielles, engagé sur le front contre une rébellion, il est grièvement blessé et meurt après trente ans de pouvoir. Il est remplacé par son fils Mahama Idriss Déby, qui prend alors le pouvoir à la tête du Conseil militaire de transition (CMT).

En ce qui concerne la politique linguistique, la langue française devient langue officielle sous François Tombalbaye (1960-1975), lui-même originaire du Sud et donc francophone. Sa politique à l'égard des Nordistes incite ceux-ci à se révolter et à revendiquer en particulier le statut de langue officielle pour l'arabe. En 1978, sous Félix Malhoum, dans la suite de luttes politico-militaires, l'arabe moderne international, langue écrite, et non l'arabe tchadien, prend le statut de langue co-officielle au côté du français. Goukouni Weddei (1979-1982) est le premier président Nordiste, donc arabophone.

Chapitre 3 La politique éducative au Tchad

3.1. L'éducation sous la colonisation française

3.1.1. Les objectifs des colonisateurs

Sous la colonisation française, l'objectif majeur de l'enseignement est de « former des auxiliaires dont l'administration coloniale avait besoin (commis, interprète, employé de commerce, infirmier, aide-médecin, instituteur (en réalité des moniteurs), ouvriers etc. » (Nomaye, 2001 : 53) et de faire acquérir à une élite les caractéristiques culturelles françaises pour importer le modèle de la métropole. Cela se traduit concrètement par la mise en place d'un enseignement primaire à partir de l'âge de six ans et d'écoles professionnelles. En 1930, le Tchad compte six écoles primaires et trois écoles professionnelles. Le 28 juin 1941, un service de l'enseignement, dirigé par un inspecteur primaire français est créé au Tchad (Nomaye, 2001 : 54) Des écoles de brousse pour les villages et des écoles de quartier sont créées. Elles y scolarisent les enfants pour une durée de trois à quatre ans et délivrent un certificat d'études indigène. Pour aller plus loin dans une scolarisation, notamment pour passer le baccalauréat, il existe une école régionale au Congo (Ib.). La loi-cadre française de 1947 prévoit à nouveau un objectif d'assimilation c'est-à-dire la création d'une élite tchadienne acculturée et fidèle à la France, avec un enseignement en français, des programmes inspirés de ceux de métropole et un système uniforme semblable à celui mis en place en France. La volonté de l'administration coloniale est alors de constituer une élite en s'appuyant sur les chefferies traditionnelles, afin de faciliter l'exercice du pouvoir, en donnant priorité aux fils de chefs pour la scolarisation. (Ib. : 54). Les élèves étaient choisis sciemment parmi les fils de chefs et de notables, de fonctionnaires de l'administration coloniale et d'employés du commerce colonial. Ainsi, l'administration tente-t-elle d'associer le prestige de la naissance et le respect du pouvoir (Ib.).

Sur le plan linguistique, les Français ont cherché à imposer la langue française partout dans le Tchad. Aminata Diop écrit

« L'apprentissage du français est le pivot de l'enseignement public colonial qui a pour objectif de former les cadres et auxiliaires strictement nécessaires à l'administration coloniale et au commerce européen, mais aussi de créer une élite tchadienne occidentalisée capable de perpétuer la politique française : il s'est étendu essentiellement dans le Sud animiste des savanes [...] » (Dip. 2013: 152)

La diffusion du français est donc assujettie aux besoins coloniaux et au maintien du pouvoir du colonisateur.

3.1.2. La réception des Tchadiens de la politique éducative coloniale

Le sud se montre disposé à accueillir la politique scolaire des Français. Pour Nomaye, les raisons en sont économiques et l'implantation du christianisme dans le Sud, « l'introduction de la culture du coton en 1926, et le recrutement massif des autochtones pour les deux guerres mondiales ainsi que la construction du chemin de fer Congo Océan. [...] le christianisme a eu une influence sur le sud du Tchad et les prédisposait à accepter l'école moderne » (Nomaye, 2001 : 56). Ce meilleur accueil du sud a permis de former des cadres dans cette région, ce qui aura des répercussions sur le plan politique après la décolonisation.

En revanche, les populations musulmanes du nord ont résisté à cette conquête considérée comme chrétienne, par leur choix « pour leurs enfants [d']un système éducatif arabo-islamique (école coranique, mosquée) ». (Ib. 2013 : 152). Les chefs musulmans préfèrent envoyer à la place de leurs enfants, des enfants pauvres (Nomaye, 2001 : 55). Pour Jouannet, l'école proposée par les Français a d'abord été perçue comme étrange, d'autant plus que cette institution a été imposée par et de l'étranger (Jouannet, 1978 : 119). L'école française sera aussi perçue comme un outil de pouvoir, et cela parce que les élites tchadiennes y seront formées. Pourtant, progressivement, elle va se substituer au système traditionnel. Mais, il faut bien comprendre qu'en 1978 encore, l'entrée dans le monde adulte, peut ne pas passer par l'école mais par le système traditionnel. (Jouannet.; 1978 : 120).

3.1.3. Conséquences de la politique éducative coloniale

L'accès des Sudistes à l'école, à la langue française et donc à l'administration est

favorisé ce qui renforce la rivalité entre le Sud et le Nord chez les Tchadiens. Cette politique s'est traduite par des cadres dans le Sud, ce qui n'a pas eu lieu dans le Nord. Au niveau de la diffusion du français, celle-ci s'est avérée forte dans le Sud, essentiellement au niveau du primaire et inexistante dans le Nord. Au moment de l'indépendance, en 1960, le Tchad compte 265 écoles, dont 26 privées, moins de 800 enseignants tous grades confondus et quelque 70 000 élèves pour 3 000 000 d'habitants.

Les résultats de cette politique se sont concrétisés par une diffusion du français quasi inexistante dans le Nord et une forte diffusion dans le Sud, essentiellement au niveau du primaire. L'enseignement et la pratique du français sont fortement voire exclusivement liées à celle du pouvoir. Par exemple, le français conditionne l'entrée dans l'administration. Cette politique a pu participer de la mise en place d'une situation diglossique au Tchad.

3.2. Politique éducative après l'indépendance

3.2.1. L'éducation, cheval de bataille du gouvernement

Au lendemain de l'indépendance, l'éducation est « le cheval de bataille » (Nomaye, 2001 : 56-57) du gouvernement. Les « nouveaux dirigeants du pays [croyaient que] par elle, [...] le Tchad indépendant allant rompre avec l'aliénation mentale et disposerait des ressources humaines de qualité permettant le développement économique et social. » (Ib.). Il s'ensuit une politique en trois axes avec une réforme institutionnelle, une politique de « tchadisation » (voir *infra*) des contenus de l'enseignement et une augmentation du nombre des établissements scolaires.

Va se mettre en place un « dualisme des systèmes scolaires : l'un, pris en charge par l'État, véhicule une langue et une civilisation qui sont considérées comme la seule voie possible pour sortir du sous-développement » (Diop, 2013 : 152). Il s'agit de l'école officielle, publique, laïque, gratuite, héritière de l'école coloniale, et qui commence lors de l'indépendance par prendre le français « comme unique langue d'enseignement en l'ancrant sur les cultures africaines » (Ib.). Mais cette école prise en charge par l'état tchadien et francophone, n'a que peu de succès auprès des musulmans qui sont

majoritaires. « Les musulmans considèrent l'école publique tchadienne comme une institution idéologique d'État cherchant à imposer une culture étrangère » (Diop, 2013 : 152). Sa désignation d'école française par de nombreux Tchadiens, encore en usage aujourd'hui n'est pas anodine. Par contre, « L'autre [système], propre à la majorité de [cette] population (l'école coranique), semble dépassé, et pourtant les [ou du moins une très grande majorité] parents la préfèrent » (Khayar, in Diop, 2013 : 153).

3.2.2. La politique de tchadisation

Cet extrait d'un discours illustre la volonté de tchadiser les contenus de l'enseignement tchadien au lendemain de la colonisation :

« Si hier les élèves tchadiens chantaient la Marseillaise, étudiaient l'histoire de "nos ancêtres les Gaulois" et la géographie de la France, aujourd'hui [à partir de 1961], les élèves tchadiens doivent désormais chanter la Tchadienne, ils doivent savoir que leurs ancêtres étaient les Saos et qu'ils habitaient au bord du lac Tchad. Ils doivent désormais connaître les montagnes, les fleuves et les rivières du Tchad. Autrement dit, il faut désormais consommer tchadien » (Nomaye, 2001 : 59-60).

Une tchadisation des programmes et des contenus de l'enseignement voit le jour. Mais il s'est agi d'une adaptation de l'ancien programme colonial à la nouvelle situation et dans le fond la tchadisation des programmes n'a rien changé. (Ib.: 59-60) Par ailleurs, dans leur opposition à la colonisation, les dirigeants n'ont-ils pas répondu à l'idéologie française selon laquelle les Français avaient une origine unique, les Gaulois, par la même idéologie où tous les Tchadiens, avec leur diversité ethnique, linguistique, culturelle avaient eux aussi une unique origine, les Saos ? Les Français ont les Gaulois, les Tchadiens ont les Saos. Le but a-t-il pu être d'imiter un modèle français ?

3.2.3. Des efforts pour l'éducation

Pendant les cinq premières années après l'indépendance, l'effort a surtout été porté sur l'école primaire. Ceci se concrétise par la mise en place d'une nouvelle inspection primaire, la création de nouvelles écoles primaires. Elles passent de 265 à 800 en 1965, avec un nombre d'élèves allant de 70 000 en 1960 à 143 000 en 1965-1966. Depuis l'indépendance, la France continue d'aider le Tchad pour l'éducation, par des bourses, la coopération. Vers 1966, ce qui est mis en place dans les écoles, distingue des écoles rurales et les élèves en fonction de leur orientation possible ou non vers le

secondaire (Nomaye, 2001 : 67).

Un groupe, le Groupe de recherche pédagogique (GRP) est mis en place. Il décide de mettre en place trois axes d'intervention. Le premier concerne le français ; le deuxième, l'étude de l'environnement : donner le goût de le protéger et de le transformer ; le troisième concerne la « formation de la pensée logique à partir de l'expérimentation, de la manipulation d'objets familiers » (Ib. : 69).

La langue française est alors considérée pour la première fois comme une langue étrangère. Son enseignement est donc conçu en conséquence. Les objectifs de l'enseignement en font une langue de communication. L'enseignement se fonde sur des dialogues, à partir de la vie quotidienne, à partir de brochures éditées depuis Paris. Puis, des représentants de l'Éducation nouvelle, venus de France, font prendre un tournant : ils accordent une plus grande importance à l'écrit à travers la grammaire, l'auto-dictée, les activités d'écriture et par le travail en équipe (Ib. : 70). Ce projet a bénéficié de facilités avec l'existence d'une assistance technique, d'une abondance en matériel, et des effectifs allégés dans les classes. En revanche, il a aussi rencontré des difficultés avec des « maîtres non formés aux pratiques et aux contenus de la méthode » (Ib. : 71), « parfois [des] responsables de terrain [...] incompetents » (Ib.) ainsi, qu'une « valeur inégale des documents et des acheminements irréguliers » (Ib. 71). Enfin, « [...] les élèves ont jusqu'à ce jour subi l'expérience et l'on ne peut pas affirmer qu'ils en aient bénéficié » (Ib. : 72). Nomaye explique cependant que ce projet n'a pas fait l'objet d'une évaluation à proprement parler bien que l'on parle de son échec.

3.3. La place des langues dans l'enseignement

3.3.1. La place de de l'arabe et du français

Depuis 1900, le français a toujours été la langue d'enseignement au Tchad (Leclerc, 2015). Cette situation n'a pas changé l'Indépendance en 1962. Le premier article du « *Décret portant organisation de l'enseignement de la langue arabe dans les ordres du premier et du deuxième degré de l'enseignement public* » (6 janvier 1962) (Ib.) – il s'agit de l'arabe classique précise - que « dans l'enseignement public, qui se donne en

langue française, une place particulière est faite à la langue arabe ». Autrement dit, l'arabe est mis au second rang par rapport au français.

À partir de 1978, le bilinguisme arabe-français devient obligatoire dans « tous les établissements d'enseignement où l'apprentissage du français et de l'arabe classique est nécessaire. » (Ib.). Le décret de 1995 (95-071 1995-02-09 PR/MEN), institue l'enseignement bilingue dans le système éducatif tchadien (Ib.). Son article 1 déclare que « le français et l'arabe sont les langues d'enseignement, que leur enseignement est laïque et obligatoire et qu'il est dispensé dans toutes « les écoles publiques et privées » (Ib.). Mais, malgré ce cadre juridique, et la loi de 2006 portant orientation du système éducatif tchadien qui réaffirme une volonté d'instituer ce bilinguisme (Loi 2006, article 5, Leclerc, 2015), le français reste favorisé dans l'enseignement tchadien :

« Le système éducatif primaire était, [en 2010], à 93 % francophone, à 4 % arabophone et à 3 % bilingue. Bref, le système d'éducation tchadien favorise nettement le français plutôt que l'arabe. » (Leclerc 2015).

À partir de 1983, dans le cadre de dispositions prises pour reconstruire le pays, des efforts sont réalisés en faveur de la langue arabe et du bilinguisme arabe-français sont mises en place avec la mise en place d'horaires d'enseignement d'arabe et de français (1983), « collèges bilingues (1983), création d'un département d'arabe à l'INSE³ (1986), d'un baccalauréat arabe (1987). (Diop 154-155). Malgré ces efforts, si « l'enseignement de l'arabe progresse [il] reste toujours confiné aux écoles privées. » (Diop : 155). Une étude commandée par la Banque mondiale en 1988 a montré que dans tout le Tchad, on comptait 40 000 élèves dans des écoles privées arabophones et 300 000 élèves dans francophones. (Ib.). Cependant, dès 1995, le premier article du décret 95-071 1995-02-09 PR/MEN, « portant institution de l'enseignement bilingue dans le système éducatif tchadien », signé notamment par Idriss Déby, (Leclerc, 2015)⁴ prévoit que

« Le français et l'arabe sont les langues d'enseignement en république du Tchad. L'enseignement de la langue arabe est laïc et obligatoire. Il est dispensé dans toutes les écoles publiques et privées. »

³L'INSE, Institut national des sciences de l'éducation a été créé en 1975. Il prend la place de l'institut pédagogique national avec des compétences renforcées (Diop : 154)

⁴[http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/tchad-lois_scolaires.htm#Loi_portant_orientation_du_syst%C3%A8me_%C3%A9ducatif_tchadien_\(2006](http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/tchad-lois_scolaires.htm#Loi_portant_orientation_du_syst%C3%A8me_%C3%A9ducatif_tchadien_(2006)

Le même décret prévoit que « tous les établissements publics d'enseignement arabe deviennent bilingues. » (article 2) et distingue deux catégories pour les établissements du premier et du second degré : les établissements bilingues et les établissements francophones » (article 3). En revanche, dès le CM1, il est prévu que « l'enseignement du calcul et des sciences de la nature [soit] dispensé en français (article 6), et cela se poursuit au collège jusqu'en terminale pour toutes les matières scientifiques (article 8). L'enseignement technique, professionnel et supérieur est aussi en principe dispensé en français (article 12). La loi portant orientation du système éducatif tchadien de 2006 reprend les principales dispositions prises en 1995 mais ouvre la porte à l'enseignement dans des langues nationales. En effet, son article 5 précise :

« L'enseignement et la formation sont dispensés dans les deux langues officielles que sont le français et l'arabe. L'enseignement et la formation peuvent aussi être dispensés dans les langues nationales. Des langues étrangères interviennent comme disciplines d'enseignement. »

Cependant, si le nombre d'écoles arabes a progressé à N'Djamena, avec, en 1992, un nombre de « 29 écoles privées, pour 37 écoles francophones officielles et 12 écoles privés francophones, soit 37 % d'écoles arabophones », il reste que toutes les écoles arabophones sont privées. Autrement dit l'État tchadien n'a pas investi dans une seule école arabophone publique, mais en plus, l'enseignement de l'arabe est très pauvre et le bilinguisme dans l'éducation n'existe pas. » (Diop : 155). De plus, selon un rapport de la *Banque mondiale* de 2007, cité par Diop 5,

« Parmi les écoles publiques, 95,3 % sont francophones, 1,7 % arabophones et 3 % bilingues. Cependant, dans l'enseignement privé, on dénombre proportionnellement plus d'écoles arabophones (13,2 %) et bilingues (12,7 %). » (Ib.).

Quand Idriss Déby décide en 2010, pour l'année scolaire 2010-2011, de rendre obligatoire l'enseignement de l'arabe à tous les niveaux de l'enseignement formel, afin explique-t-il que « Les cadres arabophones doivent être traités comme leurs collègues francophones et doivent accéder à toutes les fonctions administratives. » (Idriss Deby, 2010, Sahr dans Leclerc, 2015), « pour beaucoup de Tchadiens, cette mesure consiste à faire imposer l'arabe de la part de 3 % d'arabophones à 97 % de la population

⁵ Banque mondiale, 2007, *Le système éducatif tchadien. Éléments de diagnostic pour une politique éducative nouvelle et une meilleure efficacité de la dépense publique*, Document de travail n°110, série : le développement humain en Afrique, 199 p.

tchadienne. » (Leclerc, 2015). De plus, le pays manquait d'enseignant qualifié en arabe (moderne) et la mesure est coûteuse sur le plan financier pour l'État tchadien.

D'autre part, le français est la langue de l'enseignement universitaire. Les universités qui enseignent en arabe littéraire restent peu fréquentées. Cependant, dans les universités francophones, dans les cours en langue française, les enseignants s'autorisent et autorisent les élèves à utiliser l'arabe tchadien pour communiquer ou expliquer certains points. Ceci peut s'expliquer certes par une moindre aisance en français mais aussi parce que l'arabe tchadien est objectivement une langue véhiculaire au Tchad, peut-être même, si l'on suit Jullien de Pommerol, une langue de presque tous les Tchadiens. Cependant, cette variété n'est pas officiellement langue d'enseignement et n'est pas non plus objet d'enseignement. Cette situation place donc les locuteurs tchadiens francophones en présence d'une autre variété linguistique moins valorisée, ce qui, selon les travaux de Gueunier et Francard, peut coïncider avec des phénomènes d'insécurité linguistique.

L'arabe littéraire fait l'objet d'un enseignement et peut être proposé comme langue vivante. Par exemple, à N'Djamena, l'université *Roi Faiçal*, financée par l'Arabie Saoudite, est dédiée aux arabophones et le français y est enseigné comme langue vivante.

3.3.2. La place des langues nationales dans l'enseignement

Quant aux langues nationales, elles ne sont ni langue d'enseignement ni langue enseignée. La question se pose de la pertinence de l'intégration de ces langues dans l'enseignement, comme langue d'enseignement, comme cela se pratique au Cameroun, ou bien comme langues enseignées. Cela pourrait peut-être permettre de valoriser les langues ethniques. Dans la mesure où les phénomènes d'insécurité linguistique sont le plus souvent associés à la dévalorisation d'autres langues en présence (dans le cas présent, ce sont les langues ethniques qui sont dévalorisées), une revalorisation de ces langues parlées au quotidien, auxquelles les Tchadiens sont identitairement attachées pourrait avoir une incidence sur l'insécurité linguistique en français des locuteurs concernés. En effet ces locuteurs pourraient se sentir moins dévalorisés (ou ne plus se sentir dévalorisés) quant à leur identité, et donc à ce qu'ils sont et à ce qu'ils sont capables de faire sur le plan linguistique. La langue française ne serait plus tout à fait leur langue et les enjeux autour de cette langue seraient diminués et la pression pesant sur les individus aussi. D'ailleurs,

on retrouve chez des témoins rencontrés l'attitude consistant à affirmer ne pas être gênés de leurs erreurs en français parce que cette langue n'est pas la leur. Si intéressante que puisse paraître une revalorisation des langues ethniques, comme je l'ai déjà écrit, cela risque aussi d'être une politique coûteuse, qui pourrait aussi susciter des conflits interethniques.

En 2012, Idriss Déby déclare que « Le système éducatif tchadien dans son ensemble se doit de parvenir à l'excellence. » (Cité par Leclerc 2015) et que l'enseignement des langues nationales est un moyen d'y parvenir. Le projet est confié à un organisme (la *Direction générale de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales* (DGAPLAN)). Mais, trouver des enseignants en langues nationales est malaisé. Les cours pour les enfants se font en français ou en arabe et seuls des adultes peuvent accéder à des cours dans certaines langues nationales : arabe tchadien, sara, ngambaye, mabaye, gor, moundag, etc. (Leclerc, 2015).

En 2011, un décret (Décret 11-1218 2011-11-02 /PR/PM/MEPEC/11, voir Leclerc, 2015), vise à promouvoir les langues nationales. Il prévoit notamment « le recensement, la codification et la transcription des langues nationales » (Ib.) ; « l'appui à l'expérimentation des programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle dans les langues nationales » (Ib.) ; « le suivi et l'évaluation des programmes d'enseignement en langues nationales » (Ib.) Mais, compte tenu du nombre de langues nationales au Tchad, cette protection du patrimoine culturel, se heurte au projet de s'ouvrir au monde extérieur (Ib.). C'est d'ailleurs ce souci qui a amené les dirigeants tchadiens à faire de l'arabe moderne la langue officielle.

Ne pas avoir distingué entre arabe moderne et arabe tchadien et cela dès 1962, a favorisé le français dans l'enseignement dans lequel il est présent depuis 1900. Le bilinguisme arabe/français favorise le français et cette politique oublie les langues nationales.

3.3.2. Conclusion partielle sur le système éducatif tchadien

Le système éducatif tchadien est hérité de la période de la colonisation. Plutôt bien reçu dans le Sud, où il a permis la formation des élites tchadiennes qui ont pris le pouvoir

juste après l'Indépendance, il l'était bien moins dans le Nord, si ce n'est comme faisant la promotion de la langue d'un envahisseur de religion chrétienne. Les Nordistes lui préféraient l'école traditionnelle coranique. Cependant malgré les résistances, l'école publique, laïque, gratuite et francophone, dite au Tchad, école française, s'est en partie substituée au système traditionnel et va déboucher sur le système éducatif tchadien actuel allant des jardins d'enfants jusqu'à l'université en passant par l'école primaire, le collège et le lycée. Au lendemain de l'indépendance, le gouvernement fait de l'éducation son « cheval de bataille » (Nomaye, 2001 : 57). Cela se traduit d'abord par une politique de « tchadisation » et une augmentation des moyens d'enseignement en termes d'établissements. Pourtant, parallèlement à ce système, une majorité de Tchadiens continue de préférer l'école coranique (Khayar, dans Diop, 2013 : 153).

L'effort de tchadisation se traduit au niveau des programmes et des contenus des enseignements par une simple adaptation de l'ancien programme colonial. Il semble s'être aussi traduit par une tentative de faire des Tchadiens, les descendants des Saos, comme s'il s'était agi de fonder un État-nation malgré le nombre important d'ethnies présentes au Tchad. Mais l'effort du gouvernement en ce qui concerne l'éducation s'est aussi dirigé vers l'ensemble de la population adulte à travers l'éducation non formelle tournée autour de l'alphabétisation des adultes en relation avec des organismes internationaux comme l'UNESCO. Il existe aussi un système d'écoles privées très prisées.

La question des langues est omniprésente dans l'éducation. Tout d'abord, l'éducation formelle tend à favoriser la langue française, mais de nouvelles écoles et universités sont nées qui utilisent aujourd'hui l'arabe littéraire moderne pour enseigner. En revanche, la reconnaissance des langues ethniques comme langues enseignées ou langues d'enseignement reste inexistantes dans le système éducatif formel. Cependant, depuis 2019, des formations et concours soient organisées pour la langue toubou à N'Djamena, mais en dehors du système éducatif formel.

3.3. Le système éducatif tchadien aujourd'hui

3.3.1. École publique, école privée, école communautaire

Trois sortes d'école existe au Tchad : publiques, communautaires et privées. Les écoles publiques, en partie administrées par l'État sont soit confessionnelles, soit laïques (Leclerc, 2015). Elles ne représentent que 7 % des écoles du pays et ne sont présentes que dans les villes. Depuis, l'indépendance, les villages et plus généralement les communautés locales (parents d'élèves) créent et gèrent des écoles communautaires (Ib.). Ces communautés assument la construction de salles de classes en matériaux traditionnels pour les écoles primaires et contribuent au financement des cours à près de 70 %. (Ib.). Les écoles privées, restent en nombre peu élevé par rapport aux autres types d'école. Leur création visait à contrecarrer les stratégies de grève générale des organisations syndicales (Ib.).

3.3.2. Éducation formelle et éducation non formelle

Le système scolaire tchadien comprend deux modes d'éducation : l'éducation formelle et l'éducation non formelle (UNESCO, 2016). L'éducation formelle correspond à l'enseignement tel qu'il est pratiqué dans le cadre de l'école calquée sur le modèle français. L'éducation non formelle comprend l'alphabétisation et l'éducation de base non formelle.

3.3.2.1. L'éducation formelle

L'éducation formelle comprend le préscolaire (jardins d'enfants, de 3 à 5 ans), le primaire (qui correspond aux écoles primaires avec une organisation en cycle de deux années (CP1 et 2, CE 1 et 2, CM1 et 2), le moyen (qui correspond au collège, d'une durée de quatre ans), le secondaire (qui correspond au lycée, avec deux modalités : général et technique) (Leclerc, 2015, UNESCO, 2016).

3.3.2.2. Les difficultés de l'enseignement au Tchad

Le Tchad connaît un faible taux de scolarisation. Selon « les données statistiques gouvernementales [...] seulement 47,9 % des Tchadiens étaient scolarisés au primaire,

contre seulement 17,9 % au secondaire et 0,5 % à l'université. [...] 41 % des enfants entrant à l'école primaire ne terminent pas leurs études » (Leclerc, 2015).

Quarante-huit pour cent des enseignants du primaire sont sans formation professionnelle adaptée. Les programmes datent de l'indépendance même s'ils ont été

« Réactualisés » en 1987. La mise en œuvre des programmes n'est pas contrôlée. Le Ministère de l'Éducation nationale ne contrôle, n'encadre et ne soutient pas l'enseignement que ce soit l'enseignement public, privé ou coranique (l'enseignement coranique fait partie de l'enseignement privé) (Ib.).

Les effectifs des classes sont surchargés (50, 100, 200 élèves par classe). Les trois niveaux du primaire, de secondaire et du supérieur, souffrent d'un manque de matériel pédagogique, d'équipements et d'infrastructures (école sans salle de classe, effectifs de classes très élevés, manque de tables, de chaises, de bibliothèques).

La précarité des moyens alloués à l'enseignement public, auquel s'ajoutent des grèves à répétition, amène beaucoup de parents vivant à N'Djamena, à scolariser leurs enfants dans des écoles privées payantes. Des étudiants tchadiens tendent à se diriger vers les instituts privés de la capitale ou à partir à l'étranger. Cela est aggravé par le fait que l'obtention d'un emploi dans la fonction publique au Tchad est grandement facilitée par l'obtention d'un diplôme européen ou américain et que les traitements des fonctionnaires sont directement reliés au niveau des diplômes obtenus.

3.3.2.3. L'éducation non formelle

La population du Tchad comprend 86,5 % de Tchadiens de plus de quinze ans en situation d'analphabétisme (Coudray, dans Leclerc, 2015) avec 86 % des femmes et 69 % des hommes, et une proportion plus élevée dans le milieu rural que dans le milieu urbain. Selon ce rapport UNESCO, 2016), cinq millions de Tchadiens de plus de quinze ans, soit environ 78 % de cette population, sont en situation d'analphabétisme, tandis que 638 819 enfants et adolescents de neuf à quatorze ans, seraient non scolarisés ou déscolarisés (Ib. : 22). Le gouvernement tchadien reçoit des aides pour l'alphabétisation. L'éducation non formelle comprend deux branches : celles des adultes, avec l'*Alphabétisation et*

l'Éducation des Adultes (AEA) et celles des enfants ou adolescents déscolarisés de l'autre, avec *l'Éducation de base non formelle* (EBNF) (UNESCO, 2016 : 182).

Avec *l'alphabétisation et l'éducation des adultes* (AEA), des centres d'alphabétisation sont ouverts pour les adultes n'ayant jamais appris à lire ou écrire dans aucune langue, qu'elle soit nationale ou officielle. L'alphabétisation peut se faire en langue nationale. Avec *l'Éducation de base non formelle* (EBNF), des centres d'éducation de base non formelle sont ouverts « aux jeunes gens des deux sexes âgés de 10 à 14 ans déscolarisés ou non scolarisés désireux de recevoir une formation spécifique pour poursuivre leurs études ou s'intégrer dans la vie active. Néanmoins, les jeunes gens âgés de 9 ans peuvent être concernés. » (UNESCO, 2016 : 182). Au sortir des centres EBNF, les jeunes auraient un niveau « de connaissances instrumentales et spécifiques équivalent aux finissants du cours moyen deuxième année de l'enseignement primaire. [...] ils sont aptes aux métiers pratiques (menuiserie, maçonnerie, plomberie, etc.) » (Ib.)

3.3.3. Les secteurs publics et privés

Au Tchad, à côté de l'école publique et des écoles communautaires, présentes sur tout le territoire, existent des écoles privées qui se subdivisent entre « l'enseignement catholique, protestant et laïc d'un côté, les établissements arabes et spontanés de l'autre. » (Esquieu, Peano, 1994 : 3). L'enseignement privé catholique dont les premières écoles ont été créées avant l'indépendance constitue le réseau le plus important. À partir des années soixante-dix sont apparues des écoles protestantes, musulmanes ou laïques dans les villes et des « écoles spontanées » dans des villages. En 1991-92, le secteur de l'enseignement privé est composé de cent deux écoles primaires et de vingt-cinq collèges et lycées (Ib.). Ces structures accueillaient alors six pour cent des effectifs scolaires au niveau du primaire (32 000 élèves) et 9% au niveau du second degré (6500 élèves). Dans les villages, ont été créées cinq cent quarante-sept écoles communautaires, dites spontanées, nées de la volonté de communautés villageoises, fréquentées par environ 9 % des effectifs du second de degré (53 000 élèves). L'enseignement catholique, protestant et laïque s'adresse aux couches aisées. Celles-ci en effet, « tendent à se détourner d'un enseignement public qu'elles estiment dégradé et démotivé. » (Ib.) Les établissements

arabes et spontanés de l'autre sont fréquenté par des familles qui ne trouvent pas d'établissement public proche, ou bien qui recherchent une éducation religieuse, non francophone. C'est le cas, des familles d'agriculteurs des écoles spontanées et des familles de commerçants et d'artisans des écoles arabes. (Esquieu, Peano, 1994 : 4). Les auteurs de ce rapport distinguent donc pour le premier bloc une situation de concurrence entre le privé et le public et une situation de complémentarité avec le public pour le deuxième bloc.

3.3.4. Conclusion sur le système éducatif tchadien

Le système éducatif tchadien est hérité de la période de la colonisation. Plutôt bien reçu dans le Sud, où il a permis la formation des élites tchadiennes qui ont pris le pouvoir juste après l'Indépendance, il l'était bien moins dans le Nord, si ce n'est comme faisant la promotion de la langue d'un envahisseur de religion chrétienne. Les Nordistes lui préféraient l'école traditionnelle coranique. Cependant malgré les résistances, l'école publique, laïque, gratuite et francophone, dite au Tchad, école française, s'est en partie substituée au système traditionnel et va déboucher sur le système éducatif tchadien actuel allant des jardins d'enfants jusqu'à l'université en passant par l'école primaire, le collège et le lycée. Au lendemain de l'indépendance, le gouvernement fait de l'éducation son « cheval de bataille » (Nomaye, 2001 : 57). Cela se traduit d'abord par une politique de « tchadisation » et une augmentation des moyens d'enseignement en termes d'établissements. Pourtant, parallèlement à ce système, une majorité de Tchadiens continue de préférer l'école coranique (Khayar, dans Diop, 2013 : 153).

L'effort de tchadisation se traduit au niveau des programmes et des contenus des enseignements par une simple adaptation de l'ancien programme colonial. Il semble s'être aussi traduit par une tentative de faire des Tchadiens, les descendants des Saos, comme s'il s'était agi de fonder un État-nation malgré le nombre important d'ethnies présentes au Tchad. Mais l'effort du gouvernement en ce qui concerne l'éducation s'est aussi dirigé vers l'ensemble de la population adulte à travers l'éducation non formelle en relation avec des organismes internationaux comme l'UNESCO. Il existe aussi un système d'écoles privés très prisées.

La question des langues est omniprésente dans l'éducation. Tout d'abord, l'éducation formelle tend à favoriser la langue française, mais de nouvelles écoles et universités sont nées qui utilisent aujourd'hui l'arabe littéraire moderne pour enseigner. En revanche, la reconnaissance des langues ethniques comme langues enseignées ou langues d'enseignement reste inexistantes dans le système éducatif formel. Cependant, depuis 2019, des formations et concours soient organisées pour la langue toubou à N'Djamena, mais en dehors du système éducatif formel.

Chapitre 4. La diversité au Tchad

La diversité se traduit au Tchad d'une part à travers les religions, les langues véhiculaires et les langues ethniques.

4.1. Animisme, islam, christianisme, laïcité

L'État tchadien est laïque. Le pays compte 55,7% de musulmans, 20% de catholiques, 15 % de protestants et des animistes. (Leclerc, 2015). Il existe une répartition géographique des religions sur le territoire tchadien. L'animisme et le christianisme sont davantage présents au sud et la religion musulmane est très présente dans le nord et plus largement dans le reste du pays. À travers cette répartition géographique, les langues ethniques se répartissent entre ces trois religions. Mais, le plus phénomène le plus important, est l'association entre d'une part l'arabe et l'Islam et d'autre part, entre le français et le christianisme ainsi que l'animisme. Cependant, les raisons de l'association entre français et christianisme ou animiste tiennent à la répartition géographique et à ce que les Français ont privilégié le Tchad pendant la colonisation. Même pour la religion musulmane, l'association avec l'arabe ne s'explique pas par la religion. En effet, l'arabe comme langue de religion, l'arabe tchadien et l'arabe moderne sont trois variétés linguistiques distinctes. Les nomades arabes sont venus au Tchad bien avant l'Islam et certaines ethnies arabes se revendiquent comme descendantes de chefs arabes d'avant l'Islam (Jullien de Pommero, voir *infra*). Néanmoins, l'opposition entre les religions musulmanes et chrétiennes peut exacerber le conflit entre le Nord et le Sud (Leclerc, 2015). Cependant, cela rentre dans le cadre de la réception des gens du nord, de la colonisation française. Enfin, cette répartition entre le Nord et le Sud est historique. Aujourd'hui, des Sudistes, des chrétiens parlent et/ou apprennent l'arabe tchadien.

Conséquence de la colonisation, la plupart des fêtes chrétiennes sont reconnues par l'État à côté des fêtes musulmanes. Vestiges de la colonisation, seules les fêtes

chrétiennes ont des congés et le « week-end » est identique à un « week-end » occidental avec le samedi et le dimanche comme jours non ouvrables, alors que dans les pays arabo-musulmans, il a lieu le vendredi et le samedi.

4.2. La situation sociolinguistique du Tchad

Dans cette partie, j'aborde les ethnies, les langues nationales, les deux langues officielles, les phénomènes diglossiques impliquant le français et l'alternance codique.

4.2.1. Les ethnies

4.2.1.1. La façon de vivre la dimension ethnique à N'Djamena aujourd'hui

Lors de l'exode rural, depuis l'Indépendance, qui a fait exploser le nombre d'habitants dans les villes, les Tchadiens ont commencé par se regrouper dans les villes par ethnie. Celles-ci ont beaucoup perdu de leurs fonctions socioéconomiques dans la vie des personnes. Les villes et les quartiers sont de plus en plus devenus hétérogènes regroupant différentes ethnies. Sur le plan des solidarités, la famille étendue semble avoir pris le relais. Le port de vêtements, la façon de se tenir peuvent être des indices d'une appartenance ethnique particulière. Les tenues traditionnelles restent portées dans les cérémonies traditionnelles. On les rencontre aussi en ville. Mais l'appartenance à une ethnie se traduit par l'existence d'une langue ethnique dit langue nationale dans laquelle la personne se reconnaît. Dans une même famille, un fils peut parler sa langue ethnique avec ses parents et l'arabe tchadien avec sa fratrie. Il arrive qu'il parle une langue propre à l'un de ses grands-parents. Le français est plutôt réservé à l'école, à l'administration et selon les cas, au travail. Lors d'une première rencontre, il n'est pas inhabituel que des Tchadiens se renseignent sur leurs appartenances ethniques respectives, quand l'un des protagonistes ne s'affiche pas d'emblée comme membre de son ethnie. D'ailleurs, c'est encore vrai en ce qui concerne le fait d'être arabophone ou francophone. L'ethnie continue de subsister dans la vie de nombreux Tchadiens. Cependant, dans les grandes villes, il semble que la première langue apprise par les enfants ne soit plus langue ethnique, mais l'arabe tchadien (véhiculaire).

4.2.1.2. Comment définir la notion d'ethnie ?

Aujourd'hui, le terme « ethnie » est valorisé et renvoie à l'idée d'authenticité (Schnapper, 2006 : 413), l'ethnicité n'est pas pourtant sans poser de problèmes en raison des conflits qu'elle peut engendrer. Utilisé en un sens quotidien par les Tchadiens, ce terme a une longue histoire sur le plan scientifique. Selon Schnapper (2006 : 412), « Max Weber avait [...] proposé de « jeter par-dessus bord le concept général d'ethnie » à cause de son caractère « fourre-tout ». Ce terme mérite donc d'être discuté avant de pouvoir parler de langue ethnique.

Inventé par des anthropologues et ethnologues occidentaux à partir du grec « ethnos⁶ » à la fin du XIX^e siècle, sa fonction première était l'étude de « sociétés non européennes, en particulier africaines, le plus souvent colonisés par les Européens » (Ib.). Il désignait un groupe d'homme de même ascendance et de même culture mais dont l'organisation pouvait ne pas être stable et était jugée primitive. Sa connotation péjorative a duré jusqu'au milieu du XX^e siècle. Suite à la seconde guerre mondiale, après les camps de concentration, « ethnie » a été utilisé en remplacement politiquement correct de « race » pour expliquer certaines différences entre humains non plus de façon biologique mais par la culture. Son utilisation évolue encore avec la remise en cause du projet colonial et de celle de la croyance dans la supériorité des formes politiques occidentales ainsi que la valorisation de l'authenticité.

L'usage du terme « ethnie » est alors aussi remis en question. Il ne s'agit plus tant de « survivances anachroniques de formations ancestrales » (Ib.) que du « résultat de la projection sur la réalité africaine des conceptions européennes de la nation par les colonisateurs ». (Ib.). Pour organiser les populations qu'ils avaient colonisées, confrontés à une organisation africaine sans frontière sociale et spatiale stable, sans territoire précisément défini ni appartenance claire des individus à des groupes, ils auraient fixé géographiquement les ethnies : les colonisateurs auraient « créé » les ethnies africaines.

L'évolution du sens du mot « ethnique » s'est poursuivie avec la découverte de

⁶Sa signification étymologique dépend, selon Schnapper (Ib.) des dictionnaires : « étranger », “peuple”, “nation”, “tribu”.

groupes ethniques au sein de la société américaine : malgré la mise en avant, aux États-Unis de l'idée de melting-pot, supposé assimiler les populations immigrées, les origines de ces populations continuent d'influencer aujourd'hui les conduites de leurs descendants, devenus américains : Irlandais, Italiens, Juifs, Noirs, Portoricains. Mais ces groupes ethniques sont aussi engendrés par la société américaine. L'ethnicité serait une source d'inégalités sociales et organiserait la vie politique (Ib.). Mieux, dans toutes les sociétés modernes, organisées en États-nations s'observent des « nouveaux infra-nationaux » (Ib.) ou ethniques. Ce sont les sociétés modernes même qui seraient à l'origine de l'émergence de ces groupes ethniques.

Aujourd'hui valorisés, les termes « ethnie », « groupe ethnique », « ethnicité » renvoient selon Schnapper à plusieurs définitions. Il peut s'agir de « populations particulières non organisées en États-nations indépendants » (Ib. : 413), de « processus d'identification des individus à un groupe particulier » (Ib.), de « mobilisation politique de certains groupes au nom d'arguments ethniques » (Ib.), de « formes de structure sociale qui fait une place plus ou moins reconnue à une référence à des groupes infra-ou supra-nationaux » (Ib.). Le point commun serait « l'idée de la référence à un groupe plus immédiat, plus naturel ou plus authentique que la nation » (Ib.). Plus intéressant encore, dans les années 1970, l'idée que les groupes ethniques peuvent se définir non pas leurs caractéristiques objectives mais par leur situation sociale est avancée par Frederik Barth (1928-2016), anthropologue et ethnologue norvégien. Pour lui, « les groupes se constituent par leur action pour imposer les frontières sociales par lesquelles ils se construisent ». (Ib.) Avec une telle conception, ce ne sont pas tant les contenus culturels censés être constitutifs d'une ethnie qui comptent mais précisément ces frontières et on peut alors comprendre comment les populations en Afrique, ont pu se constituer en ethnies dont les frontières n'étaient pas précisément délimitées dans l'espace et le temps. « Les identités ethniques sont ainsi le produit, toujours susceptibles d'être réorganisés, d'une situation sociale et de processus d'auto et d'hétéro-assignation ». (Ib. : 413). La conception de l'ethnie défendue par Barth est à rapprocher de l'histoire des Tutsis et des Hutus au Rwanda. Partageant la même langue, le kinyarwanda et la même culture, ils formaient d'avantage deux composantes socio-économiques vivant dans une même société que deux ethnies aux fondements biologiques. Ils se sont constitués en ethnies

sous l'influence des colonisateurs, en se fondant sur des déterminations pseudo-biologiques, pour en arriver au drame que l'on connaît.

Quant au Tchad, la conception d'ethnie de Barth donne un regard différent sur la concurrence entre ethnies pour accéder aux ressources de l'État. Pour Bayart

« La notion d'ethnie a été largement fabriquée à des fins de contrôle administratif et politique ; elle a ensuite été l'objet d'une réappropriation par les groupes sociaux autochtones arbitrairement désignés de la sorte mais contraints, par la mise en dépendance, à se déterminer en fonction des nouvelles structures de pouvoir. » (Bayart, 1983 : 28).

Pour Ramadji, « les partis tchadiens ont pu se former sur des bases identitaires ; notamment sur le sentiment ethno-régional » (Ramadji, 2015 : 147). Le problème est à ce point important, qu'en 1991, dans un souci de « bannir les considérations ethniques, régionales ou religieuses de l'ordre politique » (Ib. : 60) une ordonnance⁷ oblige expressément tout parti politique se créant « de réunir au moins trente (30) membres fondateurs au minimum originaires de dix (10) préfectures à raison de trois (3) par préfecture ». (Ib.) La concurrence interethnique persiste et la mise en avant de ce qui unit les Tchadiens reste un combat. Dumont écrit :

« Le cas tchadien s'avère particulièrement complexe, avec une centaine d'ethnies et plus de deux cents dialectes. Chaque groupe humain privilégie ses propres aspirations et a du mal à envisager une construction nationale qui pourrait bénéficier à tous. » (Dumont : 2007 :286).

Il est de notoriété publique au Tchad, que même le président Idriss Deby, décédé le 20 avril 2021, de l'ethnie zaghawa a pris le pouvoir soutenu par des membres de son ethnie et que cela permet de favoriser l'accès aux ressources de l'État de certains membres de son ethnie.

Pour en revenir à la question de la façon de définir une ethnie, je peux retenir qu'au Tchad, une ethnie serait une population particulière linguistiquement et culturellement, non organisée en État-nation indépendant. L'existence d'une ethnie impliquerait l'existence de processus d'identification des individus au groupe qu'ils considèrent comme leur ethnie à travers leur culture dont les langues font partie. Enfin, il pourrait exister des conflits de nature socio-économique et politique entre ethnies se concrétisant notamment

⁷Article 13 de l'Ordonnance n°15 du 04 octobre 1991. Le Tchad en comptait 14 à l'époque (Ib.).

par la mobilisation de certains groupes ethniques pour prendre le pouvoir et accéder aux ressources de l'État. Il se pourrait que certains individus instrumentalisent l'ethnicité pour conquérir le pouvoir.

4.2.1.3. Une population multiethnique, une société pluriculturelle

En ce qui concerne le nombre d'ethnies présentes au Tchad, Dumont estime ce nombre à une centaine (Dumont : 271) et fait observer qu'aucune ethnie n'est majoritaire. Certaines ethnies vivent à la fois au Tchad et dans des pays voisins (Ib. 172). D'autre part, les relations entre langues dites ethniques et ethnies ne sont pas simples : une même ethnie peut parler des variantes de langues différentes et des ethnies différentes peuvent partager une même langue. Autrement dit, les variétés linguistiques en présence ne coïncident pas avec ce découpage ethnique : « En raison des diversités ethniques, mais aussi à l'intérieur des diverses ethnies, se profile une variété linguistique encore plus grande que celle des ethnies » (Ib . : 274).

Au Tchad, chaque ethnie a son chef de canton, et regroupe plusieurs familles, c'est-à-dire un groupement de centaines voire de milliers de personnes, rassemblant cousins, petits-cousins, arrière-petits-cousins, une descendance sur plusieurs générations. Le plus souvent, chaque ethnie a sa propre langue, dans laquelle ses membres se reconnaissent. Mais, la diversité présente au Tchad, implique la pratique de l'alternance codique et du plurilinguisme. Si de nombreuses ethnies ne se trouvent que sur le territoire tchadien, certaines sont à cheval sur plusieurs pays. C'est le cas par exemple, des Tedas qui vivent en Libye et au Tchad, et des Haoussas que l'on rencontre au Nigeria et au Tchad. Il n'est évidemment pas possible de passer en revue chaque ethnie. Certaines se sont cependant illustrées dans l'histoire des trois empires : les Kanembous, (royaume de Kanem-Bornou), les Baguimis, les Ouaddaïs (voir *supra*). Cependant, ces royaumes n'ont pas été fondés par ces seules tribus. Il existe des ethnies d'origine arabe, locutrice de l'arabe tchadien, situées à l'est, à N'Djamena, présente au Tchad avant la période islamique. Les trois quarts du pays sont habités par des ethnies nomades de pasteurs (dromadaires, bovins, caprins) et que le sud est peuplé surtout d'ethnies sédentaires de cultivateurs. Aujourd'hui, nombre de Tchadiens vivent dans des grandes villes avec d'autres métiers, suite à un exode rural. Certaines ethnies nomades arabophones se consacrent au

commerce. De cette multiplicité d'ethnies, résulte la présence d'un grand nombre de langues au Tchad.

4.2.2. Les langues du Tchad

Parmi les langues présentes au Tchad, on peut distinguer des langues dites nationales mais aussi dites ethniques, des langues dites officielles, ainsi que les langues vernaculaires des langues véhiculaires.

4.2.2.1. Le statut de langue nationale

Ce statut est apparu après l'indépendance pour désigner des langues locales supposées être parlées seulement dans le pays, et pour les distinguer des langues officielles. Ce sont les langues présentes avant la colonisation, parlées et apprises dans les familles, qui sont les langues « propres aux Tchadiens ». Au Tchad, le choix a été d'accorder à toutes ces langues, le statut de langues nationales, qu'elles soient vernaculaires ou véhiculaires ou les deux (comme l'arabe tchadien). Je ne connais pas de définition générale de la notion de « langue nationale » commune à tous les pays. Robillard propose de définir la notion de langue nationale comme un statut inférieur à celle de langue officielle avec une reconnaissance restreinte de la part de l'État souvent sur une base géographique.

4.2.2.2. Le nombre de langues nationales

Dumont recense 130 langues (Dumont, 2007 : 274). Caprile inventorie en 1972, 152 noms de langues qu'il rassemble en douze groupes (cité par Jullien de Pommerol, 1994 : 84). Les organismes nationaux et internationaux qui se chargent de dénombrer les langues nationales sont en désaccord sur le nombre de langues parlées au Tchad : le SIL (Summer Institute of Linguistics) en compte 120 en 1990, le département des Sciences du langage de l'université de N'Djamena 170. À l'école, j'ai appris que le Tchad comptait 203 langues. D'autres sources s'accordent sur l'existence d'un grand nombre de langues ethniques au Tchad. Mais ces sources restent en désaccord sur un nombre précis ou même une fourchette précise dans laquelle situer le nombre de langues présentes au Tchad. Ces différences peuvent s'expliquer par les méthodes de comptage utilisées aux différentes

époques, par une évolution des langues qui en fait disparaître certaines et apparaître d'autres. Il semble qu'il existe encore aujourd'hui des langues non recensées dans certains villages. Mais, Dumont propose une autre explication sur les raisons pour lesquelles il est difficile de déterminer de façon exacte le nombre de langue du Tchad :

« Le nombre exact de dialectes ne peut être connu avec exactitude parce que chaque groupe ethnique correspond à un dialecte et que, dans chaque groupe ethnique, existent plusieurs sous-groupes ethniques avec d'autres dialectes qui les caractérisent » (Dumont : 274)

Cependant, ces différences peuvent aussi s'expliquer par les différences d'objectifs des organismes qui réalisent les décomptes. Calvet met notamment en évidence certaines difficultés relatives au décompte des langues. Par exemple, il écrit que « le site du SIL, *Ethnologue*, recense en 2006 6 912 langues mais 39 491 noms de langues, c'est-à-dire en moyenne 5,7 noms par langue » Calvet, 2007 : 269). Cette question de dénomination des langues n'est pas anodine. Pour se différencier, les locuteurs d'une même langue, divisés politiquement en deux sous-groupes, peuvent nommer leur langue différemment selon leur sous-groupe d'appartenance. A contrario, l'approche scientifique pour identifier des langues peut avoir des conséquences sur la politique linguistique. Par exemple, Blanchet⁸ montre, comment dans le sud de la France, l'approche structurilinguistique permet de conclure à l'existence d'une langue unique, l'occitan alors qu'une approche sociolinguistique, « prenant en compte les représentations et les pratiques des locuteurs, conclut à l'existence de plusieurs langues ou variétés, *niçois*, *gascon*, *patois*, *provençal* » (Ib.). Le type de reconnaissance visé n'est pas le même, la première approchant visant « une reconnaissance conflictuelle vis-a-vis du français [...] (incluant l'élaboration et l'enseignement d'un standard véhiculaire) » (Ib. : 270). Aussi, pour le Tchad, compter l'existence d'une seule langue sara pourrait-il avoir une incidence sur les représentations sociolinguistiques et avoir des répercussions politiques. L'ethnie des Saras du sud du Tchad seraient selon Bayart, cité par Ramadji (2015 : 150), « issus d'un processus de fusion d'identités hétérogènes au sein d'un espace social élargi sous l'effet de la domination islamique, puis de la colonisation. » (Bayart, 1983). Ainsi, selon la perspective politique dans laquelle on se situe, il sera possible de compter une ou

⁸ Blanchet, Philippe, 2006, « Quels linguistes parlent de quoi, à qui, comment et pourquoi ? », *Marges Linguistiques* n° 12, cité par Calvet dans le même article.

plusieurs langues ethniques saras. Ces éléments permettent de comprendre la difficulté de dénombrer de façon précise le nombre de langues ethniques au Tchad.

4.2.2.3. Nombre de locuteurs par langues

Le nombre de locuteurs pour une langue donnée n'est pas moins soumis aux aléas que celui du comptage des langues. Plus une langue a de locuteurs, plus elle est susceptible d'avoir un certain poids. En 1993, Jullien de Pommerol estimait : « en attendant les résultats définitifs du recensement du 8 avril 1993, il est bien difficile de se faire une idée du nombre de locuteurs de ces langues ». (Jullien de Pommerol, 1994 : 84). Selon lui, la langue maternelle la plus parlée, serait le ngambay, avec plus de 500 000 locuteurs. Dumont (2007 : 274) et le site *L'aménagement linguistique du monde*, (Leclerc, 2015), comptabilisent 130 langues, « seules 18 [...] sont parlées par 50 000 locuteurs ou plus. La plupart des langues de ce pays ne sont donc parlées que par un petit nombre de locuteurs. » (Ib.).

Le professeur Alio considère que les langues ethniques sont menacées et que « le seul moyen de les préserver est de les introduire dans le système éducatif. » (Nombi, 2013). Cependant, à mon avis, cela poserait plusieurs difficultés : premièrement, le Tchad n'a pas assez de moyens pour réaliser un tel projet ; deuxièmement, certaines langues ne s'écrivent pas encore ; troisièmement, cela pourrait provoquer des conflits interethniques : chaque ethnie voudra que sa langue soit intégrée au système éducatif et n'accepterait pas l'intégration de certaines langues alors que celle de son ethnie ne l'est pas.

4.2.2.4. L'origine des langues présentes au Tchad

Selon le site *L'aménagement linguistique du monde* (Leclerc, 2015), les langues « locales » tchadiennes se répartissent, selon la classification génétique de Greenberg (1999 : 328), « en trois grandes familles linguistiques chamito-sémitique, nihilo-saharienne et nigéro-congolaise ». Mais, toutes les langues présentes au Tchad comportent un certain nombre d'emprunts à l'arabe et au français. La plupart des langues ethniques ne s'écrivent pas.

Les langues afro-asiatiques, aussi appelées aussi chamito-sémitiques, couvrent

toute l'Afrique du Nord, et presque toute la corne orientale de l'Afrique (Ethiopie, Somalie) [...] (Ib. 329- 330). Cette famille comprend cinq branches : berbère, égyptien ancien, sémitique, couchitique et tchadique. La branche tchadique comprend le hawsa, « la plus parlée d'Afrique occidentale » (Ib. : 331). Les langues tchadiques sont essentiellement parlées au nord du Cameroun et au Tchad. (Greenberg, 1963), (Ib. : 331). La famille nilo-saharienne est parlée au nord et à l'est des langues niger-congo et prédomine dans la haute vallée du Nil et dans les parties orientales du Sahara et du Soudan. Mais elle a un avant-poste occidental dans le Songhaï en basse vallée du Niger. Dans la famille niger-kordofanienne, la branche niger-congo s'étend sur une large partie de l'Afrique au sud du Sahara, « comprenant presque toute l'Afrique occidentale, plusieurs régions du Soudan central et oriental [...] la plus grande partie de l'Afrique centrale, orientale et méridionale » (Ib. : 332).

Pour terminer cette présentation des langues nationales parlées au Tchad, je propose un tableau des dix-huit langues les plus parlées en indiquant à quelle famille de langue dans la classification de Greenberg, elles appartiennent, le pourcentage de la population qui parle chacune de ces langues. J'indique l'existence de phénomènes véhiculaire pour l'arabe tchadien et le sara.

N	Langue	%	Famille de langue	Phénomène véhiculaire
1	Arabe tchadien	10,3 %	chamito-sémitique	Originellement, au nord.
2	Sara	10,3 %	nilo-saharienne	Région de Sahr, au sud.
3	Kanembou	5,3 %	nilo-saharienne	
4	Daza	3,8 %	nilo-saharienne	
5	Maba	3,4 %	nilo-saharienne	
6	Naba	3,2 %	nilo-saharienne	
7	Mousseï	2,4 %	chamito-sémitique	
8	Moundan	2,2 %	nigéro-congolaise	
9	Peul	1,7 %	nigéro-congolaise	
10	Marba	1,7 %	chamito-sémitique	
11	Massana	1,5 %	chamito-sémitique	
12	Kanouri	1,2 %	nilo-saharienne	
13	Toubouri	1,2 %	nigéro-congolaise	
14	Zagawa	1 %	nilo-saharienne	
15	Gor (ou bodo)	1 %	nilo-saharienne	

16	Nanchere	0,9 %	chamito-sémitique	
17	Massalit	0,7 %	nilo-saharienne	
18	Mango	0,6 %	nilo-saharienne	

Tableau n° 1 - Les 18 premières langues parlées au Tchad, Leclerc (2015)
<https://www.axl.cefanel.ulaval.ca/afrique/tchad.htm>

4.2.2.4. Langues véhiculaires

Il existe au Tchad plusieurs langues véhiculaires : l'arabe tchadien, le ngambay, le baguirmi et le sara. La langue sara, langue nilo-saharienne, est langue véhiculaire dans la région de Sarh, au sud du pays, ar 10,3 % de la population (Leclerc, 2015). Cependant, la population sara représente 34 % de la population totale (Dumont, 2007 : 271). La langue baguirmi est-elle parlé le long du fleuve Chari (Ib. : 275) Le ngambay est une langue sara, parlée au sud-ouest du Tchad, au nord-est du Cameroun et dans l'est du Nigeria. C'est l'« ethnol langue de la plupart des populations du Logone oriental et du Logone occidental » (Djita Issa, Djarangar, 1993, cité par Jullien de Pommerol : 192)). Elle est la langue la plus parlée de la capitale après l'arabe tchadien. L'arabe tchadien est langue véhiculaire sur l'ensemble du Tchad, parlé par près de 60 % de la population (Leclerc, 2015). Elle est la langue véhiculaire « la plus populaire du Tchad » (Ib.)

Le partage d'un territoire commun par un si grandes nombres langues, la vie économique implique des relations entre personnes de langues différentes. Cela conduit bien sûr à la pratique de l'alternance codique. En quoi peut-on dire que Tchad et les Tchadiens sont plurilingues ?

4.2.2.5. Le Tchad et les Tchadiens sont-ils plurilingues ?

Selon l'extrait suivant de la Charte européenne du plurilinguisme, le plurilinguisme concerne en premier lieu des individus :

« Nous convenons dans ce qui suit de désigner par plurilinguisme l'usage de plusieurs langues par un même individu. Cette notion se distingue de celle de multilinguisme qui signifie la coexistence de plusieurs langues au sein d'un groupe social. Une société plurilingue est composée majoritairement d'individus capables de s'exprimer à divers niveaux de compétence en plusieurs langues, c'est-à-dire d'individus multilingues ou plurilingues, alors qu'une société multilingue peut être majoritairement formée d'individus monolingues ignorant la langue de l'autre. » (Observatoire Européen du Plurilinguisme).

Au Tchad coexistent plusieurs langues. Cela fait de lui un pays multilingue. Je

pourrais envisager le cas d'un locuteur de l'arabe tchadien, membre d'une ethnie arabophone et me demander si dans ce cas, la personne est plurilingue. Rien en fait ne me permet de dire le contraire : cela impliquerait pour un arabe tchadien homogène. Au sein même des familles, des enfants s'adressent à différentes personnes avec différentes langues. Dans les villages tchadiens que j'ai visité, les villageois parlent au moins leur langue ethnique et en comprennent au moins une autre. Partout au Tchad, les contacts de langues, l'alternance codique sont habituels. Il me paraît aujourd'hui évident, d'affirmer que les Tchadiens sont plurilingues au sens donné par le Cadre Européen Commun de référence, bien que je ne sois pas certain que tout se passe toujours avec souplesse, lors d'un passage d'une langue à une autre. Il peut exister des phénomènes des jeux de pouvoirs qui suscitent des phénomènes de sécurité/insécurité linguistique susceptibles parfois de rendre ce passage plus difficile :

« [...] l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Des partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre », (Conseil de l'Europe, 2005 : 11).

La définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle me paraît elle aussi intéressante :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien l'existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. » (Conseil de l'Europe, 2005 : 129).

En conclusion, le Tchad est un pays multilingue mais, c'est aussi un pays plurilingue au sens des définitions du Conseil de l'Europe.

4.2.3. Deux langues officielles sans être langues maternelles

La langue arabe est devenue langue co-officielle du Tchad au côté du français à la suite de luttes internes au Tchad et en raison de pressions extérieures. L'article 9 de la

Constitution du 31 mars 1996 reconnaît l'arabe et le français comme les deux langues officielles du Tchad. (Leclerc, 2015). Dans cette sous-partie, j'aborde successivement les deux langues officielles, l'arabe puis le français.

4.2.3.1. Les différentes variétés d'arabe présentes au Tchad

La thèse de Jullien de Pommerol (1994) me servira de guide pour présenter les différentes variantes d'arabe présentes au Tchad. En premier lieu, il est nécessaire de distinguer premièrement l'arabe du Coran et l'arabe classique, l'arabe littéraire moderne, les arabes dialectaux et parmi eux, l'arabe tchadien.

L'arabe classique est né de l'arabe du Coran, parlé dans la péninsule arabique. Son lexique et sa grammaire ont été enrichis par « les grammairiens et les philologues musulmans » « pour exprimer des concepts théologiques et juridiques adaptés à l'éthique nouvelle » (Jullien de Pommerol, 1994 : 93), puis au fil des siècles en empruntant à l'araméen, au grec, au latin, au persan et à des langues indiennes » (Ib. : 93). Dans les pays conquis par les Arabes, l'arabe classique « s'est réduit [progressivement] à n'être que l'instrument d'une communication religieuse, politique ou officielle », la langue maternelle pouvant être une langue locale comme le tamazight en Algérie, ou un arabe dialectal.

Les arabes dialectaux sont pour la plupart liés aux conquêtes musulmanes et sont nés de la rencontre entre l'arabe classique et d'autres systèmes linguistiques. Considérés par leurs locuteurs comme des patois, du point de vue linguistique, ils peuvent être considérés comme des « variétés d'un parler arabe » (Ib.). L'arabe tchadien est un arabe dialectal.

L'arabe littéraire moderne est l'appellation choisie par Jullien de Pommerol pour désigner qui découle de la rencontre entre l'arabe classique et l'occident moderne. Sa syntaxe s'est assouplie par rapport à celle de l'arabe classique. Cette variante utilisée en littérature est aujourd'hui utilisée par des professionnels à la radio, à la télévision, dans la presse, traducteurs, journalistes, enseignants (etc.) dans les pays arabes du Proche et du Moyen Orient en plus de l'arabe dialectal et d'autres langues régionales. Il n'est jamais langue maternelle mais sert de langue véhiculaire à travers le monde arabe :

« Langue des média, l'arabe littéraire moderne plonge ses racines dans l'arabe classique, mais reste une langue artificielle donnant à des Arabes de langues maternelles différentes la possibilité de se comprendre ». (Jullien de Pommerol, 1994 : 94).

Le projet de faire de l'arabe tchadien la langue de tous les Tchadiens

Le projet de Jullien de Pommerol de travailler à une meilleure reconnaissance de l'arabe tchadien comme langue de presque tous les Tchadiens en vue de permettre qu'elle devienne langue de tous les Tchadiens. Son souci est de montrer premièrement, que c'est une langue ancienne, documentée, qui s'est autonomisée par rapport aux ethnies dont elle est ici, deuxièmement qu'elle est homogène et troisièmement qu'elle fait l'objet d'une demande de reconnaissance de ces locuteurs.

En ce qui concerne l'ancienneté, il est précisé que cette langue a fait l'objet de douze ouvrages entre 1906 et 1986 et que le plus vieux texte retranscrit en arabe tchadien se trouve dans l'ouvrage *Rabeh et les Arabes du Chari, documents arabes et vocabulaire*, 1905, de Decorsen (1873-1907) et Gaudefroy-Demonbynes (1862-1957). Cela permet d'argumenter en faveur de l'idée de stabilité de l'arabe tchadien : cet ouvrage s'avère « parfaitement compréhensible pour un Arabe d'aujourd'hui non formé en arabe littéraire » (Ib.). Ceci montrerait selon Jullien de Pommerol une faible évolution de cette langue depuis près d'un siècle. Il ajoute :

« Chacun des parlers étudiés a fait apparaître des particularités lexicales et syntaxiques qui semblent bien minimales par rapport au tronc commun qui unit tous ces "dialectes" et qui fait communiquer entre eux tous les arabophones du Tchad. De plus, ces "particularités" propres aux parlers des Arabes nomades tendent à disparaître au profit d'un arabe véhiculaire ». (Ib. : 117).

En ce qui concerne l'homogénéité, les différences entre les parlers arabes tchadiens seraient minimales et donc que on peut considérer, selon lui, qu'il existe un seul arabe tchadien permettant de communiquer à travers le Tchad (Ib. : 117-118). Tourneux, en 1986, écrit quant à lui que « par-delà ces divergences [entre différents parlers arabophones tchadiens] ce qui frappe l'observateur, c'est l'homogénéité de la langue. » (Ib.). Celle-ci se réduirait selon lui à des différences superficielles, essentiellement phonétiques moins importantes que celles qui différencient le parler français de Paris de celui de Marseille (Ib. : 118).

Jullien de Pommerol montre comment l'arabe véhiculaire du Tchad s'est

autonomisé par rapport à son origine ethnique pour devenir langue des Tchadiens bien au-delà des ethnies arabes et musulmanes tchadiennes. L'arabe véhiculaire, explique-t-il, ne concerne plus les seuls Arabes du Tchad : « [...] les islamisés non-arabes ainsi que les non-islamisés de toute la zone sahéenne du Tchad peuvent utiliser sans réticence l'arabe véhiculaire comme langue de communication interethnique ». (Ib. : 140). « [Cette langue] est devenue la propriété de nombreux autres Tchadiens [...] ». En 1994, toujours selon le même auteur, plus de 40% de la population tchadienne les locuteurs capables d'utiliser l'arabe véhiculaire « pour se faire comprendre à l'hôpital, au commissariat de police, ou au marché » (Ib. : 140). Ainsi, écrit Jullien de Pommerol, l'arabe véhiculaire est devenue propriété de nombreux Tchadiens non Arabes, dont la langue première n'est pas l'arabe. Il note que les populations de neuf préfectures du Tchad, expriment en 1993 leur désir d'être alphabétisées dans cet arabe véhiculaire dans un rapport d'enquête sociolinguistique du Ministère de l'Éducation Nationale (Ib.).

Pour expliquer cette évolution, Jullien de Pommerol explique que l'arabe véhiculaire n'a pas subi la concurrence des autres langues véhiculaires (baguirmienne, fulfudé, sara, sango) (Ib. : 121). Il met en évidence les facteurs sociologiques qui se sont avérés favorables à cet arabe véhiculaire : sédentarisation, de nomades arabes, exodes ruraux favorisés par les guerres civiles après l'Indépendance, sécheresse industrialisation de Sahr et Moundou (Ib. : 133 – 134) ; implantation des commerçants arabes dans le sud, faisant de l'arabe tchadien une langue des marchés (Ib. : 136) ; brassage interethnique où « les différences s'estompent ». C'est ainsi, selon Jullien de Pommerol, que l'arabe est devenu langue de la rue (Ib. : 137), des hôpitaux, permettant dans les administrations « une conversation plus détendue, plus familière et moins conventionnelle qu'en français ». (Ib. : 137). Il devient langue de tous les lieux informels à l'école, à l'université : « Dans la cour de récréation des écoles, à la sortie du lycée ou de l'université, au cours d'un chahut, c'est encore l'arabe qui sera la langue de communication » (Pommerol, 1994 : 137) : 123-131). Enfin les armées, que ce soit celles de Rabeh au XIX^e siècle ou l'Armée Nationale Tchadienne, par leur utilisation de l'arabe véhiculaire, en ont favorisé l'essor par leur présence et leurs déplacements.

Pour conclure, Jullien de Pommerol montre que l'arabe tchadien est devenu

dominant dans les échanges quotidiens au Tchad et notamment sur les marchés (au sud), dans la rue, les hôpitaux dans les lieux informels de l'administration, de l'école et l'université. En outre, il donne tous les éléments en faveur de la reconnaissance de l'arabe tchadien comme langue officielle du Tchad.

Les débats lors de la conférence nationale souveraine de 1993

Lorsque des militants se sont battus pour que l'arabe soit reconnu comme langue co-officielle, la confusion a été entretenue entre l'arabe local et l'arabe littéraire. Le problème étant que l'arabe tchadien n'est ni écrit, ni standardisé et qu'à ce titre il ne pouvait pas devenir langue officielle, mais que de l'autre côté, l'arabe littéraire ne pouvait être qu'une langue étrangère pour la plupart des Tchadiens au même titre que le français. La Conférence Nationale Souveraine, qui a eu lieu du 15 janvier au 7 avril 1993, à N'Djamena a donné lieu à de grands débats à ce sujet. Lors de cette conférence, l'ambiguïté a éclaté au grand jour. Un journaliste écrit :

« [...] c'est là que repose le grand quiproquo qui a fait applaudir à l'officialisation de l'arabe en 1978 : les populations tchadiennes arabophones croyaient que c'était l'arabe local, alors que les ex-rebelles et les lettrés arabophones savaient [que] ça ne pouvait être que l'arabe littéraire. » (Hebdomadaire N'Djamena Hebdo, numéro 74, du 11/02/1993, p.4, cité dans Jullien de Pommerol).

Les défenseurs de l'arabe littéraire ont donc joué sur une ambiguïté qui persiste jusqu'à nos jours. Ils se sont appuyés par ailleurs sur des arguments « plus d'ordre idéologique que sociologique » (Jullien de Pommerol :157). Leurs écrits étudiés par Pommerol montrent une relecture de l'histoire, la promotion de l'idée de l'existence d'une seule langue arabe, une dépréciation de la langue du peuple et donc de l'arabe tchadien et un « sentiment de complot de l'Occident » (Ib.).

Mais lors de cette conférence, d'autres Tchadiens, ont fait connaître leurs positions par écrit. Jullien de Pommerol les résume en quatre points. Le premier point souligne que l'arabe littéraire n'est pas langue parlée au Tchad, qu'elle est « langue étrangère » et des « textes écrits ». Le deuxième dénonce le quiproquo grâce auquel, « sans consultation du peuple tchadien, l'arabe littéraire a été promu langue officielle ». Le troisième point affirme que « l'arabe dialectal est la langue de la communication », c'est un « arabe local », un arabe « tchadien », une langue nationale, « domestiquée », et que « tout le

monde comprend » (Ib. : 169). Enfin, le quatrième et dernier point invite les Tchadiens à « s'interroger sur les causes profondes de l'institution de l'arabe littéraire comme langue officielle au Tchad » afin de permettre de « donner à l'arabe littéraire et à l'arabe dialectal leur vraie place » (Ib.). Ce dernier point en appelle à un référendum. Cette position se démarque donc du « modèle » des pays arabes dans lesquels coexistent un arabe dialectal et l'arabe littéraire moderne comme langue officielle. Cette position semble vouloir rejeter l'instauration d'une diglossie en puissance entre langue officielle et langue du peuple. L'existence d'un arabe dialectal ne s'inscrirait donc pas dans cette perspective dans la logique des pays associant un arabe dialectal parlé par tout ou partie du peuple et l'arabe littéraire moderne comme langue officielle.

Aujourd'hui encore, il existe des Tchadiens qui contestent la pertinence de prendre l'arabe littéraire moderne comme langue officielle du Tchad et défendent l'idée que c'est l'arabe tchadien qui est bel et bien l'arabe du Tchad. Par exemple, le blog très connu chez les Tchadiens *Makaila.fr* défend cette position. Ce site se présente comme « un site d'informations indépendant et d'actualités sur le Tchad, l'Afrique et le Monde » et qui « traite des sujets variés entre autres : la politique, les droits humains, les libertés, le social, l'économique, la culture etc. ». Il y est notamment écrit :

« Cette langue arabe littéraire est comprise peut-être par 0,005% de la population ? Quand on parle de l'arabe au Tchad, c'est l'arabe parlé au marché et dans tous les quartiers de nos villes ! [...] Donc, on nous gave avec un arabe qu'on ne comprend rien du tout ? Même dans les pays arabes, les gens parlent un arabe local que tout un chacun pourra comprendre ! Pourquoi, on a ce complexe de ne pas parler notre Arabe locale ? »⁹

L'arabe officiel est effectivement très peu utilisé par la population. Selon Jullien de Pommerol, la Conférence Nationale aurait « prouvé l'importance croissante de l'arabe [littéraire moderne] comme langue de prestige ». Mais, à mon avis, de nombreux arabophones trouvent l'arabe moins valorisant que le français, préservant à celui-ci une position « haute ».

⁹<http://www.makaila.fr/2015/09/le-tchad-est-bilingue-ou-arabophone.html>

Le choix de l'arabe littéraire moderne comme langue co-officielle

L'arabe littéraire moderne a été choisi lors de la conférence nationale souveraine en 1993, comme deuxième langue officielle du Tchad au terme de débats qui apparaissent plutôt idéologiques, promouvant l'idée de l'unicité de la langue arabe et dépréciant la langue peuple. Le choix de la variété littéraire et moderne d'arabe comme langue co-officielle a aussi motivé par un souci de présence et de reconnaissance sur la scène internationale. Néanmoins, l'arabe tchadien demeure la langue véhiculaire du Tchad (Leclerc, 2015), utilisée par 60 % de la population (Ib.) et que nombre de Tchadiens reconnaissent comme étant leur langue. D'ailleurs, elle est aujourd'hui la langue en usage chez les Tchadiens à l'étranger, ce qui leur permet de se réunir entre eux et de distinguer des ressortissants des autres pays.

4.2.3.2. La langue française ou des langues françaises ?

Dans cette partie, je traite des raisons qui ont conduit à faire du français la langue officielle de la République du Tchad, des différentes façons de parler français au Tchad. Je traite en particulier des usages du français à l'école, des particularités du français parlé au Tchad, telle qu'elle ressorte du travail de Djarangar Djita¹⁰ (2014) et du français mélangé, où je reprends des éléments de mon travail de master en Sociolinguistique et didactique des langues (Chemi, 2017) sur le français au Tchad.

Les raisons d'un choix

Les raisons du choix de la langue française comme langue officielle résident dans plusieurs aspects concernant la langue française : c'est une langue écrite, internationale, prestigieuse, qui apparaît comme stable et homogène. Or, une langue officielle a vocation à s'imposer aux organismes politiques et administratifs d'un pays et à écrire sa constitution. C'est une langue internationale. Elle peut donc au Tchad et aux Tchadiens d'être présent sur le plan international. À la différence des langues locales tchadiennes, elle apparaît comme stable et homogène et elle jouit d'un grand prestige. Les langues nationales n'ont pas ce prestige et tenter d'élire l'une d'elle comme langue officielle aurait

¹⁰ Djarangar Djita a soutenu en 1989 une thèse sous la direction de Denis Creissels à Grenoble, Description phonologique et grammaticale du bedjond. Parler sara de bediondo. Tchad »

«

été source de conflit. Bien qu'elle reste étrangère pour les Tchadiens, ce sont ces raisons qui ont contribué à son choix comme langue officielle du Tchad.

Les différentes façons de parler le français au Tchad

Parlé par un peu moins de trente pour cent de la population (Leclerc, 2015), il est utilisé dans l'administration, le juridique, les affaires, les médias, le monde politique, l'école et l'université. Le français des médias, des politiques, des universités est censé être un français semblable à celui parlé dans les mêmes milieux en France. Ce n'est pas nécessairement le cas quand il est parlé dans l'administration, l'école ou d'autres lieux. L'école peut avoir un impact sur la façon de parler français des francophones tchadiens et leur insécurité linguistique. C'est pourquoi je lui consacre une partie. Je traite d'autres usages du français dans la partie suivante sur la diglossie au Tchad.

Les usages du français à l'école

Des travaux déjà anciens de Caprile (1978), je relève ce dont j'ai moi-même fait l'expérience en tant qu'élève : les usages du français à l'école dépendent du lieu : la classe, de l'autre, le couloir, la cour de récréation. Selon Jouannet, cité par Caprile, « la classe est le milieu linguistique où les relations entre enseignants et les élèves s'effectuent en français ». Je relève aussi cette observation de Caprile, à mon sens important, sur la spontanéité du français à l'école :

« Toute spontanéité à l'école est refoulée au profit d'un calcul mental portant sur le discours à produire. Toute phrase est analysée et construite mentalement dans un effort d'identifier la réalisation de sa production linguistique à la norme prescriptive. Une idée spontanée est ainsi définie par un élève de classe terminale comme « une idée qu'on n'a pas habillée pour faire beau » (Caprile, 1978).

Je mets ce propos en relation avec ces Tchadiens francophones qui parlent le français extrêmement lentement alors qu'ils parlent leurs autres langues à un débit bien plus rapide. J'interprète ce comportement en considérant que la personne surveillait attentivement la forme de son propos en français pour être certaine, de respecter des normes sur la syntaxe et le lexique. Caprile explique que cette posture donne lieu à des phénomènes fréquents d'hypercorrection, ce qui suggère l'existence possible d'une insécurité linguistique chez des Tchadiens francophones ayant été scolarisés dans des

écoles francophones tchadiennes.

Jullien de Pommerol reconnaît l'impact de l'école sur le français des Tchadiens concernés à travers deux de ses catégories : « le français des écoles et celui de « 18 à 20 % de la population » de 1994 « résultat du travail des écoles privées et de l'école française » (Jullien de Pommerol : 173-174).

Dans la catégorie « 18 à 20 % de la population », plusieurs niveaux sont distingués : un français « tchadianisé » ; un français moyen des collégiens et des étudiants dans lequel la syntaxe de la langue maternelle ressort et le français de certains présentateurs audio-visuels ». Jullien de Pommerol écrit qu'il ressemble au « français » d'instituteurs qui font sentir toutes les liaisons comme pour faciliter l'écriture d'une dictée en classe » (Ib. : 175). Cela va dans le sens de Caprile, de l'existence d'un impact de l'école sur ces présentateurs audio-visuels » et sur, ce que je tiens comme une forme d'hypercorrection. Pour Julien de Pommerol, mis à part les Tchadiens qui ont eu la chance de partir à l'étranger, très rares sont ceux qui parlent un français correct ». Il met en cause la situation économique du pays, le prix des livres et leur provenance étrangère et la rareté de la presse en français (Ib. : 175).

Les travaux de Caprile sont désormais anciens (1978), et depuis, la situation a évolué. Je me permets de présenter un témoignage sur mon expérience vécue de l'usage des langues dans des écoles francophones au Tchad, dans les années 1990-2000 dont la langue d'enseignement était le français.

Que ce soit à l'école primaire, au collège ou au lycée, le français était effectivement utilisé en classe par l'enseignant et nous devions lui parler en français. À l'école primaire comme au collège, les enseignants et les surveillants parlaient en français, mobilisant parfois quelques mots en arabe mais nous incitant à parler en français. Mais tous les prises de parole ne se faisaient pas en français. Par exemple, quand un élève se fâche contre ce qu'il ressent comme une injustice, il le fait souvent dans une autre langue que le français. « L'observance de la norme a disparu pour laisser place à la libération verbale » (Caprile, 1978 : 66). Ceci va dans le sens, d'une langue française qui n'est pas celle de la spontanéité. Les chuchotements, les bavardages entre élèves se font

en arabe véhiculaire ou en langue ethnique. Les enseignants, eux-mêmes Tchadiens demandaient alors aux élèves de garder ce qu'ils avaient à se dire pour la récréation et leur langue maternelle pour la maison. Les enseignants et élèves parlaient français sans qu'il soit étonnant d'entendre des mots arabes ou d'autres langues ethniques. Parler d'autres langues que le français n'était pas sanction. Le lycée des années 2000, a été un lieu où la fréquence des mots arabes tchadiens dans notre français parlé diminuait fortement. Le français prenait toute la place dans nos échanges littéraires et philosophiques avec les enseignants et entre élèves. L'arabe tchadien restait utilisé pour les bavardages en classe, et pour les choses de la vie courante entre élèves.

Les couloirs et la cour de récréation étaient des lieux d'expressions des langues ethnique et de l'arabe tchadien pour les élèves. Au collège, se faisaient entendre, le gambaye, langue des Sudistes, et l'arabe tchadien et quelques mots empruntés au français dans chacune de ces langues. Avec les surveillants, pourtant eux aussi Tchadiens, locuteurs de l'arabe tchadien, nous devions parler français. Il arrivait cependant que nous mélangions les langues.

Pour conclure sur les usages du français à l'école, ceux-ci dépendent des situations et des lieux (salle de cours, couloir, cour de récréation). Le français est la langue des relations entre élèves et enseignants, même si les langues sont présentes de façon accidentelles ou pour s'exprimer de façon spontanée. Le français tel qu'il est appris à l'école tchadienne se distingue de l'usage spontané d'une langue, comme c'est le cas avec les langues nationales.

Les particularités du français parlé au Tchad

À côté du français des médias et des politiques, le français parlé par les Tchadiens comprend des particularités propres aux Tchadiens. Ces particularités sont attestées dans quelques dictionnaires réalisés par des Tchadiens. C'est le cas en particulier du *Dictionnaire pratique du français du Tchad* de Djarangar Djita¹¹ (2014). On trouve dans ce lexique, la trace des langues nationales et en particulier celles de l'arabe tchadien. Ces

¹¹ Djarangar Djita a soutenu en 1989 une thèse sous la direction de Denis Creissels à Grenoble, Description phonologique et grammaticale du bedjond. Parler sara de bediondo. Tchad »

mots permettent de désigner une réalité locale, des objets, des comportements, pour lesquels le français de France n'a pas de mot (Djarangar, 2014 : 8). Des mots construits sur une base lexicale française sont apparus comme « carpeuse » pour désigner une vendeuse de carpe (Ib. : 9). Certaines expressions sont des traductions littérales d'expression en langue nationale comme « aller au ventre du village », pour dire « aller au centre-ville », expression traduite du sara (Ib. : 39). Cet ouvrage témoigne de l'existence d'une volonté chez certains Tchadiens francophones de valoriser les particularités de leurs façons de parler la langue française. Cependant, à ma connaissance, ce français n'est pas reconnu par les Tchadiens en tant que français tchadien. Si ce dictionnaire est présenté comme permettant « à l'utilisateur de s'exprimer en français tout en continuant à regarder le monde et à penser dans les langues tchadiennes : avec lui, le français devient langue tchadienne »¹² (je souligne), Nicolas Groper qui a signé l'avant-propos du dictionnaire de Djarangar Djita parle de « français parlé au Tchad » (Ib. : 9) et non de français tchadien. Le français de France demeure encore « la » référence. J'y reviendrai.

Le français mélangé

I: ça veut dire que si vous parlez le français, vous utilisez votre langue maternelle ou le patois
T2: oui
I: de faire le mélange?
T2: oui je fais le mélange exactement
(Chemi, 2017, entretien avec un Tchadien francophone).

La désignation de « français mélangé » est reprise aux Tchadiens francophones eux-mêmes. Elle désigne une façon de parler qui mélange différents éléments du français, des langues ethniques africaines ou de l'arabe tchadien. Il est aussi appelé au Tchad, « français de la rue ». Je commence ici par en donner une description élémentaire, puis par expliquer où il est parlé, par qui, le regard que porte sur lui ses propres locuteurs et mentionne des notions sociolinguistiques auxquels il peut être rattaché.

Le « français mélangé » comprend des mots et expressions venant du français ou d'autres langues présentes des locuteurs tchadiens en présence, mais mots et expression en français sont de loin, les plus nombreux. La prononciation est transformée par rapport

¹² <http://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=livre&no=44209>

à celle du français. La syntaxe n'est pas nécessairement celle du français. Chacun semble parler ce français à sa guise, sans norme ni règle apparente. Seule la communication entre personnes semble avoir de l'importance. Il est raisonnable qu'il s'agit d'un interlecte.

Ce « français mélangé » est parlé dans la rue, au marché, et dans l'administration ou le bureau quand il s'agit de non francophones. Parlé par des personnes peu scolarisées, qui n'ont pas d'autre choix, il peut aussi l'être par des locuteurs scolarisés, l'essentiel étant de se faire comprendre. Il permet une compréhension entre non scolarisés et scolarisés. Le « français mélangé » assume donc une fonction véhiculaire. Le jugement que portent les Tchadiens francophones sa pratique en font du « mauvais » français.

4.2.3.2. Conclusion partielle sur les deux langues officielles du Tchad

Les deux langues officielles du Tchad, peuvent donc être considérées comme des langues étrangères pour les Tchadiens. L'arabe tchadien est la variante d'arabe parlée au Tchad. À côté, du français des élites, au contact des autres langues nationales, a émergé dans le français en usage des particularités propre aux Tchadiens, ainsi qu'un « français mélangé » qui s'avère actuellement dévaloriser par ses locuteurs. Le français, l'arabe littéraire moderne et l'arabe tchadien se hiérarchisent entre eux. C'est le sujet de la partie suivante.

4.2.3. La diglossie au Tchad

Avec la diglossie telle qu'elle est conçue par Ferguson (ou Fishman), une situation de diglossie comporte deux variétés linguistiques, l'une dominante, l'autre dominée et la situation est stable dans le temps. À la différence des situations décrites par Ferguson, le Tchad, comme nous venons de le voir est plurilingue et sa situation linguistique évolue, notamment avec l'institution de l'arabe littéraire moderne comme langue co-officielle en 1978, mais aussi en raison de la diffusion de l'arabe tchadien sur l'ensemble du territoire tchadien. De façon plutôt « classique » dans le cadre d'une diglossie, au Tchad, le français est utilisé à l'école, à l'université, dans le monde de la politique, les journaux écrits, radiodiffusés ou télévisés, par l'élite. En revanche, les langues nationales sont utilisées

dans la famille, avec les amis, les collègues, les voisins.

Dans la partie qui suit, je m'intéresse au prestige comparé du français et de l'arabe tchadien, à la façon dont la langue française domine les autres langues présente au Tchad. Pour cela, après avoir mise en évidence l'égalité juridique des deux langues, je fais une revue le politique, les documents administratifs, le travail dans l'administration, les médias. Le système éducatif a été étudié dans la partie sur le système éducatif tchadien (Les langues dans l'enseignement).

4.2.3.1. Prestige des langues les unes par rapport aux autres

Le français n'a pas été seulement une langue de prestige. Au Tchad, il a aussi été considéré « comme langue nécessaire aussi bien pour réussir socialement que pour résoudre les problèmes de communication à l'intérieur du pays : problème du choix d'une langue nationale africaine et, à l'extérieur du pays, d'une langue pour les relations internationales ». (Jouannet, 1976, cité par Jullien De Pommerol, 1994 : 190). Ainsi, la réponse à l'hétérogénéité linguistique a longtemps été de vouloir recourir à la langue de la colonisation. Comme l'indique un témoin, T6, parler français au Tchad permet d'obtenir facilement un travail. Rien d'étonnant de trouver au Tchad un cadre peu diplômé mais sachant parler le français, ayant « un art de parler un français sans accent ». Mais comme nous venons de l'écrire, le prestige d'une langue peut ne pas être le même selon des domaines.

Jullien de Pommerol distingue un prestige sociologique, c'est-à-dire « ce qui valorise l'individu au regard de la société » (Ib.: 189), d'un prestige économique, c'est-à-dire de « la capacité de permettre de réaliser des échanges économiques ».

Depuis l'indépendance, la proportion de francophones reste minoritaire. « Selon l'enquête démographique réalisée au Tchad en 1964, seuls 16 % des Tchadiens et 1 % des Tchadiennes étaient capables de parler le français, sur une population évaluée [en 1964] à 3 254 000 habitants » (Ib. 1994). Bien qu'il ne représente que trente pour cent des locuteurs de la population (Leclerc, 2015), dans la capitale, il est en première position devant l'arabe tchadien pour le prestige sociologique, alors que c'est l'arabe tchadien qui est en première position en ce qui concerne le prestige économique. Le sara est toujours

en troisième position. Les autres langues nationales sont peu parlées dans la capitale. Les locuteurs tchadiens peuvent parler arabe tchadien, français et une autre langue nationale. Selon Jullien de Pommerol, à N'Djamena, « la plupart des Tchadiens francophones, par exemple, connaissent l'arabe véhiculaire, ou le “sara commun” » (Ib. : 189-190).

Après cette présentation générale des relations entre les différents types de langues en présence au Tchad, je vais aborder plus spécifiquement les relations entre l'arabe et le français.

4.2.3.2. En quoi, la langue française domine-t-elle les autres langues ?

L'égalité juridique entre les deux langues

Selon la Constitution actuelle, les langues de l'administration sont l'arabe littéraire et le français. Tous les documents sont rédigés dans les deux langues. Chaque usager de l'administration peut utiliser ces deux langues ou choisir celle qui lui convient.

Officiellement, arabophones et francophones, peuvent occuper les mêmes postes dans l'administration. Le gouvernement exprime une volonté de promouvoir l'égalité entre arabophones et francophones. Mais précisément, la citation d'Idriss Deby déjà citée, met en évidence une différence de traitement dans l'administration en fonction de la langue de l'intéressé :

« L'enseignement de l'arabe doit être systématique dans tous nos établissements scolaires pour les intégrations à la fonction publique. Les cadres arabophones doivent être traités comme leurs collègues francophones et doivent accéder à toutes les fonctions administratives. » (Idriss Deby, chef de l'État tchadien, janvier 2010, Sarh, dans Leclerc, 2015, « Tchad, 4.3. La langue arabe »).

Domination du français sur le plan politique

La domination du français sur le plan politique s'illustre notamment sur deux points : les langues utilisées pour l'hymne national et celles utilisées par la classe politique tchadienne. L'hymne national, « La Tchadienne », est écrit en français et traduit en arabe littéraire mais seule la version française est chantée par tout le monde. La plupart des arabophones que je connais savent chanter l'hymne dans les deux langues. Rares sont à

ma connaissance les francophones qui savent la chanter en arabe.

En ce qui concerne la classe politique tchadienne, les dirigeants tchadiens sont francophones au sens tchadien, c'est-à-dire qu'ils parlent français et qu'ils ont effectué leur scolarité et leurs études dans des établissements francophones (utilisant le français comme langue d'enseignement). Les discours sont prononcés en français ou en arabe tchadien, jamais à ma connaissance en arabe littéraire. Tous les opposants officiels aux différents régimes qui se sont succédé depuis l'indépendance ont été et restent francophones. Les gouvernements comprennent très peu de ministres arabophones au sens que prend ce mot au Tchad, c'est-à-dire de personnes qui parlent l'arabe littéraire et qui ont réalisé leur scolarité et leurs études dans des établissements arabophones (utilisant l'arabe littéraire comme langue d'enseignement). De plus, ils savent parler français. Les autres ministres sont francophones.

Arabe et français pour les documents administratifs

Les documents de l'administration, comme la carte d'identité et le passeport, sont le plus souvent écrits dans les deux langues, avec le texte en français sur la gauche et le texte en arabe sur la droite, ou bien avec la traduction en arabe en dessous de chaque phrase française. Parfois, les documents sont écrits seulement en français.



Illustration n°2 : passeport tchadien montrant l'usage simultané de l'arabe et du français.

En tant qu'usagers de l'administration, les Tchadiens choisissent leur langue de

transcription des documents. De ce point de vue les deux langues sont traitées à égalité. Mais sur le terrain, le français domine : plus prestigieux, il suscite davantage de respect. D'autre part, les dossiers traités en arabe prennent plus de temps pour être traités parce qu'ils nécessitent un recours à un traducteur de la part de fonctionnaires qui le plus souvent ne sont que francophones. Le français est donc bien en position de domination dans l'administration par rapport à l'arabe. Je n'ai pas souvenir d'avoir entendu un fonctionnaire parler arabe littéraire dans une administration.

Arabe et français au travail dans l'administration

L'arabe tchadien est compris par presque tous les fonctionnaires de l'administration, francophones inclus. Lors de mes visites au bureau dans une administration où des membres de ma famille travaillent, j'ai pu constater un usage de l'arabe tchadien ou un mélange d'arabe tchadien et de français. Cela va de l'introduction d'un seul mot jusque parfois à ne plus pouvoir savoir « quelle langue constitue la texture fondamentale du discours, voire de la phrase elle-même » (Abou, 1981), comme si ces personnes parlaient un interlecte entre l'arabe tchadien et le français. Cependant, le français est la norme à l'écrit. Le témoin T6 au sujet du français « au bureau » affirme : « Dans le cadre du travail, on est censé parler le français, on ne peut pas parler l'arabe tout le temps, comme au marché ou dans la rue ou à la maison. »

Les fonctionnaires arabophones ont de fait l'obligation d'être bilingues pour assumer leurs fonctions. Pourtant, le gouvernement essaie de faire la promotion de l'égalité de traitement entre les arabophones et francophones :

« L'enseignement de l'arabe doit être systématique dans tous nos établissements scolaires pour les intégrations à la fonction publique. Les cadres arabophones doivent être traités comme leurs collègues francophones et doivent accéder à toutes les fonctions administratives. » (Idriss Deby, chef de l'État tchadien, janvier 2010, Sarh, dans Leclerc, 2015, « Tchad, 4.3. La langue arabe »).

À titre d'observable non sollicitée, j'ai rencontré au Tchad des arabophones affirmant s'être entendu dire qu'il n'y avait pas de place pour eux dans l'administration tchadienne. Le conseil leur aurait été donné, pour pouvoir y occuper des postes, d'aller en France pour apprendre le français. Des fonctionnaires tchadiens diplômés, expérimentés dans leur domaine sont envoyés, par leur Ministère, pour apprendre le

français. D'autres arabophones viennent par leurs propres moyens en France pour la même raison. D'autres encore expriment des regrets quant à leur choix de l'arabe littéraire dans leurs études. Malgré la Constitution et les discours gouvernementaux, le terrain reste très inégalitaire et favorise les francophones.

Arabe et français dans les médias

La presse écrite est essentiellement en français. Leclerc (2015) précise que sur une quarantaine de publications dénombrées, il y a « un quotidien en français, deux bi-hebdomadaires en français, une quinzaine d'hebdomadaires (dont trois en arabe classique), plus d'une dizaine de bi-mensuels (dont sept en arabe), une douzaine de mensuels (en français) » (Leclerc, 2015), ce qui fait dix publications en arabe pour dix en français. De plus, 70 % de la population tchadienne n'accède pas à la presse écrite : les difficultés de transport, la faiblesse du pouvoir d'achat ne permettent aux Tchadiens des zones rurales qu'un accès sporadique à celle-ci. (Ib.).

L'exemple du journal télévisé illustre comment se traduit la dominance du français. Le journal télévisé est diffusé en français, en arabe tchadien et en arabe littéraire : le journal en français a la plus forte audience. Le journal en arabe tchadien est le plus récent. Certains Tchadiens regardent le journal de vingt heures en français, en s'appuyant sur les images dans la mesure où ils ne connaissent pas (suffisamment) le français. C'était le cas de mes grands-parents qui ne connaissaient pas non plus ni l'arabe tchadien, ni l'arabe littéraire.

Seuls cinq pour cent des Tchadiens accèdent à la télévision. Leclerc (2015) confirme que le français y est aussi dominant par rapport à l'arabe littéraire et à l'arabe tchadien : l'essentiel des émissions sur les stations nationales est en langue française. Pour les langues nationales et l'arabe, des tranches horaires sont réservées. De façon similaire, « les radios privées d'informations générales et parfois des radios dites « associatives » ou « communautaires » diffusent leurs émissions en français, avec des tranches horaires pour les principales langues nationales » (Ib.). Cette situation est régulée par la loi relative à la communication audiovisuelle (2010) qui impose aux opérateurs des médias audiovisuels le respect de la diversité des langues (article 14). Elle est aussi régulée par

le cahier des charges de la *Radiodiffusion national tchadienne* (1999) qui impose aux programmes et stations de valoriser le patrimoine culturel du Tchad et de veiller et de contribuer « à l'expression des langues et de la culture locale » (article 12) (Leclerc, 2015, article Tchad, 4.3. Les langues des médias).

La place des l'arabe et du français dans l'enseignement

La partie sur le système éducatif français met en évidence la place dominante du français par rapport aux à la deuxième co-officielle, l'arabe tchadien est les autres langues ethniques et cela malgré un cadre juridique qui instaure le bilinguisme et vise à promouvoir les langues nationales dans la partie sur le système éducatif tchadien (voir « 3.3. La place des langues dans l'enseignement »).

Conclusion partielle sur les relations entre l'arabe et le français au Tchad

En conclusion, bien que l'arabe littéraire moderne et le français soient toutes deux langues co-officielles du Tchad, malgré la politique de promotion du bilinguisme français-arabe du gouvernement, bien que le nombre de locuteurs arabophones, c'est-à-dire de locuteurs de l'arabe tchadien, soit bien supérieur à celui des locuteurs francophones, le français domine l'arabe tchadien par son prestige dans sur le monde politique, administratif, scolaire et universitaire.

4.2.4. La pratique de l'alternance codique au Tchad

Il n'est pas possible de parler de la situation linguistique du Tchad sans parler d'alternance codique. Cette pratique est effectivement très fréquente. Elle prend une place importante dans la communication. Il est d'usage courant dans les interactions ou conversations d'entendre les participants mobiliser plusieurs variétés linguistiques différentes.

La définition d'Heller : « L'utilisation de plus d'une langue dans le cours d'un même épisode communicatif » (Heller, citée Alby, 2013), permet d'envisager un mélange de plusieurs langues, sans nécessairement impliquer de règles des langues impliquées. À

la différence de Bloomfield (Alby, 2013 : 43-70) qui attribue sa pratique à une forme d'incompétence (Ib.) dans le cadre bilingue. L'alternance m'apparaît comme une aractéristique des parlers plurilingues et « met en œuvre des stratégies verbales qui construisent du sens, et qu'elle constitue une ressource communicative, complexe et sophistiquée au service des [plurilingues] » ((Castellotti, Moore : 1999 ; j'ai remplacé le terme bilingue par celui de plurilingue).

Les contacts de langue au Tchad sont très fréquents et conduisent à des comportements plurilingues et à la pratique de l'alternance codique. Celle-ci peut permettre de montrer à un interlocuteur qu'on lui accorde de l'importance en utilisant sa langue. Elle peut aussi servir à se valoriser par l'introduction de mots français ou en arabe littéraire moderne, à convaincre, impressionner ou encore de s'adresser à un interlocuteur particulier. Elle peut aussi permettre d'affirmer son identité ethnique, religieuse, sociale. Un témoin (T7) explique en particulier ce qui l'amène à utiliser des mots français dans d'autres langues :

« Parce que ces mots se sont imposés par la colonisation, le modernisme ou la mondialisation. Ils n'existaient pas dans les langues de nos ancêtres que nous avons acquises. Pour se faire comprendre, on est obligé de les employer ». (T7).

Pour terminer, ce que je n'ai jamais lu dans aucun ouvrage traitant de l'alternance codique, c'est qu'il existe une esthétique de l'alternance codique, qui consiste à se rendre original, à séduire ses interlocuteurs par la forme que l'on donne à son intervention. L'alternance codique peut être un véritable plaisir. Elle ne se réduit pas à un parler par défaut. L'article de Goron (2022), donne un exemple de contact de la langue ngambay et du français qui donne lieu à la pratique de l'alternance codique.

Selon Gueunier, les locuteurs de français vivant au contact d'une autre langue minorée sont plus sujets à l'insécurité linguistique. Or, dans des entretiens avec des témoins tchadiens francophones en français en France, j'ai remarqué l'absence totale d'alternance codique. Les entretiens semblent avoir été perçus par ces témoins comme une situation exigeant l'usage de la langue française, langue réservée aux situations formelles dans la société tchadienne. Ces quelques considérations m'amènent à me demander si l'alternance codique n'occupe pas la place la place d'une variété basse par

rapport à la langue française si l'on retient l'idée d'un cadre diglossique.

4.2.5. Conclusion sur la situation sociolinguistique du Tchad

Avec ses langues ethniques dont l'arabe tchadien, ses deux langues officielles, ses phénomènes diglossiques, son plurilinguisme, mais aussi son français mélangé, la situation sociolinguistique du Tchad s'avère particulièrement complexe. Le français langue de la constitution domine politiquement et sociologiquement, tandis que l'arabe tchadien a un prestige économique et domine les échanges quotidiens dans des lieux informels (marché, rue, hôpitaux administration, école et université). Les langues vernaculaires, le français mélangé, l'alternance codique s'en retrouvent dévalorisées. Je me demande si l'arabe tchadien ne joue pas le rôle de variante linguistique distinguée par rapport aux langues vernaculaires et par rapport à la pratique de l'alternance codique. De plus, cette situation est évolutive, comme le souligne Jullien de Pommerol : « La complexité de la situation sociolinguistique au Tchad est extrême et d'une très grande variabilité d'une génération à l'autre » (Jullien de Pommerol, 1994 : 1971). Le français n'a pas les moyens de faire disparaître ni les langues ethniques ni l'arabe tchadien, pas plus que ces dernières langues ne pourraient éliminer le français, qui me paraît bien implanté. La hiérarchisation existe au sein d'une même langue vernaculaire. Pour se distinguer socialement, un Gourane riche peut parler une langue gourane un peu plus « modernisée », c'est-à-dire, en empruntant des mots arabes ou français ou bien encore avec un accent arabe ou français. La distinction par l'usage de la linguistique se trouve à tous les niveaux. Si je m'en tiens aux travaux de Gueunier, cette situation pourrait être propice à l'insécurité linguistique des Francophones tchadiens. Francard suggère alors un rôle important de la scolarisation dans cette insécurité linguistique.

Dans cette situation sociolinguistique générale propre au Tchad, pour une toute une partie de la population, dont l'élite, parler français est à la fois indispensable – soit comme attribut de prestige, soit comme attribut de domination – et difficile à réaliser vu les conditions de scolarisation que je viens d'exposer. Des individus suffisamment scolarisés peuvent alors nourrir un projet de promotion sociale qui rend indispensable de parler français. Ces éléments font du Tchad un pays propice à l'émergence d'une insécurité

linguistique. Une recherche objective n'est pas envisageable dans ces conditions et c'est la raison pour laquelle la présente recherche est fortement qualitative et influencée par les courants de phénoménologie-herméneutique.

Deuxième partie

L'insécurité linguistique, éléments de problématisation

Chapitre 1. Notions associées à l'insécurité linguistique

L'insécurité linguistique est associée à différentes notions : représentation, attitude, style de paroles, variation linguistique, norme linguistique, communauté linguistique, diglossie, scolarisation. Ce sont ces notions que je vais maintenant étudier.

1.1. Attitudes, représentations, jeux de rôles

Mieux comprendre l'insécurité linguistique des Tchadiens francophones. Cela implique a priori de s'intéresser aux représentations de témoins tchadiens francophones, mais aussi à leurs attitudes, voire leurs pratiques langagières et leurs conduites et en particulier les jeux de rôles entre différents protagonistes. Il convient en conséquence de distinguer les différentes notions que sont représentations, attitudes. Annette Boudreau écrit :

« dans les régions minoritaires du Nouveau-Brunswick, l'insécurité linguistique est une des attitudes les plus manifestes qui découle des représentations et elle se traduit dans les commentaires épilinguistiques des témoins et dans l'analyse du discours lui-même. » (Boudreau, 1998: 43-44).

Cet extrait indique que les attitudes découlent des représentations et qu'elles se traduisent dans commentaires épilinguistiques. En ce qui concerne ce que je viens de nommer les « conduites », je m'intéresse à la métaphore théâtrale et à la notion de face de Goffman, qui me permettront d'analyser les entretiens effectués.

1.1.1. Les attitudes

1.1.1.1. La notion d'attitude, réflexion et définition adoptée

La notion d'attitude s'est d'abord développée en psychologie sociale. Dans ce domaine, l'attitude est définie comme « une disposition interne durable qui sous-tend les réponses favorables [ou défavorables] de l'individu à un objet ou à une classe d'objets du monde social (Bloch *et al.*, 2002 :119). En didactique des langues, Castellotti et Moore

(2002:7), définissent la notion d'attitude comme « une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet ».

Dans les définitions précédentes, le mot « disposition » occupe une place centrale. Cette notion renvoie à l'idée d'un potentiel de l'individu. Une attitude peut donc renvoyer à des sentiments, à des croyances au sujet d'une classe d'objets, mais aussi à des situations, des événements, etc. Si une attitude peut être a priori valorisée ou dévalorisée, qualifier une disposition de « favorable » ou de défavorable, prend le risque d'une lecture binaire des attitudes que je préfère écarter. Je note l'existence d'une relation entre attitudes et conduites. En adoptant une conduite, une personne décide d'aller dans le sens de certaines de ces dispositions.

En sociolinguistique, une attitude peut être définie comme une disposition des individus à agir ou à réagir par rapport à des usages langagiers ou des langues. En effet, tout usage langagier est susceptible de susciter chez les locuteurs des sentiments, des croyances, des prises de position, des jugements de valeur, que peuvent exprimer quand il y en a des commentaires épilinguistiques. Si une attitude est avant tout une disposition propre à un individu, il est aussi possible d'envisager des attitudes collectives, partagées par des personnes vivant une même situation socioculturelle et/ou économique. C'est ainsi que les attitudes peuvent être mises en relation avec les notions de normes subjectives.

1.1.1.2. La notion d'attitude en sociolinguistique

Dans l'ouvrage de Labov, *Sociolinguistique* (1972, 1976, pour la traduction française), les attitudes occupent une large place et sont associées aux variétés stigmatisées ou valorisées. Boudreau écrit aussi :

« [...] selon Labov, l'évaluation positive ou négative des variétés linguistiques est fortement tributaire des attitudes des locuteurs de la communauté linguistique qui la composent. De plus, les attitudes déterminent l'indice d'insécurité linguistique des locuteurs, calculé en fonction de l'écart entre la perception qu'ils se font de leur usage d'une langue et de leur « image » de cette langue perçue comme idéale (Labov 1976 : 183, 200). Les attitudes motivent aussi l'hypercorrection (Ib. : 207) et le changement linguistique (Ibid. : 45-93). (Boudreau, 1998 : 34).

Ainsi, une attitude influence au moins en partie, chez les locuteurs, une évaluation, un indice d'insécurité linguistique et l'hypercorrection. Labov définit une communauté linguistique par le partage des mêmes normes (voir *infra*), autrement dit, les membres

d'une communauté linguistique se reconnaissent en ce qu'ils sont « liés par une série d'attitudes langagières qui les distinguent (aux yeux des autres) et par lesquels ils se distinguent (entre eux) » (Ib.: 41). Enfin, ces attitudes ont des conséquences sur leurs productions langagières et donc sur la variation stylistique en fonction du niveau de formalité de la situation. En outre, bien que l'idée de prédiction me paraisse excessive, Boudreau indique :

« Au Canada, les études sur les attitudes linguistiques sont déterminantes en ce qu'elles sont un moyen de prédire l'évolution (la progression, le maintien ou le déclin) des langues en présence. » (Ib. : 35)

La notion d'attitude associée à des études reposant sur des techniques particulières (échelles d'attitude, différenciateur sémantique, technique du locuteur masqué (Moreau, 1997 : 57), a permis notamment de mettre en évidence « un phénomène d'auto-dépréciation, constitutif du sentiment d'insécurité linguistique » (Ib.: 58), ainsi que l'association aux langues dominées et dominantes de valeurs humaines, comme la chaleur et la solidarité pour les premières et la compétence pour les deuxièmes. En ce qui concerne la sécurité ou l'insécurité linguistique, Gueunier parle d'attitudes de sécurité/insécurité linguistique. Elle relie cette notion à celle de la réalisation de variables phonétiques. Le premier exemple, est emprunté à Labov, quand un locuteur doit prononcer une même variable dans des situations différentes. Labov estime que si l'intéressé réalise une prononciation conforme à l'américain standard dans une situation de test, donc formel alors que sa prononciation est différente en situation ordinaire, plus relâchée, ce locuteur donne l'indice d'une insécurité linguistique. L'attitude est donc décelée à travers des productions linguistiques, qui relèvent des pratiques langagières. Gueunier emprunte son deuxième exemple à des locuteurs tourangeaux et au jugement qu'ils portent sur leur prononciation des mots *épée* et *épais*. L'un se surestime en croyant réaliser une distinction dans sa prononciation, alors que, selon Gueunier *et al.*, ce n'est pas le cas, l'autre se sous-estime en faisant cette distinction alors qu'il croit ne pas la faire. Ainsi, l'attitude est ici en quelque sorte traquée à travers des pratiques linguistiques et le regard que portent les locuteurs sur ces pratiques. Comme l'étude des attitudes est délicate dans la mesure où peuvent intervenir de traits psychologiques individuels, il y a avantage, selon Gueunier *et al.* à « compléter les études sur les attitudes par celles des

représentations linguistiques, en se fondant sur l'analyse du contenu et des formes de discours épilinguistiques, où le locuteur exprime plus ou moins directement des sentiments et des opinions sur la langue, la langue et les contacts de langue » (Ib. : 249).

En outre, la notion d'attitude est davantage reliée que les représentations à l'action, au comportement, « à la sphère politique et sociale, d'une part, les comportements linguistiques, d'autre part » (Ib. : 59). C'est pourquoi cette notion intervient dans la compréhension des changements linguistiques. Enfin, pour Lafontaine (dans Moreau, 1997), « l'attitude est à la fois l'expression et un instrument de l'identité sociale. En classant différentes variétés linguistiques, l'individu se classe ; l'expression de goûts et des dégoûts linguistiques, au même titre que les autres signes de distinction culturelle, représentent une façon de se situer dans un groupe [...] » (Lafontaine, dans Moreau, 1997 : 59-60).

En conséquence, les attitudes renvoient des postures, associées à des affects, que nous éprouvons, vivons et exprimons à l'égard, dans notre cas de pratiques linguistiques, de représentations, de normes, de tout ou partie d'une situation sociolinguistique.

1.1.2. Les représentations

Héritées de Durkheim, reprise par la psychologie sociale, les représentations sociales sont à la croisée des dimensions psychologiques et sociales de l'être humain. Présentes dans de nombreuses sciences humaines, psychologie, sociologie, anthropologie, histoire, sociolinguistique, elles permettent de comprendre le monde social et l'être humain en évitant de le réduire à des automatismes. Pour Jodelet, la représentation sociale est « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique concourant à un ensemble social » (Jodelet, 2012 : 53). Aussi dite « savoir de sens commun » (Ib.), elles se distinguent cependant de la connaissance scientifique (Ib. : 53). Les représentations influencent les actions humaines : nous fabriquons des représentations qui nous permettent de nous positionner sur le monde, de nous y conduire, d'identifier et résoudre des problèmes. (Ib. : 47).

Si les représentations sont le fait des individus, les êtres humains partagent des mondes sociaux avec d'autres « parfois dans la convergence, parfois dans le conflit – pour

le comprendre, le gérer ou l'affronter. C'est pourquoi, les représentations sont sociales [...] » (Jodelet : 55). Aussi, ces représentations sont-elles susceptibles de nous informer sur un monde social, d'en comprendre les relations entre individus et entre groupes.

Gueunier *et al.* (dans Moreau, 1997 : 247) donne deux exemples de représentations. La représentation de la mort et la représentation des Français quant à la graphie de leur langue. La représentation de la mort diffère selon la culture. Les sociétés occidentales tendraient « à occulter la réalité de [la mort] » (Ib.) ce qui se traduirait par l'abrègement du deuil ou l'éloignement du cimetière. En revanche, dans la société malgache, la mort est placée au centre de la vie sociale.

Gueunier *et al.* donne d'autres exemples de représentations en sociolinguistique : les représentations liées à pratique de l'alternance codique, qui s'avèrent déprécier cette pratique ou bien encore « la surestimation de l'écrit par rapport à l'oral » (Ib.). Cependant, une nouvelle fois, je remarque que, si dépréciation ou surestimation, il y a, nous sommes dans le cadre un jugement de valeur par rapport à l'alternance codique, ou bien l'écrit par rapport à l'oral, ce qui me paraît plutôt ressortir d'une attitude. Cependant, quand des locuteurs s'expriment sur leur vision des langues, rien ne les oblige à dissocier les jugements de valeur qu'ils portent, d'un propos plus descriptif. En outre, une description peut sélectionner des éléments qui viennent étayer des attitudes ou des représentations. Pourtant, Gueunier distingue représentation et attitude :

« [...] représentations et attitudes linguistiques ont en commun le trait épilinguistique, qui les différencie des pratiques linguistiques et des analyses métalinguistiques, elles se distinguent théoriquement par le caractère moins actif (moins orienté vers un comportement), plus discursif et plus figuratif des représentations et, méthodologiquement, par des techniques d'enquêtes différentes (Ib. : 248).

On peut accéder aux représentations en s'intéressant aux discours épilinguistiques sur un thème, par exemple sur la pratique du français mélangé en réalisant des entretiens avec des témoins. Il peut aussi s'agir d'aller interroger des contes, des journaux, des sites. À titre d'exemple, Gueunier *et al.* nous apprend comment on peut apprendre l'existence d'une relation diglossique entre le français et des dialectes « vécue comme une profonde minoration du dialecte » (Ib. : 250) à travers un conte : *Les jeunes qui allèrent apprendre le français*. Ainsi, les mythes (Babel), la littérature, les émissions télévisées actuelles peuvent-elles nous permettre de découvrir des représentations. On peut aussi s'intéresser

aux représentations que traversent les dictons, sobriquets, histoires drôles.

En ce qui concerne les questions touchant à l'insécurité linguistique, les représentations sociales interviennent dans « la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes, et les transformations sociales » (Jodelet : 53). Elles engagent « l'appartenance sociale [les appartenances sociales] des individus » (Ib.). C'est la connaissance de ces représentations sociales qui peut permettre de confirmer que des signes interprétés comme l'expression d'une insécurité linguistique relèvent bien d'une insécurité linguistique.

Après les attitudes et les représentations, je suis amené à m'intéresser aux interactions. C'est la raison pour laquelle, je présente dans la partie suivante quelques éléments de sociologie goffmanienne que j'utiliserai dans la quatrième partie de cette thèse pour donner un sens aux entretiens réalisés.

1.1.3. Éléments de la sociologie goffmanienne

1.1.3.1. Brève biographie d'Erwin Goffman

Goffman a consacré sa vie de chercheur à l'ensemble des interactions humaines, « c'est-à-dire ce qui se passe lorsque deux individus au moins se trouvent en présence l'un de l'autre » (Nizet, Rigaux, 2014 : 3-8, 1). Cet ensemble d'interactions, ses règles et les rôles des acteurs en interaction constituent ce que Goffman appelle *l'ordre de l'interaction*. Il utilise des métaphores pour comprendre différents aspects des interactions : représentations théâtrales, les rites, manifestant la valeur celle de chaque individu, des jeux où les acteurs se comportent en stratèges, en calculateurs pour parvenir à leurs fins et selon Winkin (1988, dans Nizet, Rigaux, 2014 : 3-8, 5) une perspective cinématographique (dans Goffman, *Les Cadres de l'expérience*).

Goffman, sociologue américain, est né en 1922 et mort en 1982. Il soutient son doctorat en 1953, à Chicago. Sa thèse s'appuie sur une immersion d'une année « décembre 1949 et mai 1951) dans les îles Shetland, au nord de l'Écosse à observer la vie locale. Il se fait passer pour un étudiant intéressé par l'économie agricole. Il se marie à cette époque avec une femme issue d'une famille de la grande bourgeoisie de Boston. En 1954, il

s'installe avec sa famille (il a un fils) dans la banlieue de Washington. Il décide de vivre en immersion pendant une année, dans la clinique psychiatrique de sa ville, Sainte-Élisabeth, son second terrain d'observation prolongé après les îles Shetland. Il devient enseignant en 1958 à l'université de Californie de Berkeley où il est nommé professeur en 1962. Goffman publie *Asiles* en 1961. Les hôpitaux psychiatriques y sont analysés à partir de la notion d'institution totale aussi utilisée pour les prisons et les monastères. L'auteur montre comment l'identité des reclus est détruite en se centrant sur l'interaction. Pour lui, le malade mental est un « interactant fautif ». C'est aussi à cette époque que son épouse sombre dans la folie. Elle se suicide en 1964. « La folie dans la place » (Goffman, 1971, *Les Relations en public* : 313-361, dans Nizet, Rigaux, 2014 : 9-18,12), texte écrit en 1969 sur les interactions du malade mental avec ses proches, est très autobiographique. Goffman se sert donc de ses expériences vécues, des milieux qu'il a fréquentés, pour construire ses recherches.

Dans *Les Relations en public* (1971), il examine les règles informelles qui organisent les relations dans les lieux publics. En 1966-1967, pour mieux se consacrer à la recherche, il accepte un séjour à Harvard, au *Center for International Affairs*. Il fréquente les casinos et utilise cette fois-ci la théorie mathématique des jeux, qui postule des acteurs rationnels et calculateurs, pour comprendre les interactions sociales. En 1968, il rejoint Philadelphie pour occuper une chaire prestigieuse à l'université de Pennsylvanie. Son ouvrage, *Les Cadres de l'expérience*, est publié en 1974. Il y a travaillé une dizaine d'années et s'y inspire de la métaphore cinématographique pour comprendre l'expérience quotidienne. « Celle-ci est faite d'une série de cadrages, autrement dit d'une série de constructions de la réalité, qui s'articulent les uns aux autres, qui prennent sens les uns par rapport aux autres ». En ce qui concerne la vie universitaire, Goffman semble s'être tenu à l'écart du milieu universitaire pendant toutes ces années d'enseignement et de recherche. Peu après un remariage dont il eut une fille, il meurt d'un cancer en 1982.

1.1.3.2. Les relations entre la vie et l'œuvre de Goffman

Boltanski et Winkin défendent l'idée que l'œuvre et la vie de Goffman peuvent se comprendre ensemble. Cette œuvre serait très marquée par l'origine et la trajectoire sociale de son auteur. Goffman est d'origine juive et sa famille a vécu dans un climat

hostile de la part de la communauté ukrainienne. Son œuvre pourrait renvoyer à une stratégie d'intégration et de mobilité sociale dans les sociétés canadienne et américaine de l'époque. Par exemple, dans sa thèse de maîtrise Goffman s'intéresse tout particulièrement à la bourgeoisie intellectuelle urbaine. Il s'intéresse aux livres de savoir-vivre qui lui serviront de matériau dans ses recherches. Dans ces premiers textes, le sujet est en permanence préoccupé du regard des autres. Pour Winkin, « Les premiers travaux de Goffman, [...] peuvent être vus « comme les moyens qu'un autodidacte social se donne pour s'entraîner à la vie « comme il faut » (Winkin, dans Nizet, Rigaux, 2014 : 9-18 : 20). On pourrait ainsi avancer que les règles qu'il dégage pour les autres de manière descriptive, il les vivra lui-même sur le mode prescriptif » (Ib.). Je ne développerai pas toutes les idées de la sociologie de Goffman, me contentant de m'intéresser à la métaphore théâtrale dont les éléments pourront être réinvestis dans l'analyse des entretiens réalisés.

1.1.3.3. La métaphore théâtrale

Cette métaphore présentée dans *La représentation de soi* (1956, [1973]) mobilise les notions d'« acteur », de « scène », de « coulisse » pour comprendre les interactions sociales quotidiennes. Une personne en face d'une ou plusieurs autres personnes peut, selon Goffman, être comparée à un acteur en représentation face à un public. Dans cette perspective, cette personne est considérée comme ayant pour objectif de contrôler les impressions de ce public et pour cela elle joue de ses propres expressions. Parmi ces expressions, Goffman distingue celles qu'il désigne comme explicite comme le langage verbal et celle les expressions qu'il nomme indirectes, comme les gestes et les postures corporelles. Goffman accorde de l'importance à ce qu'il appelle les objets et au décor :

« [...] attire tout particulièrement notre attention sur ce qu'il appelle les objets (les éléments matériels que l'individu emporte avec lui : vêtements, accessoires) et enfin le décor (les éléments matériels plus stables : mobilier, décoration). (Nizet, Rigaux, 2014 : 19-34, 2-3).

L'enjeu de la représentation menée par l'acteur, est pour Goffman, « de proposer une définition de la situation qui présente une certaine stabilité, qui n'introduit pas de rupture dans l'interaction » (Nizet, Rigaux, 2014 : 19-34, 3). Lors d'une représentation réussie, les participants tendent « à considérer les acteurs, leur activité, leur public, comme valables. Cette appréciation tend « à se diffuser à l'ensemble du groupe, ainsi qu'à

l'organisation à laquelle les acteurs appartiennent, chacun devenant ainsi, qu'il le veuille ou non, le représentant d'un collectif qui le dépasse » (Nizet, Rigaux, 2014 : 19-34, 4). Par exemple, un professeur peut être considéré comme en représentation devant son auditoire. D'une représentation réussie ressort une appréciation de ce professeur par les élèves et de ces élèves par ce professeur et cette appréciation « [...] s'étend aussi, au second niveau, à l'ensemble des professeurs, à l'ensemble de la jeunesse d'aujourd'hui, etc. » (Ib.) Un dernier point important : « [...] toute représentation contribue à produire un sentiment de réalité. » (Ib.).

Chaque acteur dispose pour mener à bien sa représentation de ce que Goffman appelle une « façade », c'est-à-dire un « appareillage symbolique » (*La représentation de soi* : 29, cité par Nizet, Rigaux, 2014 : 19-34, 5). La façade contribue à fixer la définition de la situation que l'acteur tente de donner et comporte différents éléments avec lesquels l'acteur peut jouer : le décor, qui est extérieur à l'acteur lui-même (par exemple, un médecin qui donne ses consultations dans un cabinet); la « façade personnelle » qui elle, est attachée à l'acteur est qui désigne « les signes distinctifs de la fonction et du grade ; le vêtement ; le sexe, l'âge et les caractéristiques raciales ; la taille et la physionomie ; l'attitude ; la façon de parler ; les mimiques ; les comportements gestuels ; et autres éléments semblables » (Goffman, 1956, [1973], *La présentation de soi*: 30-31, cité par Nizet, Rigaux, 2014 : 19-34, 7). Parmi ces éléments, certains ne sont pas modifiables, comme par exemple, le sexe ou bien encore la couleur de la peau tandis que d'autres le sont, comme les gestes et les mimiques, en fonction de la représentation interprétée par l'acteur (Ib.). Quand il y a un élément qui diverge par rapport à cet ensemble de la façade, il attire l'attention, comme par exemple quand « un acteur qui paraît être d'une condition supérieure à celle de son public, se comporte, contre toute attente, d'une manière simple, familière ou timide » (Ib. : 19-34,8). Les acteurs et leur public ne jouent pas un rôle de façon aléatoire. Ils « mettent en scène, en les idéalisant, les valeurs communément associées à certaines positions sociales ». Il pourra s'agir d'idéaliser son propre rôle ou celui auquel on aspire. Mais, il est possible aussi que l'acteur se déconsidère lui-même, afin d'accorder à son partenaire d'interaction, une considération.

La maîtrise des impressions

Goffman cherche à comprendre comment l'acteur produit et maintient une impression, qui tient lieu de réalité (Nizet, Rigaux, 2014 : 19-34, 10). Cet acteur pourra en particulier être attentif dans son comportement à ses aspects les moins contrôlés (Goffman, 1956, [1973], *La présentation de soi* : 17, cité par Nizet, Rigaux, 2014 : 19-34, 11). Il pourra veiller au maintien d'une distance avec son public pour éviter un contrôle, pour maintenir une crainte respectueuse, à la façon dont le prévoient les étiquettes royales (Goffman, 1956, [1973], *La présentation de soi* : 70, Nizet, Rigaux, 2014 : 19-34, 11). Il pourra aussi jouer de différents secrets. L'acteur travaille ainsi à l'image qu'il veut donner de lui, de son activité. Il arrive que l'acteur soit dupe de cette image, comme par exemple l'enfant qui oublie de se concentrer, absorbé qu'il est à donner l'image d'un élève concentré (Goffman, 1956, [1973], *La présentation de soi* : 39, cité par Nizet, Rigaux, 2014 : 19-34, 12). L'acteur peut aussi se dévaloriser pour flatter un autre acteur (Goffman, 1956, [1973], *La présentation de soi* : 43-44, cité par, Rigaux, 2014 : 19-34, 14) sans nécessairement adhérer à son jeu. Se pose ainsi la question de la sincérité de l'acteur (Goffman, 1956, [1973], *La présentation de soi* : 72-73, Goffman, *Role Distance* [dans Goffman, 1961), cité par Nizet, Rigaux, 2014 : 19-34, 15). L'acteur peut prendre une distance par rapport au rôle qu'il interprète. Mais chez Goffman, cette prise de distance a pour fonction de manifester son allégeance à un autre rôle. Elle n'est pas synonyme de liberté intérieure, qui échapperait aux déterminations sociales.

Métaphore du théâtre et métaphore du jeu

La fausse note (ou rupture)

Comme l'enjeu d'une représentation est l'absence de rupture (voir *supra*), on peut considérer que les acteurs ont pour but de produire une définition commune acceptable de la situation. Mais, malgré tout, une rupture s'introduit dans la définition des acteurs, une gaffe, un impair dans le jeu des acteurs en présence. Les acteurs qui n'ont plus alors à vivre une réalité commune ressentent un malaise à cause de la remise en cause de cette réalité commune. Une rupture, comme une erreur dans un service hospitalier peut mettre en cause la réputation de l'hôpital. Au niveau de l'acteur, une rupture peut détruire l'image

autour de laquelle il a édifié sa personnalité. (Goffman, 1956, [1973], *La présentation de soi* : 230, cité par Nizet, Rigaux, 2014 : 19-34, 17). Ce sont les raisons pour lesquelles, il existe des mesures pour faire en sorte que les ruptures n'arrivent pas. Ce sont les techniques de protection ou tact, comme toussoter pour annoncer son arrivée et permettre à d'autres acteurs d'aviser. Mais quand une rupture – une fausse note – a eu lieu, pour en réparer les dégâts, les acteurs cherchent à réparer l'incident à l'aide des échanges réparateurs ritualisés, comme, par exemple, les excuses ou l'acceptation des excuses.

La scène et les coulisses

Les acteurs jouent leurs représentations dans des « régions », c'est-à-dire des espaces bornés par des obstacles visuels ou acoustiques (Goffman, 1956, [1973], *La présentation de soi* : 105, cité par Nizet, Rigaux, 2014 : 19-34, 28). Ces régions permettent aux acteurs de focaliser leur attention sur le public et leurs interactions et d'aménager le décor pour qu'il soutienne la définition de la situation. Goffman distingue dans ces régions, la scène, où se joue la représentation des coulisses où les acteurs cessent de jouer le rôle qu'ils interprètent sur la scène. Ils peuvent alors avoir d'autres expressions, avoir un regard sur la scène, sur la façade de chacun, intervenir auprès d'autres membres, se moquer du public, revoir son rôle, etc.

La scène et les coulisses varient tout le temps en fonction des moments et des représentations, une scène pouvant devenir une coulisse ou une coulisse une scène, en fonction de ceux qui jouent le rôle du public. « [...] la seule coulisse « absolue » étant le lieu où l'on est seul, sans aucun public. » (Nizet, Rigaux, 2014 : 19-34, 30). Il est aussi nécessaire que le public ignore ce qui se passe en coulisse et ne puisse y accéder.

La critique de la métaphore théâtrale

Dans *Les cadres de l'expérience*, Goffman donne trois éléments critiques pour la métaphore théâtrale : au théâtre, le public regarde l'acteur, alors que dans les interactions, il doit le faire avec circonspection ; dans les interactions quotidiennes, il n'y a pas en général de distinction scène et coulisse ; au théâtre, les acteurs connaissent le scénario ce qui n'est pas le cas dans les interactions quotidiennes. (Nizet, Rigaux, 2014 : 19-34, 33).

1.1.3.4. Règles et rites

Règles et rites sont supposés régir les interactions. Leur non-respect a des conséquences. Pour paraître normaux, les individus doivent respecter ces règles et ces rites.

Dans les interactions quotidiennes, les acteurs sont en présence les uns des autres, ce qui les rend vulnérables aux objets ou aux paroles des autres. Les règles permettent de rendre le lien social possible. Les règles substantielles, dont la raison d'être se comprend aisément interdisent par exemple le vol et le meurtre. Les règles cérémonielles, apparemment plus superficielles, permettent à un individu d'exprimer sa valeur ou celle qu'il reconnaît à autrui. Elle cache « le souci d'une valeur essentielle, le respect de la face des individus. » (Nizet, Rigaux, 2014 : 35-50, 4). Il existe donc des rites que les acteurs respectent parce que par le respect de ces rites, ils expriment une valeur qui leur est essentielle et qui est le respect de la face des individus.

La règle fondamentale que doit respecter chaque individu en interaction avec d'autres individus, c'est de « préserver sa face et celle de ses partenaires » (Ib. : 35-40, 6). Il faut éviter de perdre la face, c'est la règle de l'amour-propre, et faire en sorte de préserver la face des autres, ce que Goffman nomme la considération. La règle de la face conditionne la possibilité de toute interaction, qu'il s'agisse de la création de l'interaction ou de son maintien. La règle de la face conditionne, pour Goffman, toutes les autres règles régissant les interactions quotidiennes entre individus. On peut donc aussi dire que la règle de la face est une règle double qui implique l'amour-propre (prendre soin de préserver sa face) et la considération (prendre soin de préserver la façon des autres).

1.1.3.5. La face

Chaque individu en interaction adopte une ligne d'action, éventuellement non intentionnelle, c'est-à-dire « l'ensemble des actes, verbaux ou non verbaux, par lesquels l'individu exprime son appréciation de la situation et par là même, de lui-même et des autres interactants » (Nizet, Rigaux, 2014 : 35-50, 8). Goffman définit alors la face d'un individu comme la valeur sociale positive que la « personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact

particulier » (Goffman, *Les rites d'interaction*, 1967, [1974]: 9, cité par Nizet, Rigaux, 2014 : 35-50, 8). Autrement dit, un individu va adopter un ensemble de paroles et de gestes lors de ces interactions avec d'autres individus constituant un public. Ce public a alors une perception de cet ensemble supposé être la ligne d'action de l'individu. Aussi, peut-il exister, a priori, un écart entre la ligne d'action censée être entendue comme l'ensemble des paroles, gestes, postures de l'individu et la perception de cette ligne d'action par le public. Mais pour ce public, leur perception de la ligne d'action sera la ligne d'action supposée de l'individu. Et l'individu, à travers ce qu'il peut lui-même percevoir de ce que les autres supposent de sa ligne d'action, pourra revendiquer une valeur sociale. Cette règle de la face, implique un droit de suivre sa ligne de conduite et d'accepter celle des autres, soit de façon sincère, soit de façon feinte. L'individu a certes un droit de suivre sa ligne de conduite et un devoir d'accepter celles des autres, mais cela passe par la perception des lignes de conduites, ce qui peut amener à priori à des impairs, à des ajustements etc., dès lors qu'il apparaît un écart entre les perceptions par les individus des lignes de conduites des uns et des autres. En d'autres termes, un individu peut heurter un autre individu croyant respecter sa ligne de conduite, alors que l'autre individu a l'impression que sa ligne de conduite n'est pas respectée, du fait des différentes perceptions des uns et des autres. Autrement dit, la face ne reflète pas seulement la ligne de conduite adoptée par la personne mais elle dépend de l'interprétation que les autres en feront et de l'interprétation par la personne de cette interprétation.

La préservation de la face peut constituer une contrainte pour l'acteur dans la mesure où s'il ne s'en montre pas digne, elle lui est retirée. Ce qui permet de prévenir les écarts de conduites, c'est un attachement émotionnel à notre face et au respect de celle-ci. Acceptée par autrui dans notre ligne de conduite, nous nous sentons bien dans notre peau. Rejetée par autrui, quand nous faisons « piètre figure », nous nous sentons humiliés, honteux, etc. De même la déconfiture d'autrui ne peut que nous mettre mal à l'aise. Quand le moi projeté par un individu est menacé lors d'une interaction, ce que l'individu ressent est de l'embarras qui est aussi un signe de son « attachement à sa face et au respect des règles de l'interaction ».

La figuration

Le travail dit de figuration est ce qui permet d'assurer le respect de sa propre face et de celle de ses partenaires. Pour préserver sa face ou celle d'autrui, on peut notamment changer de sujet de conversation, ne pas prêter attention à une négligence. Quand les individus y excellent, on dira qu'ils ont dû tact, du savoir-faire, de la diplomatie, de l'aisance, etc. L'enjeu de la figuration est un objet sacré et cet objet sacré est précisément la face dans un monde sécularisé dans lequel l'individu est devenu la valeur sacrée par excellence (Goffman, *Les rites d'interaction*, 1967, [1974]: 84, cité par Nizet, Rigaux, 2014 : 35-50, 14 ;15). Cependant, l'individu peut aussi être profané : se tirer les cheveux, s'étendre longuement sur ses infirmités en présence d'autrui sont des autoprofanations et des injures faites à autrui. La règle comporte donc deux dimensions : « manifester sa considération à autrui [comme] moyen de préserver son amour-propre [et] se tenir de façon convenable comme moyen de ne pas faire injure à la face d'autrui » (Goffman, *Les rites d'interaction*, 1967, [1974]: 84, cité par Nizet, Rigaux, 2014 : 35-50, 16).

L'engagement

La figuration se concrétise parce que Goffman appelle l'engagement. Ce thème a été travaillé à diverses reprises dans *Les Rites d'interaction*, *Comment se comporter dans les lieux publics*, *Les Façons de parler* (Nizet, Rigaux, 2014 : 35-50, 18). L'engagement a été défini par Goffman comme le fait de « maintenir une certaine attention intellectuelle et affective, une certaine mobilisation de ses ressources psychologiques » pour l'objet officiel de l'interaction (Nizet, Rigaux, 2014 : 35-50, 18). La double règle de l'amour-propre, c'est-à-dire le souci de préserver sa face et celle de la considération, c'est-à-dire le souci de préserver la face d'autrui est encore à l'œuvre avec l'engagement, puisqu'il va s'agir dans l'interaction de maintenir un certain niveau d'engagement et de soutenir l'engagement des autres.

Les échanges réparateurs

Pour rétablir l'ordre quand les règles sont enfreintes, des échanges réparateurs sont mis en place. L'offenseur « manifeste qu'il a un rapport correct aux règles, qu'il est donc tout au moins conscient de l'offense, et qu'à ce titre que la faute qu'il a commise doit être considérée comme exceptionnelle. Puis, l'offensé manifeste son acceptation de la

réparation. L'échange peut alors se poursuivre en retrouvant un certain équilibre. Ces échanges réparateurs sont très ritualisés (série de « excusez-moi », de « je vous en prie », échange de cadeaux, de visites, etc.).

Les interactions sont largement couvertes quantitativement par les échanges réparateurs, de salutation, de défense. Qualitativement, ce sont des petits rituels interpersonnels, qui constituent des résidus de rituels autrefois adressés à des entités surnaturelles, avec de longs chapelets de rites obligatoires. Règles et rituels confèrent ici un caractère sacré à l'individu.

Les notions d'attitude, de représentation et la métaphore théâtrale de Goffman interviennent à mon sens pour comprendre l'insécurité linguistique chez les Tchadiens francophones. D'autres éléments sont à prendre en considération, dont les styles de parole et les accents.

1.2. Style de parole et accents

Différents auteurs impliqués dans les recherches sur l'insécurité linguistique utilisent les termes de « langues », « variétés linguistiques », « façons de parler », « styles » de paroles qui interviennent aussi au niveau de la notion de norme linguistique et de variation linguistique. Dans l'usage ordinaire, il peut être question d'accents pour désigner un écart censé exister entre une façon de prononcer et une norme servant de référence. Or, les témoins et moi-même mobilisons à plusieurs reprises cette notion d'accent au sens linguistique et cette notion renvoie à des représentations implicites qu'il me paraît nécessaire d'interroger. C'est la raison pour laquelle je consacre cette partie à la notion de style de paroles chez Hymes, Labov en terminant sur la question des accents au sens linguistique.

1.2.1. La notion de style chez Hymes

Chez Hymes, la notion de « style de parole » est définie comme « manière de parler » (1991 : 53) et est constitutive du répertoire verbal du locuteur. Un style de parole est donc sélectionné par un locuteur en fonction de la situation de communication dans laquelle il se trouve et en fonction de ses interlocuteurs. Il ne dépend que de ses réseaux

de relations et non des catégories sociales d'appartenance. Cependant, la notion de style de parole chez Hymes, qui recoupe usages langagiers, variétés linguistiques d'une même langue ainsi que les langues (Hymes, 1991 : 68), serait problématique dans les situations sociolinguistiques de contacts de langues à dimension conflictuelle. Pour la Réunion, explique Bretegnier (1999 : 62), cette approche serait à l'origine de la notion de « parler réunionnais » pour rendre compte de façons de parler mélangeant créole et français sans qu'il soit possible de dégager de frontières linguistiques. Il pourrait exister une correspondance avec ce que les Tchadiens pourraient appeler mélange de langues. Je reviendrais donc sur ce problème ultérieurement.

1.2.2. La notion de style chez Labov

Pour Labov, le style de parole est caractérisé par les pratiques langagières effectives des locuteurs sélectionnées et modifiées par le locuteur en fonction du contexte social et du thème de son discours. Chaque locuteur possède plusieurs styles qu'il utilise en fonction du degré de formalité du contexte social et communicatif, à partir de son style familial (vernaculaire, style de base). Il porte donc une certaine attention et une vigilance à sa façon de parler, ce qui implique l'existence d'une certaine forme de réflexivité. Ces styles de parole seraient organisés en continuum¹³ allant du style le plus familier jusqu'au style le plus soutenu dont il est capable. Les styles utilisés, socialement marqués, hiérarchisés en fonction de la stratification sociale, indiquent l'appartenance du locuteur ou sa prétention à appartenir à un groupe social. Ainsi, parler implique de s'appropriier des styles préexistants dans l'espace social. Les styles des catégories sociales dites supérieures constituent des modèles pour les classes dites intermédiaires. Les personnes s'approprient donc non seulement le style propre à leur catégorie sociale d'appartenance, mais aussi les styles d'autres catégories sociales.

Les styles de paroles chez Labov sont à la base de sa notion de fluctuation linguistique dans la façon de parler des membres des classes intermédiaires ainsi que de

¹³S'il n'existe pas de frontières imperméables entre variétés linguistiques, cela implique-t-il un continuum ?

Par exemple, dans des échanges plurilingues, les locuteurs peuvent passer d'une variété à une autre, certes avec des mélanges de langues, mais aussi sans solution de continuité entre variétés, par exemple un français proche du français académique et l'arabe tchadien.

la notion de norme linguistique (voir *infra*). Dans le cadre de son enquête sur la stratification stylistique de l'anglais, il utilise cette notion de style notamment pour prendre en compte les variations propres à un individu, ces variations stylistiques individuelles étant en relation avec la variation sociale. Considérées¹⁴ dans une dynamique d'ascension sociale qui passe par l'adoption des façons de parler des classes supérieures, les classes intermédiaires se caractérisent par cette « fluctuation linguistique » entre « un style spontané » et le style adopté en situation formelle. On peut donc penser qu'ils seraient plus vigilants sur leur façon de parler. Dans la mesure où la hiérarchisation des styles correspond à la stratification sociale, le style des classes supérieures que ces classes diffusent dans le reste de la société, correspond à la variété normée, la norme. Les styles sont évalués en fonction des représentations que se font les locuteurs de cette variété.

1.2.3. Comparaison de la variation linguistique entre Labov, Hymes

Les courants interactionnistes et variationnistes auxquels appartiennent respectivement Hymes et Labov ont en commun de prendre en compte la variation linguistique ainsi que la diversité linguistique inhérente à la communauté linguistique (voir *infra* pour la notion de communauté linguistique). Chez Labov, la sélection d'un style par un locuteur, le changement de style est socialement déterminé. Par contre, dans la perspective interactionnelle, chaque locuteur choisissant dans son propre répertoire verbal les styles de parole en fonction de son jugement sur la situation et des interlocuteurs, la variation linguistique n'est pas rendue par l'appartenance sociale comme dans le courant variationniste, mais par la définition par les locuteurs eux-mêmes

¹⁴Je remarque chez Labov et Bretegnier, que les membres des classes intermédiaires sont toujours considérés dans une dynamique d'ascension sociale. Or, je me demande si cette vision très présente en période de prospérité économique, comme l'ont été les *Trente Glorieuses* en France après la seconde guerre mondiale, n'aurait pas pu influencer sur ce regard. On peut imaginer qu'il existe des personnes qui n'aspirent pas à accéder aux classes supérieures, mais qui pourtant souhaitent emprunter leurs façons de parler, parce que, par exemple, ils sont passés dans ces classes intermédiaires qui constituent pour eux un aboutissement et que la parole est à elle seule un signe de reconnaissance sociale. On peut aussi imaginer des métiers dans les classes intermédiaires, que les personnes acceptent comme faisant partie de leur identité, comme il peut exister des ouvriers qui revendiquent une appartenance sociale d'ouvrier, avec une certaine culture liée à ces classes.

des réseaux sociaux auxquels ils appartiennent et qui définissent leur identité. Dans la perspective interactionniste, la situation de communication évolue au cours de l'interaction en fonction des « événements conversationnels [...] le but de l'échange [...] le statut participatif des interlocuteurs, ou encore la nature des relations qui les unissent » (Bretegnier ; 1999 : 45).

1.2.4. La question des accents au sens linguistique

Dans la quatrième partie, il sera question chez les témoins d'accent africain et d'accent français. Or, nombre de questions se posent à ce sujet : de tels accents, peuvent-ils exister. Autrement dit, peut-il exister un accent unique en français pour l'ensemble des Africains ? Existe-t-il un accent français homogène sur tout le territoire français ? À quoi correspond, dans la façon de parler, la notion d'accent ? Quelles sont les représentations associées à la notion d'accent ?

Un accent au sens linguistique peut être défini comme un écart entre une manière de s'exprimer dans une variété linguistique et une norme de référence. L'expression « accent africain en français » suggère, quant à elle, que cet écart est le même pour l'ensemble des francophones africains. Dans ce cas, cette norme de référence est celle d'une manière de parler qui serait elle-même dépourvue d'accent. Ce serait celle, ici, des francophones français de France. Avec cette représentation, ce français ne connaîtrait ni variation diachronique, ni variation diatopique, ni variation diastratique, ni même de variation du style en fonction de la situation. Trois questions peuvent se poser à mon sens :

- ⑩ Qu'en est-il de cette manière de parler sans accent des francophones français de France ?
- ⑩ Qu'en est-il de l'existence et des caractéristiques éventuelles de cet accent africain qui serait unique pour tous les francophones africains d'Afrique ?
- ⑩ Quelles sont les représentations des locuteurs sur leur propre accent ?

Concernant la première question, l'existence de variation diatopique quant à la façon de parler la langue française est bien connue. C'est, par exemple, chez les Français, l'accent du Midi du point de vue de francophones français de la région parisienne. Cependant, comme on le sait, du point de vue des francophones du midi, ce sont les

parisiens qui sont susceptibles de porter un accent parisien. Il me semble préférable pour la suite de mon propos de considérer non pas l'existence d'un accent, mais que les uns et les autres sont susceptibles de parler une variété linguistique avec des singularités individuelles. Cependant, il est possible d'affirmer que ces singularités tendent à dépendre notamment des appartenances régionales et sociales, mais aussi culturelles des locuteurs, ce qui permet de reconnaître ces accents. Il n'est donc, en principe, pas absurde de parler de l'existence d'une singularité propre à des Tchadiens francophones dans leurs façons de parler français. Cependant, ce qui premièrement interroge, c'est l'attitude consistant à n'entendre cette singularité que chez le locuteur tchadien francophone et non chez le locuteur français francophone. Cette attitude révèle que la manière de parler de ces derniers locuteurs est prise comme une référence. Ce qui troisièmement interroge alors, ce sont les sentiments et les jugements valorisants ou dévalorisants associés à l'existence de cette singularité en relation. Ce qui deuxièmement interroge, c'est de croire, implicitement, que cette singularité est la même pour tout locuteur francophone africain. Or, cela est peu probable. D'abord, parce que la perception de cette singularité dépend du « récepteur » et ensuite puisque cette singularité dépend des langues premières des individus. Or, le nombre de langues en Afrique est estimé à 2011 langues (Leclerc, 2015). À s'ajoute l'existence d'autres influences possibles, par exemple, l'appartenance sociale, l'âge, le genre. Le choix de l'individu peut aussi intervenir dans cette influence, comme celui de transformer sa façon de parler (pour acquérir un « nouvel » accent ou « perdre le sien », c'est-à-dire de transformer sa façon de parler). Il ne peut donc, a priori, pas exister d'accent africain unique pour tous les Africains ou pour tous les francophones tchadiens. Concernant l'existence au Tchad de l'arabe tchadien censé être, il connaît lui aussi des variations diatopiques, diastratiques, dépendant de la langue ethnique ou encore de l'individu. En conséquence, l'existence de l'arabe tchadien ne permet pas de conclure à l'existence d'un accent unique pour tous les francophones tchadiens.

La reconnaissance d'un accent, autrement dit de son origine, est possible. Mais, ce qui est attribué aux Tchadiens dans leur ensemble, peut ne concerner qu'une partie d'entre eux. Reconnaître un accent africain, tchadien, peut très bien venir flatter un sentiment d'appartenance à un groupe, ou bien au contraire susciter une gêne. L'idée d'accent tchadien, africain, qui serait unique, pose notamment deux questions : celui de

la variété linguistique de référence que se donne le locuteur pour affirmer qu'il a un accent ; celui des représentations associées et du sentiment de valorisation/valorisation de sa propre manière de parler, ce qui renvoie à de l'insécurité linguistique.

1.3. La notion de norme linguistique

La notion de norme peut apparaître dans les discours épilinguistiques des locuteurs sur la bonne façon de parler, notamment la langue française. Elle est intimement liée à celle de variation linguistique. Mais cette notion de norme est aussi importante pour la présentation de la notion de communauté linguistique dont j'ai besoin pour définir celle de sécurité/insécurité linguistique. En effet, une communauté linguistique ne peut se définir sur la seule base d'une communauté de langue. L'intérêt de la norme est de pouvoir analyser les attitudes des locuteurs en fonction des situations où ils se trouvent, notamment en fonction du degré de formalité de cette situation.

1.3.1. Les différentes sortes de normes selon Moreau

Moreau (1997) distingue les normes de fonctionnement, les normes descriptives, les normes prescriptives, les normes évaluatives et les normes fantasmées (Moreau, 1997 : 218-223).

Les normes de fonctionnement aussi dites normes de fréquence correspondent « aux habitudes partagées par les membres d'une communauté ou d'un sous-groupe de celle-ci » (Ib. : 218). Moreau explique que certaines normes s'appliquent à tous, d'autres sont en concurrence entre différents groupes en donnant cet exemple : tous les francophones placent l'auxiliaire avant le verbe, mais certains groupes disent « je suis tombé » et d'autres, « j'ai tombé » (Ib.).

Les normes descriptives, quant à elles, décrivent les normes de fonctionnement sans associer de jugement de valeur à cette description ni réaliser de hiérarchisation dans les différents usages. Les règles descriptives rendent donc explicites les règles de fonctionnement, du moins une partie de celles-ci, puisqu'aucune description ne peut expliciter toutes les règles de fonctionnement présentes dans une langue.

Les normes prescriptives encore dites sélectives ou règles normatives « identifient

un ensemble de normes de fonctionnement, une variété de la langue comme étant le modèle à rejoindre, comme étant « la » norme » (Ib. : 219). Ce sont des normes qui

« hiérarchisent [...] les normes de fonctionnement concurrentes, même si elles prennent souvent les apparences des normes descriptives (elles ont plus souvent la forme Le participe s'accorde avec l'objet que Il faut accorder le participe avec l'objet), dans un discours méta- ou épilinguistique explicite ». (Ib. : 219)

Les critères de hiérarchisation des normes de fonctionnement se présentent dans la vie quotidienne comme des « arguments esthétiques, fonctionnels, logiques » (Ib.) comme si la langue avait une rationalité interne. Mais, les raisons de cette hiérarchisation se trouvent essentiellement dans le social. La distinction entre norme de fonctionnement ou de fréquence et norme prescriptive est évidemment essentielle pour comprendre ce qui se joue entre les différents groupes sociaux du point de vue la variation et de l'insécurité linguistique.

Les normes prescriptives peuvent donner la priorité au groupe, à la tradition, au capital symbolique. Quand la priorité est donnée au groupe, les « bonnes formes » tendent à coïncider avec les formes du groupe. Ce comportement se retrouve, explique Moreau (Ib. : 220), dans certaines sociétés rurales où chaque village a(vait) ses formes propres qu'il considère (considérerait) comme meilleures que celles des autres villages (Ib.). Pour Moreau, la croyance en la pureté linguistique et la stigmatisation des emprunts trouveraient sa source ici.

Quand la priorité est donnée à la tradition, le bon langage se situe dans un passé lié à la constitution du groupe. Les Anciens, les campagnards, les moins scolarisés deviennent, selon Moreau, alors une référence de la bonne façon de parler, car plus éloignés du modernisme. Pour Moreau,

« dans les cas associés à un groupe ethnique, l'attribution d'une meilleure variété aux membres de l'ethnie qu'aux non-membres (à conditions pourtant égales d'exposition et d'apprentissage) s'inscrit assurément dans cette conception [...] » (Ib.).

La tendance à considérer les habitants de la Touraine comme de meilleurs locuteurs du français en lien avec l'idée que la Touraine est le berceau de la langue française s'inscrit aussi dans cette conception (Ib.).

Quand la priorité est donnée au capital symbolique, comme c'est le cas dans l'étude

de Labov à New York, ce sont les formes utilisées par les classes supérieures qui servent de norme. La classe supposée disposer de bonnes formes s'identifie à la « classe détentrice du capital culturel ».

La conception de la norme de Labov est reliée aux styles de paroles : les locuteurs n'utilisent pas le même style de parole en fonction de la situation, en particulier en fonction du degré de formalité de celle-ci. Ces styles de parole sont socialement marqués. Pour Labov, il existerait donc, du fait de la stratification sociale, une norme centrale, partagée par tous les groupes sociaux, qui ont aussi des pratiques linguistiques propres, et les comportements linguistiques des groupes sociaux seraient soumis à cette norme centrale. Le rapport à cette norme serait spécifique de chaque groupe social, et déterminerait « des discours épilinguistiques, des attitudes et des perceptions linguistiques différents (et par conséquent des sentiments de plus ou moins grande sécurité linguistique). » (Bretegnier, 1999 : 59).

Dire qu'il existe une classe de personnes détentrice d'une norme, considérée comme la norme légitime n'est pas anodin en ce qui concerne le phénomène de l'insécurité linguistique. Ce qu'exprime l'usage de ces termes, qui sont des métaphores, dont notamment « un groupe détenteur d'un capital culturel, de normes linguistiques, d'usages linguistiques », c'est à mon sens, l'existence de droits et d'interdits quant à l'usage de ces formes langagières en fonction de l'appartenance ou de la non-appartenance d'une personne à certains groupes sociaux. Une personne peut être ainsi d'autant plus en insécurité linguistique qu'en intériorisant l'idée qu'un groupe est détenteur d'une certaine norme linguistique, ce sont des interdits quant à l'usage des usages langagiers correspondant qu'elle intériorise, ainsi que l'idée que le droit d'usage en revient à des personnes d'autre(s) groupe(s). N'appartenant pas au groupe détenteur, il est possible d'en venir à l'idée que cette personne « ne possède pas » ces formes linguistiques prestigieuses, ce qui veut aussi dire qu'il n'a pas l'aptitude de les utiliser, du moins d'une façon correcte (par exemple, sur la syntaxe, la prononciation) et appropriée. Ces termes parlent donc de façon implicite de l'existence de l'insécurité linguistique.

En ce qui concerne les normes évaluatives, le quatrième type de normes identifié par Moreau, elles associent « des valeurs affectives ou esthétiques aux formes » (Ib. :

222). Elles correspondent donc à des représentations et des attitudes. Quand priorité est donnée au groupe, les formes prescrites seront vécues comme expressives, chaleureuses, les autres comme prétentieuses et froides. Quand priorité est donnée au capital symbolique, les formes prescrites sont considérées comme belles, élégantes et les formes stigmatisées comme « disphoniques, relâchées, vulgaires » (Ib.). Il me semble que les normes évaluatives ne sont pas toujours recensées dans les recherches, du moins celles que j'ai consultées. Par exemple, je peux témoigner, de par mon expérience de la pratique de l'alternance codique, qu'il peut exister une certaine esthétique dans les énoncés produits en alternance codique et je n'ai pas eu l'occasion de lire d'article à ce sujet.

Enfin les normes fantasmées sont des représentations individuelles ou collectives des membres d'une communauté linguistique sur la langue et son fonctionnement social. En particulier, les normes fantasmées concernent les membres d'une communauté se représentant les normes, ces normes pouvant être les quatre types de normes précédents.

1.3.2. Normes endogènes

Ici, norme désigne « le bon usage » c'est-à-dire « un mode d'expression utilisé par une fraction prestigieuse de la communauté linguistique et pris pour modèle de comportement langagier par la majorité des membres de celle-ci » (Manessy, 1997 : 223). Une norme endogène n'existe « que consciente et opposée à une autre norme parallèle à la même langue, mais réputée exogène ». (Ib. : 225). La norme est endogène dans la mesure aussi où elle est « construite à tout moment par la communauté qui l'emploie » (Ib.).

En Afrique francophone, écrit Manessy, la norme importée, dite exogène, est utilisée pour les usages officiels ou formels. C'est la seule forme linguistique qui fasse l'objet d'un enseignement, écrit-il. « Le système social en vigueur dans les États africains est tel en effet que la maîtrise de la langue de colonisation y est tenue pour un indice d'aptitude à l'exercice des fonctions de pouvoir et de responsabilité ». (Ib. : 225). Le français utilisé par les classes moyennes – « fonctionnaires, employés, commerçants, hommes d'affaires, membres de profession libérales, intellectuels » – diffère de celui appris à l'école. Sa spécificité lui confère, écrit Manessy, du point de vue de ses usagers

une africanité (Manessy parle du sentiment de ses usagers). Ce français est donc endogène en ce qu'il est généré à l'intérieur de la communauté africaine considérée et que ses usagers s'en font une représentation comme une norme endogène. Les notions de normes endogènes et exogènes interviennent dans la compréhension de l'insécurité linguistique (voir *infra*).

En quoi les différentes conceptions des normes évoquées ci-dessus, en quoi celles-ci ont-elles un intérêt dans le cadre de ce travail sur l'insécurité linguistique chez des Tchadiens francophones ?

1.3.9. Discussion sur la norme linguistique et l'insécurité linguistique

En ce qui concerne les normes prescriptives, celle qui donne priorité à la tradition, peut s'avérer donner priorité au groupe si le groupe concerné adhère et reconnaît suffisamment les traditions du groupe. Au Tchad, il se rencontre des normes accordant la priorité à la tradition et des normes accordant la priorité au capital symbolique. Par exemple, un jeune tchadien vivant à N'Djamena, rentrant dans le village de ses ancêtres est susceptible de s'entendre reprocher de ne pas parler sa langue ethnique aussi bien que les autres membres du groupe et en particulier les Anciens. Les normes prescriptives mettant en avant la tradition sont donc susceptibles d'intervenir au Tchad dans des phénomènes d'insécurité linguistiques relatifs aux langues ethniques.

Les normes prescriptives donnant la priorité au capital symbolique, utilisées par les classes supérieures peuvent aussi se rencontrer au Tchad. La langue française semble remplir ce rôle. Pratiquée par les classes supérieures, relayée par les médias tchadien, l'école tchadienne et l'administration tchadienne, il me semble que la langue française assume d'une certaine façon les fonctions d'une norme prescriptive au sens de Moreau. L'« élite » tchadienne est censée disposer des bonnes formes langagières et détenir un capital culturel. Cependant, ce sont les Français francophones de France qui sont susceptibles d'être tenus par des Tchadiens francophones eux-mêmes comme détenteurs légitimes de la norme linguistique concernant la langue française (voir *infra*).

Les normes évaluatives et les normes fantasmées me paraissent intéressantes dans

le cadre de ma recherche. En particulier, de la façon dont sont fantasmés la langue et son fonctionnement social, dépend l'insécurité linguistique des personnes. Par exemple, en francophonie, les normes prescriptives peuvent être tenues pour inaccessibles (Moreau, 1997 : 222-223), ce qui favorise l'insécurité linguistique. On peut notamment remarquer que ces personnes pourraient craindre d'être perçues comme des personnes parlant mal et de crainte de ne pas être perçues comme membre de la communauté légitime pour juger des usages langagiers (pour une définition plus précise, voir infra la définition de l'insécurité linguistique selon Bretegnier). Autrement dit, si les normes prescriptives sont tenues comme inaccessibles, ces personnes ont de fortes chances de souffrir d'insécurité linguistique.

Au Tchad, pays qui se compose de nombreux groupes ethniques, qui a connu un exode rural important et un accroissement important de la population urbaine depuis l'indépendance, il serait intéressant en particulier de savoir comment sont hiérarchisées les pratiques associées au groupe, à la tradition et au capital symbolique.

Ainsi, par exemple, en ce qui concerne les Gouranes, on peut considérer que rentrent en jeu deux normes selon que les Gouranes considérés vivent dans leur village, « depuis toujours », ou dans une ville comme N'Djamena. Dans un village, la norme donne la priorité à la tradition et/ou au groupe. Les bonnes formes sont celles du groupe. Lors du retour au village de Gouranes vivant en ville, la référence devient davantage celle de la tradition et du parler des anciens devient une référence. Les villageois quand je reviens dans le village de mes aïeux me font observer que je parle mal gourane. La réalisation dans les usages des formes prescrites passe pour expressives et chaleureuses.

À N'Djamena, la question de la norme se pose notamment pour le français (mais elle pourrait aussi poser par rapport aux autres langues véhiculaires en usage dans la capitale). La référence est tout à la fois celle du français diffusé par RFI, les médias, les livres et les politiques. Comme parler français peut aider à accéder à un emploi valorisé, nous trouvons avec des personnes qui peuvent vouloir améliorer leur français pour se promouvoir socialement. C'est donc le capital symbolique qui est prioritaire. Ceci peut en partie expliquer que des Tchadiens francophones viennent en France faire leurs études. Parler français dans les formes reconnues et valorisées socialement, c'est parler une

langue belle et élégante. Parler le « français mélangé », dévalorisé par ses locuteurs releverait d'un usage de formes « relâchées, vulgaires » (Moreau : 222) du français.

Au Tchad, il n'existe pas à mon sens de norme endogène du français au sens où les pratiques de français dit mélangé sont dévalorisées au profit d'une référence à un français académique ou en référence au français parlé par les Français francophones de France. s du français au Tchad, y compris le français dit mélangé.

Pour conclure, il ressort que les normes qui m'intéressent pour mon étude sont les normes prescriptives qui mettent en avant la tradition et les normes prescriptives qui mettent en avant un capital symbolique. Cette dernière norme est aussi pour la langue française une norme exogène qui ne rencontre pas, à ma connaissance, de façon significative, de norme endogène tant le français dit mélangé est dévalorisé, voire stigmatisé. À ce titre, la notion de norme exogène intéresse mon travail. Ces normes renvoient toujours à des représentations et des attitudes sur les différentes façons de parler au Tchad et donc aux normes linguistiques présentes au Tchad. La notion de norme intervient de façon en sociolinguistique au sujet de communauté linguistique, notion dont il va maintenant être question.

1.4. La communauté linguistique

1.4.1. La notion de communauté linguistique à plusieurs étages de Bretegnier

Dans leur article sur la communauté linguistique, Baggioni, Moreau et Robillard (1997) retiennent cinq grandes idées pour définir une communauté linguistique : une communauté de langue, une communauté politique, nationale ou ethnique, une communauté de parole ou de répertoire, une communauté partageant les mêmes normes et enfin la notion d'unité de ressources linguistiques. (Ib. : 88-93). Dans le cas du Tchad, il est pertinent de pouvoir construire une notion de communauté linguistique plurilingue. Dans son travail, Bretegnier pose la question de savoir s'il est possible de définir une communauté linguistique plurilingue ou constituée de locuteurs de langues premières différentes (Bretegnier, 1999 : 63). Il s'agit alors d'envisager qu'une communauté linguistique implique de partager des langues, des normes linguistiques, des normes conversationnelles et/ou attitudes sociolinguistiques et un sentiment d'appartenance à la

communauté tchadienne. Les Tchadiens peuvent partager des normes linguistiques, au sens que locuteurs de langues premières différentes, ils partagent « les mêmes attitudes sociales envers la ou les norme(s) linguistique(s) en présence, et appartiennent ainsi à une même communauté linguistique » (Ib. : 63). Cela peut permettre d'envisager le Tchad comme une communauté linguistique unique. Il s'agit de considérer que l'on puisse parler de communauté linguistique avec des normes différentes selon les appartenances des locuteurs, pourvu que les membres de la communauté soient « familiers » de la situation sociolinguistique tchadienne, « s'y connaissent » en matière de normes, d'attitudes à l'égard des normes au Tchad, qu'ils « savent s'y prendre dans cette situation sociolinguistique » (voir partie III pour la notion « être familier de », s'y connaître », « savoir s'y prendre »). Cette familiarité avec la situation sociolinguistique tchadienne pourrait induire des normes linguistiques non plus par rapport à un standard unique mais par rapport à plusieurs langues. La notion de communauté linguistique au Tchad pourrait alors se décliner au pluriel en définissant la notion de communauté linguistique qui permette tout à la fois d'envisager une unité tout en prenant en compte l'existence de sous-communautés linguistiques. Bretegnier fait la proposition d'une communauté linguistique à étages, qui pourrait convenir pour définir une communauté linguistique au niveau du Tchad tout entier, tout en prenant en compte l'existence éventuelle de sous-communautés linguistiques.

1.4.2. La notion de communauté linguistique à plusieurs étages de Bretegnier

Bretegnier (1999) réalise une étude sur les courants interactionnistes et variationnistes. Elle en conclut qu'il serait pertinent de construire une définition de la communauté linguistique à « géométrie variable » (Ib. : 64) et propose de construire une définition de communauté linguistique à plusieurs étages (Ib.). Elle définit son problème ainsi :

« il s'agit de rendre compte de la communauté linguistique, définie d'une part par le partage d'une ou plusieurs langue(s), ou plus exactement par le partage d'une ou de norme(s) linguistique(s) ; et d'autre part, par celui de comportements sociaux, et de normes de communication. Les problèmes essentiels sur lesquels il convient de s'interroger sont par conséquent ceux de la définition d'une langue et de ses frontières ; ceux de la définition d'un locuteur (comment pose-t-on qu'un individu est locuteur d'une langue) ; et ceux de la

définition même d'un "groupe social" : qu'est-ce qui délimite ce groupe ? qui décide de l'appartenance à ou de l'exclusion de ce groupe ? un groupe social est-il aussi toujours un groupe linguistique ? etc. » (Ib. : 64)

Son projet est de construire un modèle de communauté linguistique à plusieurs étages définis par degrés d'abstraction successifs. Il en résulterait ainsi pour chaque étage, une communauté linguistique pour laquelle il s'agirait d'explicitier le ou les type(s) de norme(s) partagées, autrement dit ce qui unifie (« le lien unificateur ») la communauté. Une telle conception permettrait de rendre compte de la possibilité au Tchad de l'existence de plusieurs communautés linguistiques qui pourraient peut-être s'avérer constitutive d'un même pays. La question reste alors posée de savoir si l'on peut considérer l'existence d'une communauté linguistique unique pour le Tchad, rassemblant toutes les autres communautés linguistiques.

Je trouve intéressant de remarquer que le choix de Bretegnier de construire une notion de communauté linguistique à plusieurs étages repose sur l'hétérogénéité des données du corpus qu'elle a construit. Elle se fonde non seulement sur les travaux de ses prédécesseurs mais aussi sur les différents positionnements adoptés par ses témoins lors de ses entretiens. (Ib. : 65). Il s'agit en outre de prendre en compte un rapport aux normes à travers les discours épilinguistiques des témoins, qui ne se donne pas à voir comme figé et invariant mais qui

« [...] se réalise, en interaction, et en fonction des paramètres de la situation de communication, sous la forme de positionnements différents adoptés par les locuteurs [...] » (Ib.).

Cette communauté linguistique comprend six étages. Chaque niveau de communauté linguistique correspond au partage de normes et d'attitudes sociales envers ses normes par un ensemble de locuteurs. (Ib. : 67).

Le niveau le plus abstrait correspond à l'idée d'une communauté linguistique au niveau mondial en se fondant ce que les humains ont en commun : « des références très générales qui les poussent à avoir un comportement particulier qui est celui de parler. » (Ib. : 65) comme la faculté du langage, la reconnaissance de son caractère indispensable etc. Le deuxième niveau de définition d'une communauté linguistique trouve des exemples possibles, bien que critiquables, avec la communauté arabophone

internationale, la communauté francophone ou le Commonwealth. (Ib.). Ces communautés sont transnationales et/ou transcontinentales et sont censés partager des intérêts politiques, économiques, culturels, etc. Les locuteurs de ces communautés ont en commun de partager « une même norme, et donc les mêmes critères d'évaluation linguistique des usages ». (Ib.). Les Tchadiens font a priori partie de la communauté arabophone internationale qui se rattache à l'arabe littéraire moderne, ainsi que de la communauté francophone internationale dans la mesure où la langue française y est tout au moins parlée dans les médias, l'administration, par la classe politique ainsi que dans les écoles mais aussi en raison de l'importance que lui accorde nombre de Tchadiens.

Le troisième niveau de définition pour une communauté linguistique concerne en particulier les pays d'Afrique noire. Les locuteurs partagent une variété standard qui peut être exogène, et en cela une norme linguistique, ainsi que d'autres variétés endogènes institutionnalisées ou non. C'est par exemple le cas pour le Tchad, qui possède deux variétés standards exogènes, avec le français dit standard et l'arabe littéraire moderne et les variétés endogènes que sont les langues nationales et l'arabe tchadien. Soit les variétés en présence font partie de la même langue l'une étant constituée en variété locale, différente de la norme officielle le plus souvent évaluée par rapport à elle. Soit les variétés en présence sont des variétés de langues différentes et autonomes les unes par rapport aux autres et les langues non officielles sont standardisées ou non, « socialement dépréciée, apparentée ou non à la première ». (Ib. : 67).

« La norme partagée serait donc bien une norme linguistique, mais aussi un ensemble de conventions sociales [...] et régissant les comportements linguistiques. » (Ib.).

En ce qui concerne le Tchad, les variétés en présence sont des variétés de langues différentes et autonomes les unes par rapport aux autres – pour les langues dites ethniques. Pour la langue française, il existe une variété officielle et des pratiques en français propres au Tchad, sans à ma connaissance que les Tchadiens considèrent qu'il existe un français endogène qui leur soit propre.

Le quatrième niveau de définition de communauté linguistique a pour exemple les États-nations comme la France, c'est-à-dire

« Une nation unifiée sur le plan linguistique, unifiée par le partage d'une variété standard endogène, en fonction de laquelle tous les usages seraient évalués, ce qui n'exclue naturellement pas l'existence

de variétés régionales, mais dont l'évaluation est opérée par rapport à cette norme centrale. » (Ib.).

Ce niveau ne concerne pas a priori le Tchad, sinon qu'il est évidemment connu des Tchadiens et qu'ils y font référence en prenant le français parlé par les Français comme norme de référence nécessairement exogène. Cependant, il existe bien une communauté linguistique qui coïncide avec l'entité nationale « Tchad », mais elle est plurilingue. Ce plurilinguisme a en effet des règles et des usages. Dans le cadre de ma recherche, j'ai besoin de prendre en considération, la communauté linguistique des Français francophones vivant en France, du moins en tant que communauté fantasmée par les Tchadiens francophones. Plus communément, mes compatriotes parlent « des Français ».

Le cinquième niveau de communauté linguistique correspond à celui des groupes sociaux, ethniques, religieux, culturels, générationnels réunis par des normes linguistiques et/ou communicationnelles (Ib. : 66). Ce niveau est bien sûr présent au Tchad. Ces groupes sociaux pratiquent des variétés endogènes non officielles, des argots. L'existence de ces variétés linguistiques n'est pas seulement motivée par des besoins communicationnels, mais par un souci de préserver une culture, de se distinguer d'autres groupes par la façon de parler, de préserver ou de constituer une identité particulière.

L'exemple du verlan pose question en ce qu'il prend pour référence le français, puisqu'il se construit dans une première approche par inversion des syllabes des mots français : les locuteurs du verlan constituent-ils une communauté linguistique puisque la norme de référence ne serait pas celle de la variété parlée mais celle du français. Cependant, je remarque que le verlan ne se limite pas à inverser les syllabes. Il y a aussi une troncature des mots obtenus après inversion des syllabes d'un mot français. Par exemple, le mot arabe donne be-ra-a en inversant ses syllabes. Il est alors tronqué et devient, semble-t-il « beur », pour donner par nouvelle inversion des syllabes qui donne « rebeu ». Dans les groupes parlant le verlan, la troncature, l'inversion multiple sont des choix qui peuvent dépendre du groupe. De ce point de vue, il pourrait exister dans les groupes informels utilisant le verlan, des normes qui puissent permettre d'envisager de parler de communauté linguistique. Bretegnier précise que les locuteurs du verlan partagent en plus des conventions sociales, des règles de communication, déterminant une ligne de conduite en situation de parler verlan. Ce sont donc les normes interactionnelles

partagées qui permettent de fonder ici une communauté linguistique. (Ib. : 67). Il s'agirait donc de communautés linguistiques très mouvantes, informelles, voire provisoires.

Le sixième niveau de communauté linguistique correspond à

« Un groupe très restreint de locuteurs qui partagent un ensemble de normes communicationnelles propres, d'implicites seulement compréhensibles à l'intérieur de ce groupe. La communauté linguistique correspondrait dans ce cas à un réseau fermé de communication. Les membres du groupe auraient ainsi en commun des normes cryptées, inaudibles pour les non-membres, un ensemble de pratiques dont l'interprétation serait strictement réservée au groupe lui-même, une pratique "cryptonymique" (Arrivé, Gadet & Galmiche, 1986 : 200) » (Ib. : 67).

Bretnier donne l'exemple du groupe familial avec des références contextuelles propres, voire, c'est moi qui l'ajoute, une histoire propre, qui peut rendre incompréhensible pour un étranger les échanges dans un tel groupe. On peut alors ajouter les couples, les groupes d'amis etc.

Cette conception de communauté linguistique à plusieurs étages me paraît particulièrement intéressante pour le Tchad dont j'ai déjà décrit la complexité linguistique. Au Tchad, il serait possible de reconnaître, à l'intérieur d'une communauté linguistique globale tchadienne, l'existence de plusieurs communautés linguistiques correspondant notamment aux langues ethniques, à l'arabe tchadien, au français mélangé, à l'alternance codique, au français standard et à l'arabe littéraire moderne. Mais ces communautés ne seraient pas unilingues, puisque les Tchadiens, sans parler toutes les langues de leur pays, sont plurilingues, ce qui se traduit aussi par une hiérarchisation des langues entre elles. C'est à mon sens, la définition de Bretnier qui permet d'unifier ces différentes communautés entre elles pour former la communauté linguistique tchadienne. La communauté linguistique à étages propre au Tchad comprend le niveau un, le niveau deux, trois, cinq et six. Après avoir défini la communauté linguistique à plusieurs étages, il devient à mon sens possible de définir l'insécurité linguistique pour le Tchad.

Chapitre 2. L'insécurité linguistique

2.1. Définir l'insécurité linguistique

2.1.1. L'insécurité linguistique chez Labov

2.1.1.1 Le positionnement de Labov sur le social et la langue

Le questionnement de Labov ne porte pas directement sur l'insécurité linguistique mais sur les relations entre la variation linguistique dans le processus de changement social. En d'autres termes, pour Labov, le social a un impact sur la langue. En particulier, il cherche à comprendre comment s'effectue la variation linguistique. Pour répondre à cette question, Labov cherche à décrire les pratiques langagières d'une communauté, en faisant des enquêtes à partir d'un échantillon de locuteurs le plus représentatif possible de la communauté linguistique à étudier. Il mène des enquêtes quantitatives à New York où il observe la prononciation de variables phonologiques de différents locuteurs classées selon des variables sociales comme l'âge, le genre, l'appartenance ethnique mais surtout dans son cas en fonction des catégories socioprofessionnelles et le registre de langue. Son hypothèse de départ est que la façon de prononcer – les variables phonologiques – est fonction des catégories socioprofessionnelles et des registres. La présentation de son enquête dans les grands magasins new-yorkais qui montre la corrélation entre stratifications sociales et distribution d'une variable linguistique et pour aborder l'hypercorrection.

2.1.1.2. L'enquête dans les grands magasins new-yorkais

Labov se livre d'abord à 70 interviews en association avec des observations anonymes dans des lieux publics, afin de définir les variables phonologiques à étudier. Il s'arrête sur le /r/. L'intérêt de cette variable pour l'étude de Labov, c'est son « extraordinaire [] sensibilité quant à la mesure des stratifications sociales ou stylistiques » (Ib. : 95). Pour cette variable phonologique, il existe une variante prestigieuse, utilisée

par les classes supérieures.

Labov affirme s'être servi des entretiens préparatoires pour faire émerger deux idées. Premièrement, « la variable linguistique /r/ représente un facteur de différenciation sociale pour tous les niveaux de langues à New York » (Ib. : 95), deuxièmement, « des énoncés brefs et anonymes peuvent servir de fondement à une étude systématique du langage » (Ib.). Après quelques précisions sur la notion de stratification sociale (Ib.), Labov pose une hypothèse dont il affirme qu'elle est suggérée par les interviews préparatoires :

« si deux groupes quelconques de locuteurs new-yorkais sont rangés dans un certain ordre sur une échelle de stratification sociale, cet ordre se traduira tel quel par leur différence quant à l'emploi de /r/ ». (Ib.: 96).

Pour éprouver son hypothèse, Labov s'intéresse à un groupe professionnel unique : « les employés de certains grands magasins à Manhattan ». (Ib.) en veillant dans le choix des magasins, à en prendre un premier au sommet, un deuxième au milieu et un troisième « de l'échelle des prix et de la mode » (Ib.), de façon à ce que la clientèle soit ainsi socialement stratifiée. Ce que cherche Labov, c'est de retrouver cette stratification au niveau des employés (voir Labov, 1976 : 96-97). Afin de vérifier son hypothèse de départ, il émet alors une autre hypothèse qui s'ajuste à la situation des employés de ces grands magasins : « les employés du magasin les plus haut placés dans la hiérarchie présenteront les valeurs les plus élevées pour /r/; ceux du magasin moyen auront des valeurs intermédiaires; et ceux du magasin le plus bas auront les valeurs les plus basses » (Ib.). Les trois magasins choisis, à partir des publicités réalisées par ces magasins dans les journaux, dont les lecteurs, explique Labov, sont eux-mêmes socialement stratifiés, sont donc, dans l'ordre décroissant de prestige : Saks Fifth Avenue, Macy's et S.Klein. Labov a alors « recueilli [] systématiquement des actes de parole familiers et anonymes » (Ib. : 101). Pour cela, des enquêteurs sont envoyés dans ces magasins dans le rôle de client à la recherche d'un rayon. La méthode consiste à interroger des employés de la façon suivante :

Enquêteur :	- Excusez-moi, où se trouvent les chaussures pour les femmes ?
Employée :	- Fourth floor.
Enquêteur (se penchant) :	- Pardon ?

Employée :

- Fourth floor.

L'idée est de faire prononcer des /r/ aux différents employés sans que ceux-ci s'aperçoivent qu'ils rentrent dans le cadre d'une enquête. Le deuxième « Fourth floor » obtenu était énoncé, explique Labov, de façon « emphatique et prononcé avec soin ». (Ib. : 101). L'enquêteur devait alors s'éloigner et une fois hors de la vue de l'employé (appelé l'informateur), il notait différentes variables indépendantes (magasin, état, sexe, âge estimé par tranche de cinq ans), l'emploi, la race, l'accent (étranger ou régional) et une variable dépendante, l'emploi du /r/ selon qu'il était familier ou non, emphatique ou non. Ces informations étaient complétées par des observations sur d'autres emplois de /r/ lors de remarques ou lors de l'interview. À chaque étage, toutes les allées étaient ainsi explorées. Ces observations ont été complétées par 68 interviews chez Saks, 125 chez Macy's et 71 chez Klein.

Cette étude a mis en évidence « une stratification nette et cohérente de /r/ dans les trois magasins. Labov a pu répartir ses informateurs (les employés) en trois catégories en fonction de leur façon de prononcer le /r/ en notant (r-0) et (r-1) deux façons précises de prononcer le /r/. Ces trois catégories étaient (r-1) (l'enquêteur n'a relevé que des (r-1) et aucun (r-0)); (r-1) attesté (l'enquêteur a relevé au moins un (r-1)); (r-1) absent (l'enquêteur n'a relevé que des (r-0)).

Les données relevées montrent que 62% des employés de Saks, 51% pour Macy's, 20% pour Klein, employaient (r-1) exclusivement ou partiellement. L'usage exclusif de (r-1) se rencontrait dans les magasins pris dans le même ordre de 30%, 20%, 4%. En conséquence « la différence d'emploi de (r-1) range ces trois groupes dans un ordre identique à celui qu'engendrent les facteurs extralinguistiques » (Ib. : 104). Labov étudie ensuite l'influence d'autres variables comme la « race », l'emploi dans le magasin et enfin l'âge estimé des employés (Labov, 1976 : 107-121).

Une nouvelle fois, dans cette enquête, « l'hypercorrection de la petite bourgeoisie » apparaît comme un facteur de changement linguistique (Ib. : 189-211). Boudreau distingue dans sa thèse

« Deux sens donnés à l'hypercorrection : le sens français lié davantage à l'usage fautif d'une structure grammaticale et le sens américain [celui de Labov] qui correspond davantage à une attitude sociale où le locuteur change de formes selon les situations de communication et porte un jugement dépréciatif sur sa propre production. (Boudreau, 198 : 185).

L'hypercorrection apparaît comme une manifestation de l'insécurité linguistique conçue par Labov, qui est le sujet de la prochaine sous-section.

2.1.1.3. Notion d'insécurité linguistique chez Labov

Dans ses travaux sur la stratification sociale des variables linguistiques phonologiques, plus précisément dans le cadre de sa recherche sur l'évolution des pratiques langagières et de la diffusion de nouvelles normes linguistiques, Labov utilise le premier la notion d'insécurité linguistique dans ses travaux, sans cependant la théoriser. Il n'y consacre que quatre pages dans son livre *Sociolinguistic patterns*, ([1972], 1976) dans les chapitres « La stratification sociale de (r) dans les grands magasins new yorkais » (p. 119), « Le reflet des processus sociaux dans les structures linguistiques » (pp. 183-184) et « L'hypercorrection de la petite bourgeoisie comme facteur de changement linguistique » (pp. 200-201).

Dans le cadre de son étude, il observe que la prononciation du /r/ dépend d'abord du caractère plus ou moins formel de la situation et de l'attention que le locuteur porte à sa façon de parler. En situation informelle, les locuteurs peuvent prononcer le /r/ d'une façon non standard, différente de ce qu'ils considèrent comme correct. Plus la situation est formelle, plus ces locuteurs sont attentifs à ce qu'ils disent, plus ils sont susceptibles de rendre leur prononciation proche de la norme socialement prestigieuse. Ces locuteurs se font une idée de la bonne façon de parler qui dévalorisent leurs propres façons de parler spontanément en « style familier », style qui ne correspond pas à l'idée qu'ils se font de la bonne façon de parler. C'est là, en quelque sorte que l'on peut commencer à parler d'insécurité linguistique.

Chez Labov, les locuteurs seraient en insécurité dès qu'ils estiment qu'il existe un écart entre leur façon de parler et ce qu'ils tiennent comme la bonne façon de parler. Si Labov ne donne pas de définition de l'insécurité linguistique, il est possible d'étudier la façon dont celle-ci se manifeste. Dans « L'insécurité linguistique de la petite bourgeoisie », sous-titre du chapitre « L'hypercorrection de la petite bourgeoisie », il faut

peut-être préciser que Labov commence par annoncer des symptômes de l'insécurité linguistique :

« Les fluctuations linguistiques, l'hypersensibilité à des traits stigmatisés que l'on emploie soi-même, la perception erronée de son propre discours, tous ces phénomènes sont le signe d'une profonde insécurité linguistique chez les locuteurs de la petite bourgeoisie ». (Labov, 1976 : 200).

Les personnes en insécurité linguistiques critiquent négativement les façons de parler dont ils sont héritiers, perçoivent leurs propres pratiques langagières de façon erronée et « font fortement fluctuer leur style, d'où beaucoup de corrections, voire d'hypercorrections en style soutenu » (Ib. ; voir aussi Labov, 1976 : 200). Au niveau de la communauté linguistique, ce comportement induit une évolution des pratiques langagières et des normes.

Les enquêtes de Labov montrent que l'insécurité linguistique se retrouve surtout dans la petite bourgeoisie new-yorkaise. Ceci s'explique pour Labov, parce que c'est dans cette classe que l'on retrouve le plus de personnes en situation de recherche de promotion sociale. Ces personnes de la classe moyenne, censées aspirer à une promotion sociale, cherchent à se démarquer de leur classe d'appartenance, en imitant la prononciation qu'ils attribuent à la classe supérieure. Mais si la prononciation des personnes issues de la classe supérieure tient à ce qu'il s'agit de la variété linguistique apprise par eux dès l'enfance et l'adolescence dans leur entourage, les personnes de la classe moyenne ignorent cette prononciation. Dans l'ignorance, pour compenser ils amplifient cette prononciation, ce qui engendre un phénomène d'hypercorrection.

L'hypercorrection rencontrée dans la « petite bourgeoisie », tout comme l'insécurité linguistique sont pour Labov des indices d'une évolution et d'une diffusion de nouvelles normes dans les façons de parler, liées à ce que ces classes sociales imitent en l'amplifiant le parler des classes supérieures. Il montre le rôle que joue la petite bourgeoisie dans la diffusion du changement linguistique. Pour Labov, toute communauté comprend des locuteurs potentiellement plus sujets à l'insécurité linguistique parce que plus sensibles aux modèles linguistiques de prestige.

Labov réalise de la recherche quantitative. Il s'agit notamment de savoir comment se distribuent différentes variantes de la variable phonologique /r/, il est donc question de

variables indépendantes (magasin, étage, sexe, âge, emploi, race, accent, registre) et les variables dépendantes (emploi du (r) de façon familière ou emphatique). La notion d'insécurité linguistique y apparaît comme une fonction mathématique qui serait déduite de l'étude de courbes ce qui paraît troublant pour ce qui va devenir un sentiment :

« La courbe de variation des styles est modifiée par une fonction qu'on peut nommer « indice d'insécurité linguistique » (IIL), qui est maximum pour [...] » (Labov, 1976 : 119).

Dans le chapitre « Le reflet des processus sociaux dans les structures linguistiques », toujours dans le cadre de l'étude de la prononciation du (r), Labov écrit :

« [...] pour les styles surveillés, on voit que, dans chaque tranche d'âge, c'est la petite bourgeoisie qui tend le plus à prononcer les r, allant jusqu'à dépasser de loin la classe supérieure à mesure que le style s'élève. Tout indique que les locuteurs de la petite bourgeoisie sont particulièrement enclins à l'insécurité linguistique [...] » (Ib. : 183).

Dans ce passage, Labov affirme être parvenu non à définir mais à mesurer le phénomène de l'insécurité linguistique. Sur une liste de mots dont la prononciation varie significativement en fonction de l'origine sociale des locuteurs (vase, aunt, escalator), un locuteur doit dire quelle forme de prononciation est correcte et quelle forme il emploie habituellement. « Le nombre de cas où ces deux choix différents constituent l'indice d'insécurité linguistique » (Ib. : 184). L'insécurité linguistique est aussi présentée comme une quantité mesurable, cette fois à l'aide de « plusieurs méthodes » (Ib. : 200). Il propose un tableau sur la distribution en pourcentage de l'insécurité linguistique qui met en évidence que la petite bourgeoisie obtiendrait les scores les plus élevés d'IIL.

2.1.1.4. Critique de la conception de l'insécurité linguistique selon Labov

Robillard souligne que Labov traite quantitativement d'un sentiment. :

« [...] comment une notion comme l'« insécurité linguistique » qui désigne, à première vue, un sentiment, donc un phénomène indissociable des sujets qui en sont la manifestation est venue à être étudiée de façon aussi « détachée » de son « support » qu'elle a pu l'être dans de nombreux cas. » (Robillard, 1994: 56).

Labov commence par découvrir par découvrir ce qu'il cherche de façon qualitative pour chercher une confirmation par des approches quantitativiste. En étudiant les variables phonétiques, il vise à éviter que ses témoins ne faussent pas sa recherche « parce qu'elles sont peu susceptibles d'inhibitions conscientes de la part des sujets » (Ib. : 62). Pourtant, une variable phonétique peut être l'objet de transformation consciente et

volontaire de la part de certains sujets.

Labov et la parole des témoins

Labov semble ne pas s'intéresser à ce que disent ou ressentent les témoins quand ils déclarent employer une forme différente de la forme qu'ils considèrent comme correcte. Ce faisant, il ne s'intéresse pas aux motivations, comme de préserver un « accent » pour rester fidèle à ses origines. Ainsi, le maintien d'une forme différente de la norme pourrait témoigner d'une sécurité linguistique et témoigner d'une certaine connaissance des normes en vigueur. A contrario, ne pas signaler d'écart là où il existe, peut s'interpréter non comme un signe de sécurité, mais aussi comme un signe d'ignorance. Ainsi, ce que mesure Labov avec l'IIL ne pourrait-il pas témoigner d'une connaissance de la norme prestigieuse dans une population qui ne la pratique pas spontanément et systématiquement ? D'ailleurs Baggioni écrit :

« [...] on peut imaginer un locuteur parfaitement sûr de sa compétence linguistique avec un fort IIL et inversement un locuteur très culpabilisé sur sa compétence et un faible IIL. Ces deux cas de figure n'ont rien de théorique et ceux qui ont fait des enquêtes de terrain pourront largement retrouver dans leur échantillon de nombreuses illustrations » (Baggioni, 1996 : 19).

Pour Bretegnier, Labov est réducteur quant à sa conception de la sécurité linguistique/insécurité linguistique (désormais SL/IL) qu'il réduit à un « degré de conscience / inconscience locuteurs vis-à-vis de leurs performances linguistiques, et de leur appartenance sociale » (Bretegnier, 1999 : 40) : les locuteurs sont « plus ou moins conscients de l'écart entre leur propre façon de parler et la norme de référence, et [...] plus ou moins motivés à combler cet écart » (Ib.) ce qui irait de pair avec leur SL/IL. De plus, Labov s'en tient à des attitudes, des façons de parler, à ce qui est observable, mais évite tout ce qui est sentiment, représentations sociolinguistiques, sentiment d'infériorité à parler de façon hors norme.

Ainsi, chez Labov, l'insécurité linguistique peut être repérée par les anomalies générées par l'hypercorrection, et dans d'autres comportements irréguliers, autrement dit dans des symptômes, ou bien sur le « repérage d'un écart entre les performances des locuteurs et leurs jugements épilinguistiques » (Baggioni, 1996 : 18), interprété comme une mesure de l'insécurité linguistique. Pourtant malgré la présentation quantitative de

Labov de l'insécurité ce qui peut lui permettre de parler de cette notion, c'est bien comme l'écrit Baggioni

« L'enquête épilinguistique (entretiens guidés et tests) confrontée avec les réalisations en discours, dans les différents styles qu'il a étudiés auparavant et où il a repéré des marques (premier moment de l'enquête) d'insécurité linguistique » (Ib. : 16).

La partie suivante est consacrée aux travaux de Nicole Gueunier *et al.*

2.1.2. Gueunier *et al.*, diglossie et insécurité linguistique

Deux ans après la traduction de l'ouvrage en France (Labov, 1972, *Sociolinguistic Patterns* ; Labov, 1976, *Sociolinguistique* (traduction en français), Gueunier, Genouvrier et Khomsi (1978) (désormais « Gueunier *et al.*), sont parmi les premiers chercheurs à appliquer les travaux de Labov sur l'insécurité linguistique dans le monde francophone.

2.1.2.1. Travaux de Gueunier *et al.* : *Les Français devant la norme*

En comparant différents milieux urbains, les auteurs voulaient mieux comprendre comment pouvait s'appliquer le concept de sécurité/insécurité linguistique de Labov à des situations françaises. L'attitude des Français par rapport à la norme linguistique à l'oral pour leur langue est interrogée à Lille, Tours, Limoges et Saint-Denis de la Réunion. Cependant, cette recherche est surtout centrée sur la ville de Tours. Les autres villes ont été étudiées pour vérifier et comparer avec les travaux réalisés sur Tours. A priori, Tours a été considérée comme une ville où règne un sentiment de sécurité linguistique alors que les autres villes, Lille et Limoge, Saint-Denis de la Réunion, ont a priori été considérées comme des villes où règne un sentiment d'insécurité linguistique. Or, à la différence de Tours, considérée avec la Touraine comme le lieu où la langue française est la plus « pure », ces trois dernières villes se caractérisent par une situation de contact de (variétés de langue), mais aussi une situation diglossique où le français est en position haute.

2.1.2.2. Description/définition de l'insécurité chez Gueunier *et al.*

Gueunier *et al.* commencent par réaliser des mesures d'IIL, se contentant alors d'une définition restreinte de l'insécurité linguistique. Mais, insatisfaits, ils s'appuient alors « sur

des fragments d'énoncés soit pour leur contenu épilinguistique, soit comme révélateurs, dans l'interaction verbale, d'un sentiment d'insécurité linguistique [...] » (Baggioni, 1996 : 19).

L'insécurité linguistique est non pas définie dans ces travaux mais « décrite comme se manifestant par un haut degré d'exigence de conformité à la norme et de résistance au changement, l'expression fréquente d'un sentiment d'infériorité, et des pratiques d'hypercorrection. » (Bretegnier, 1999 : 235). De plus, « L'hypothèse de départ est que le degré d'insécurité linguistique le plus élevé est atteint par les classes moyennes. » (Ib.). Bien que ces chercheurs mesurent l'insécurité linguistique, que les données sont avant tout quantitatives, à la différence de Labov, Gueunier *et al.* parle de sentiment d'insécurité linguistique sans davantage commenter. Cependant, ils accordent un plus grand intérêt à des attitudes et des comportements, plus facilement « observables » que des sentiments. À la différence de Labov, Gueunier *et al.* introduisent une distinction entre des phénomènes de sécurité/insécurité linguistique dits régionaux, en ce qui concerne la variété régionale des locuteurs et des phénomènes de sécurité/insécurité linguistique, dit généraux, en ce qu'ils concernent le français standard pris comme référence.

2.1.2.3. Méthodologie dans les travaux de Gueunier *et al.*

L'inspiration sur le plan méthodologique est entièrement labovienne, bien que le protocole ne soit pas exactement le même. Comme Labov, Gueunier *et al.*, pour constituer leurs échantillons de populations, prennent en compte, les catégories sociales, l'âge, le sexe. L'insécurité linguistique des locuteurs fait l'objet d'une mesure des écarts entre représentations des locuteurs sur leurs façons de parler et représentation des locuteurs sur ce qu'est « bien parler ». Il y a donc une analyse quantitative, complétée par une analyse qualitative interprétant les propos des locuteurs recueillis lors d'entretiens personnalisés. Cependant, si Labov effectuait ses recherches dans la communauté linguistique de New-York, dont les locuteurs sont supposés tous parler la même langue, les locuteurs interrogés ici, font partie de communautés linguistiques ayant pour langue de référence le français standard et parlant une variété linguistique très différente. De plus, ce sont des situations sociolinguistiques très différentes sur le plan social, culturel et historique. En ce qui concerne le travail de Gueunier *et al.*, la question se pose de la pertinence de l'utilisation

d'un outil unique d'analyse avec questionnaire unique pour des situations si différentes.

2.1.2.4. Apports de Gueunier *et al.* à la connaissance de la sécurité/insécurité linguistique

En effet, Gueunier *et al.* observent que seuls les locuteurs tourangeaux (des étudiants en Lettres) qui ne connaissent que le français dans leur région font preuve de sécurité linguistique alors que ceux de Lille, Saint-Denis de la Réunion, qui ont en commun de connaître des langues minorées par rapport au français (chitimi, créole, deux langues régionales), font preuve d'insécurité linguistique. Gueunier *et al.* relie donc insécurité linguistique avec des situations de diglossie où ce mot est pris au sens de « situation dans laquelle deux idiomes parlés à l'intérieur d'une communauté linguistique se trouvent dans une situation d'inégalité socio-culturelle » (Gueunier *et al.*, 1978 : 123).

Plus précisément, selon ces auteurs, l'insécurité linguistique se manifeste d'abord à propos de l'écrit, le plus souvent valorisé par rapport à l'oral. La norme écrite domine la norme orale avec en particulier une survalorisation de l'orthographe. L'IL, visible dans les tests de prononciation, se manifeste par une dévalorisation de la part des témoins à l'égard de leur accent régional (Gueunier *et al.*, 1978 : 143). Cette dévalorisation est parfois doublée d'un sentiment de culpabilité par rapport à la langue nationale : les locuteurs ont l'impression de la dégrader et de l'abâtardir. (Bretegnier, 1999 : 236). Mais ces sentiments de dévalorisation coexistent avec une valorisation de la variété régionale liée à un sentiment d'appartenance à une communauté, « d'avoir des traditions culturelles [...] vivantes [...] » (1978 : 150). Les langues régionales constituent, en tout cas à cette époque, « un marqueur d'appartenance à une communauté culturelle et historique (1978 : 161-165) ». C'est une ambivalence que l'on retrouvera chez d'autres auteurs comme Francard. Cependant, les auteurs remarquent que la valorisation du créole à Saint-Denis de la Réunion est elle-même ambivalente. Présent dans toutes les catégories sociales, le créole est valorisé à la façon dont peuvent l'être des objets exotiques issus de pays colonisés, ce qui indique l'existence (ou la persistance) d'une idéologie coloniale (1978 : 163). Ce phénomène peut être comparé à celui dit de spectacularisation décrit par Lafont (1923- 2009), sociolinguiste occitan, comme conséquence des situations de diglossie et

de minoration institutionnelle d'une langue et qui consiste pour les locuteurs à user de leur langue, l'occitan par exemple, de façon théâtrale, comme si un espace de mise en scène linguistique leur était nécessaire pour s'exprimer en tant que locuteurs occitanophones :

« La mise au clair des données du conflit, l'explicitation des enjeux en présence aboutit à peu près uniformément à une fétichisation de la langue dominée, qu'il s'agit alors de faire fonctionner (donc exhiber) avec beaucoup de virtuosité, conformément à une image idéale de cette langue. La socialité perdue ou très largement entamée de la parole est ainsi compensée par une spectacularisation intense, d'autant plus théâtralisée qu'elle veut masquer un vide, une absence [...] » (Gardy, Lafont : 76).

La conscience de la norme linguistique est importante à Tours et augmente avec le niveau social (1978 : 100). L'analyse de Gueunier *et al.* recoupe ensuite celle de Labov en ce qu'à Tours, ce sont les catégories sociales intermédiaires qui « tiennent à conformer le plus possible leurs usages linguistiques à la norme, ce qu'ils imaginent corroborer l'ascension sociale à laquelle ils aspirent (1978 : 96, 101) ». C'est dans ces mêmes catégories que « les doutes concernant la normativité du discours sont les plus fréquents, et donc que l'insécurité linguistique est la plus élevée. » (Ib.: 236). Le sentiment de sécurité linguistique chez les Tourangeaux se manifeste surtout en ce qu'ils affirment ne pas avoir d'accent et jugent défavorablement les autres régiolectes. (1978 : 103). Le sentiment d'insécurité linguistique rencontré à Lille, Limoges et Saint-Denis de la Réunion se traduit chez les locuteurs par des jugements épilinguistiques autodévalorisants quant à leurs façons de parler qui se manifestent par des sentiments de gêne et d'infériorité et la conviction que leur façon de parler, qui serait non conforme, serait aussi défectueuse. Il apparaît ici, qu'à la différence de Labov, qui ne prend en compte que l'écart entre la perception des locuteurs entre leurs façons de parler et leur perception de la norme, Gueunier *et al.* accordent une place au ressenti exprimé des locuteurs. Cependant, les manifestations d'insécurité linguistique sont moindres dans la ville de Limoges, par rapport à Lille ou à Saint-Denis, ce qui peut s'expliquer par une moindre utilisation de la langue régionale à Limoges par rapport aux deux autres villes.

Des travaux de Gueunier *et al.*, je retiens l'existence d'une relation entre sécurité/insécurité linguistique et exposition à la langue régionale, mais aussi avec la diglossie, sans oublier l'ambivalence quant à la valorisation/dévalorisation autour de la langue régionale ainsi qu'une différence de méthodologie se traduisant chez Gueunier *et*

al. par un usage assumé d'une dimension qualitative.

2.1.3. Francard : lien entre insécurité linguistique et scolarisation

Michel Francard né en 1951, chercheur belge, qui a produit des travaux dialectologiques, en est venu à faire de l'insécurité linguistique son objet principal d'étude.

2.1.3.1. Travaux de Francard

Ses travaux ont porté en particulier, sur un village du sud de la Belgique où la langue française côtoie une langue régionale de la famille wallon-lorraine. Il s'agit donc d'une situation de diglossie. Si l'on s'en tient aux travaux de Gueunier et al, on peut supposer que cette situation est à l'origine d'une insécurité linguistique chez les locuteurs de cette langue régionale. Mais la diglossie, la minoration de la langue régionale par le français n'explique pas tout. Francard montre que le locuteur doit aussi apprendre qu'il existe une langue légitime, un écart entre cette langue et celle des locuteurs. Cet apprentissage se réalise à l'école « en développant à la fois la perception des variétés linguistiques et leur dépréciation au profit d'un modèle mythique et inaccessible » (Francard, 1989 : 13). Francard relie insécurité linguistique et scolarisation des locuteurs. Il remarque que tous les locuteurs de langues minorées ne souffrent pas d'insécurité linguistique. Celle-ci est en relation avec la connaissance du locuteur quant à la norme linguistique de référence.

2.1.3.2. Définition et caractérisation de l'insécurité linguistique chez Francard

La définition de Francard pour l'insécurité linguistique, repose sur la notion de conscience linguistique définie par Alvarez-Pereyre (1991) (dans Bretegnier, 1999 : 248) :

« comme l'ensemble des attitudes et des représentations que se font les locuteurs de leur(s) propre(s) façon(s) de parler, qui mettent en jeu aussi bien des caractères formels du système linguistique que les aspects géolinguistiques, sociolinguistiques ou historiques qui leur sont liés. » (Ib.)

Cette notion de conscience ne se limite donc pas aux seules représentations des locuteurs mais comprend aussi leurs attitudes par rapport à leurs façons de parler. De plus, Bretegnier précise que la conscience linguistique dont il est question ici concerne

« la norme prescriptive, [...] sa pratique langagière [celle du locuteur], sa façon de parler et celles des autres membres de la communauté linguistique [...] les attitudes vis-à-vis de cette pratique, la façon d'évaluer sa pratique langagière et celle des autres, en se demandant ce qui modèle, influence ces attitudes. » (Ib.).

Un lien est donc posé par Francard entre cette conception de la conscience linguistique et l'insécurité linguistique. Tout d'abord, cette conception confère à la conscience linguistique une dimension prescriptive sans laquelle, il ne serait pas possible de comprendre ce en quoi elle peut susciter de l'insécurité linguistique.

Francard (1993) propose pour définition :

« L'insécurité linguistique [est] la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte (ou leur sociolecte) et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est celle de la classe dominante, ou celle d'autres communautés où l'on parle un français « pur », non abâtardi par les interférences avec un autre idiome, ou encore celle de locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire. » (Francard *et al.*, 1993 : 13)

D'autre part, Bretegnier explique que « sans y faire explicitement référence, Francard souligne lui aussi la dimension fantasmatique qui sous-tend la problématique de la norme linguistique, et la désignation sociale de groupes comme détenteurs légitimes de cette norme. Il propose alors (1993) de définir l'insécurité linguistique comme la « manifestation d'une quête non réussie de légitimité » (Francard *et al.*, 1993a, cité par Bretegnier :248).

Dans le cadre de la conceptualisation qu'il propose, Francard propose de caractériser l'insécurité linguistique par les points suivants :

- ⑩ Une sujétion à un modèle linguistique exogène. Pour la Belgique, cela se traduit par une dépendance culturelle et linguistique par rapport à Paris, supposé être détentrice de l'unique norme linguistique légitime. Ce point peut être comparé à ce que propose Labov. En effet, chez Labov, le modèle linguistique de la classe moyenne est la façon de parler de la classe supérieure. En cela, il est exogène. La différence vient de ce que pour Labov le modèle reste dans la même communauté New-Yorkaise, alors que pour la Belgique, ce modèle se situe à l'étranger.
- ⑩ Chez les locuteurs, une autodépréciation des pratiques langagières inhérente à la variété régionale considérées comme non légitime (Ib.). Chez Labov cette

dépréciation des pratiques langagières est inhérente à la variété propre à la classe moyenne. Avec Francard, nous passons à une insécurité linguistique qui concerne des régions.

- ⑩ « une ambivalence dans les représentations linguistiques qui amène ces mêmes locuteurs à compenser cette dépréciation par une valorisation de la langue régionale en lui conférant des qualités (chaleur, complicité, affectivité, connivence, etc.) qui sont refusées à la variété dominante" (Ib.). Ce point ne se trouve pas chez Labov. En revanche, il est présent chez Lafont qui s'intéresse à un parler régional, l'occitan.
- ⑩ Un certain pessimisme des intellectuels quant à l'avenir du français, notamment face à l'hégémonie de l'anglais sur le plan international (Ib.). Ce point est tout à fait nouveau par rapport à Labov. Mais il semble s'inscrire dans des préoccupations relatives à un conflit international entre le français et l'anglais.

L'insécurité linguistique implique donc nécessairement une communauté dans son ensemble. Je me demande si les deuxième et troisième points ne pourraient s'interpréter comme les deux versants d'un même phénomène : l'insécurité linguistique se caractériserait chez les locuteurs par une ambivalence entre d'une part des attitudes dépréciatives à l'égard de la variété régionale propres à ses locuteurs, celles-ci étant vécues comme non légitimes et d'autre part une valorisation de cette même variété considérée comme la langue chaleureuse, de la complicité, de l'affectivité, de la connivence, qualités dénié à la variété dominante.

Le quatrième point indique que la langue dite dominante, qui insécuriserait – mais cela vient-il entièrement de ladite langue ? – serait elle-même perçue comme menacée au niveau mondial. Ce point pose question : en quoi la place de la langue française dans le cadre de la hiérarchisation sociolinguistique moderne, participerait-elle de l'insécurité linguistique ? Ce point n'a d'ailleurs pas été développé par la suite dans les travaux menés à partir de ceux de Francard. (Bretegnier, 1999 : 249). Cependant, il me paraît intéressant de remarquer que

« Très curieusement, les procédures de surévaluation du français, tout à fait caractéristiques du discours francophoniste, viennent ici rejoindre les surévaluations compensatoires qui accompagnent généralement, en situation de diglossie, l'acceptation de la dominance linguistique. » (Gardy, 1990)

2.1.3.3. Un tournant méthodologique

À la différence de Labov et Gueunier *et al.*, Francard utilise une approche qualitative (voir *infra*, troisième partie) en enquêtant dans une communauté rurale de Belgique, ce qui marque un tournant dans l'étude des phénomènes de sécurité/insécurité linguistique par rapport à Labov et Gueunier *et al.* Il est aussi le premier à proposer une définition de l'insécurité linguistique (voir *supra*).

2.1.3.4. Sur l'intensité du sentiment d'insécurité linguistique

Bretegnier explique que la question se pose de savoir si plus de conscience linguistique suscite plus ou moins d'insécurité linguistique et comment cela fonctionne. Cependant, à mon avis, l'idée d'une conscience plus ou moins grande, pose problème. Elle a une connotation quantitativiste. Si la conscience linguistique comprend par exemple l'ensemble des représentations par rapport aux pratiques langagières, qu'est ce qui fait qu'un individu a plus conscience qu'un autre ? En revanche, les sentiments associés à des représentations même minimalistes, pourraient bien susciter plus ou moins d'insécurité linguistique. De plus, une personne peut soit se rendre compte de l'existence de norme sans se sentir concernée. Un des témoins tchadiens scolarisés dans une école francophone (dite au Tchad école française) au Tchad, de langue maternelle arabe, affirme savoir qu'il commet des erreurs quand il parle français mais qu'il s'en fiche parce que ce n'est pas sa langue.

2.1.3.5. Insécurité linguistique et scolarisation

Francard propose donc une définition de l'insécurité linguistique selon laquelle il existe une conscience linguistique acquise à l'école ou sur le mode scolaire qui permettrait de connaître la norme linguistique. Cette conscience prescriptive est génératrice d'insécurité linguistique. Le locuteur serait conscient des écarts entre ses énoncés et la norme et se sentirait d'autant plus insécurisé qu'il connaîtrait la norme. Cette prise de conscience se réalisant à l'école même, Francard relie insécurité linguistique et

scolarisation, mais aussi insécurité linguistique d'un côté et de l'autre taux de scolarisation et « efficacité » de cette scolarisation. Cependant, cette éducation scolaire prend, a priori, le relais d'une éducation antérieure aux normes, dans le milieu familial qui dépend des catégories socioprofessionnelles d'appartenance de la famille, mais aussi au niveau du quartier. L'école n'est donc pas a priori lieu de naissance de l'insécurité linguistique, mais peut s'avérer un lieu où l'insécurité est développée. Pour Francard, l'école est le lieu de

« [...] la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est dans la classe dominante, ou celle d'autres communautés où l'on parle un français "pur", non abâtardi par les interférences avec un autre idiome, ou encore celle des locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire. » (Francard, 1993 : 13)

Ce qui me paraît important, réside en ce que l'école, voire la famille, soient des lieux de dépréciation de variétés linguistiques des élèves par rapport à une langue prise comme référence. L'existence d'un écart entre deux variétés linguistiques n'implique pas en soi que l'une ait plus de valeur que l'autre. L'école serait donc certes un lieu de l'acquisition de la perception des variétés régionales, des écarts entre ces variétés et la langue prise comme référence mais surtout un lieu de dépréciation des variétés régionales par rapport à la variété de référence. L'école ne serait donc pas seulement le lieu de la prise de conscience d'un écart, mais surtout, le lieu de la prise de conscience d'une hiérarchisation entre variétés régionales et variété de référence. Cependant, une nouvelle fois, la question se pose alors de savoir si sans école, il n'y a plus d'insécurité linguistique. La famille, le quartier sont autant de lieux d'apprentissage des appartenances sociales qui se traduisent sur le plan linguistique des locuteurs. Si comme l'écrit Bretegnier, l'insécurité linguistique correspond à la définition qu'elle en donne (Bretegnier, 2002 : 127-128, voir *supra*) alors, l'apprentissage de l'insécurité linguistique semble pouvoir émerger même sans l'école. En revanche, il se pourrait que l'école donne une forme particulière à l'insécurité linguistique en désignant notamment une langue unique de référence mais aussi en donnant un rapport plus formel à l'autorité. Non seulement, l'école ne constitue pas a priori le lieu unique de naissance de l'insécurité linguistique, mais de plus, la scolarisation n'implique pas obligatoirement l'insécurité linguistique des élèves.

2.1.4. Moreau : insécurité linguistique agie, insécurité linguistique dite

Moreau, née en 1942, chercheure belge, s'est intéressée dans le champ de la sociolinguistique aux questions relatives aux normes, à la norme, aux relations entre langage et identité et à la politique linguistique sur le terrain de la Belgique et de l'Afrique francophones. Elle s'intéresse à l'insécurité linguistique au Cameroun, au Sénégal, au Congo et en Belgique et en fait la comparaison, ce qui l'amène à introduire une distinction entre insécurité linguistique agie et insécurité linguistique dite pour expliquer un paradoxe. Pour cela, elle utilise des questionnaires et des tests, ce qui pose « la question de la standardisation des appareillages d'enquêtes » (Bretegnier, 1999 : 257), pour comparer des situations très différentes.

2.1.4.1. Insécurité en Belgique et au Sénégal : un paradoxe

La comparaison réalisée par Moreau montre l'existence d'un paradoxe entre les situations sociolinguistiques rencontrées en Belgique et celles rencontrées au Sénégal. Au Sénégal, comme en Belgique, les locuteurs expriment des propos négatifs sur leurs pratiques régionales du français et expriment des sentiments de ne pas être « propriétaires du français » (Moreau, 1996 : 109). Les locuteurs montrent qu'ils ne s'autorisent pas de liberté avec la langue française pour la parler à leur manière quitte à s'éloigner d'une norme qui serait celle du français parlé en France. Cela se traduit en Belgique par de violentes critiques quant aux propositions de réformes linguistiques : « la Belgique étant alors considérée comme « s'octroyant une légitimité qui ne lui appartient pas » (1996 : 97) ». On peut donc dire qu'au Sénégal comme en Belgique, il existe des locuteurs ne se reconnaissant pas linguistiquement légitimes en tant que locuteurs francophones. Cependant, ce phénomène est moins important en Belgique qu'au Sénégal. Par contre, l'observation des pratiques linguistiques montre que les manifestations d'insécurité linguistique comme l'autocorrection, l'hypercorrection sont plus importants en Belgique qu'au Sénégal. La question est en particulier de savoir que conclure sur l'insécurité linguistique rencontrée en Belgique comparée à celle rencontrée au Sénégal. Pour le dire de façon simple, l'une des questions est de savoir si l'insécurité linguistique est plus

importante dans l'une ou l'autre situation. En posant la question en ces termes, Moreau fait de cette différence entre le Sénégal et la Belgique, une différence quantitative. Cet écart entre les deux pays peut être interprété comme un écart qualitatif. En particulier, les situations linguistiques et historiques sont très différentes. Les Belges francophones ont pour première langue le français et sont en conflit avec les Flamands. Ils revendiquent leur francophonie. Les Sénégalais, plurilingues, ont hérité le français de la période coloniale et cette langue n'est pas en général leur langue première. C'est un point dont il sera question chez Moreau pour comprendre le paradoxe qu'elle observe entre la Belgique et le Sénégal (voir *infra*). Pour Moreau, la situation se présente comme paradoxale, ce qui l'a conduite à introduire une distinction dans l'insécurité linguistique.

2.1.4.2. Insécurité linguistique agie et de l'insécurité linguistique dite

Moreau introduit une distinction entre insécurité linguistique agie et insécurité linguistique dite. On peut parler d'insécurité linguistique dite quand les locuteurs tiennent un discours épilinguistique négatif sur leur propre variété, qu'ils affirment ne pas se sentir « propriétaires de la langue ou bien ne pas se reconnaître de pouvoir sur son aménagement. Dans la mesure où une activité épilinguistique est une « connaissance intuitive et un contrôle fonctionnel des traitements linguistiques » (Gombert, 1990 : 233), que le locuteur mobilise spontanément quand il parle pour ajuster/corriger sa propre façon de parler, cette activité épilinguistique est a priori présente chez tout locuteur, y compris dans une langue orale. Quand un locuteur est en insécurité linguistique, et qu'il critique sa façon de parler, il semble, tout du moins dans certains cas, qu'il ne le fasse pas toujours en fonction de sa connaissance intuitive de la langue, mais en fonction d'une référence de langue qui lui serait extérieure ou du moins qu'il vit comme lui étant extérieure. Soit le locuteur n'a pas cette connaissance intuitive, soit il ne la reconnaît pas comme pertinente pour s'autocorriger et tente de prendre ses références dans une langue qui lui est extérieure : il ne peut donc pas savoir tout seul comment se corriger. Cela est encore vraie quand la langue de référence est posée comme le français des Français de France, pour des Belges, des Sénégalais ou des Tchadiens, ou bien encore comme le français académique, dont le lexique et les règles peuvent être perçues comme étant en quelque

sorte sous la seule autorité de l'Académie française.

On peut parler d'insécurité linguistique agie quand le locuteur montre une hypercorrection, des autocorrections, une préoccupation de la bonne forme. Une question sous-jacente à cette distinction, est celle des relations entre les deux types d'insécurité. Un locuteur en insécurité linguistique agie (hypercorrection, perte de moyens, etc.) a-t-il un sentiment d'insécurité linguistique plus fort ou moins fort qu'un locuteur en insécurité linguistique dite (par exemple, il dénigre sa façon de parler) ? Pour Moreau, il n'y a pas ce type de hiérarchisation entre les deux types d'insécurité distinguées. Insécurité linguistique agie et insécurité linguistique dite sont autonomes l'une par rapport à l'autre. Cependant, des locuteurs peuvent tenir des propos dévalorisants (lieux communs) sur leur façon de parler sans éprouver de sentiment de dévalorisation alors que l'existence d'une insécurité linguistique agie implique « un nécessaire enracinement dans une expérience affective individuelle » (Moreau, 1997 : 110).

Pour Moreau, il n'est pas possible de hiérarchiser insécurité linguistique agie et insécurité linguistique dite et comparer l'une et l'autre dans deux situations différentes n'a aucun sens. Par exemple, un locuteur peut exprimer des propos dévalorisants dans sa langue sans ressentir de sentiment d'insécurité linguistique. L'existence d'insécurité linguistique dite dans une situation et d'insécurité linguistique agie dans une autre ne permet pas de hiérarchiser les deux situations en considérant qu'il existe un plus grand sentiment d'insécurité linguistique dans une situation par rapport à l'autre. On ne peut donc pas affirmer qu'il y a plus ou moins d'insécurité linguistique entre Belgique et Sénégal.

2.1.4.3. Comment comparer l'insécurité linguistique entre deux situations ?

Insécurité linguistique dite et insécurité linguistique agie ne suffisent pas pour comparer l'insécurité linguistique dans des situations francophones. Il s'agirait de prendre en plus en considération l'éloignement physique ou « métaphorique » et symbolique par rapport à la France hexagonale, la façon dont ces communautés plus ou moins éloignées agissent linguistiquement sur la langue française à travers les productions culturelles,

des propositions de réformes linguistiques et enfin l'ordre d'acquisition des langues en présence, la façon dont elles sont acquises, ainsi que leurs histoires sociolinguistiques.

Bretegnier explique que pour elle, il est important de distinguer deux cas parmi les pays où coexistent français standard et variété française endogène langue première des membres de la communauté linguistique. Le premier cas est celui où le français endogène n'est pas le fruit de rencontres avec d'autres variétés linguistiques. Le deuxième cas est celui où le français endogène résulte de la rencontre avec d'autres variétés. Pour étudier l'insécurité linguistique en français, il serait donc nécessaire de distinguer au moins deux grands sous-ensembles : d'une part, les situations européennes (Belgique, France, Suisse, Luxembourg) et québécoise et d'autre part les situations africaines, les situations créoles au sens général de l'Océan indien, des Antilles et la Guyane. Toutefois, la situation de Madagascar, situé dans l'océan indien, est plus proche des situations africaines que de celle des pays créoles.

Ainsi pour comprendre le paradoxe observé entre Sénégal et Belgique, il est nécessaire de prendre en considération que le français est langue première pour les locuteurs belges wallons alors qu'il ne l'est pas majoritairement au Sénégal. Ainsi, les locuteurs Sénégalais peuvent-ils aisément justifier de leurs écarts à la norme standard du français, en arguant que ce n'est pas leur langue première. De plus, ils ont une langue première différente du français où ils sont en sécurité linguistique. Ainsi, au Sénégal, l'insécurité linguistique « agie » est moindre que l'insécurité linguistique « agie » chez les Belges, parce que les Sénégalais peuvent se sentir locuteurs d'une variété de français qu'ils considèrent comme défectueuse, ne se reconnaître aucun pouvoir d'aménagement sur le français, aucune légitimité sur cette langue, précisément parce que ce n'est pas leur langue. Comme il y aurait eu plus de mélange entre langues locales et français, les Sénégalais considéreraient leur français comme d'autant plus fautif et « abâtardi ». Ils peuvent donc exprimer une insécurité dite importante, comparable à celle des Belges, alors que leur insécurité agie reste moins importante que chez les Belges. Dans leur pratique du français, il en résulterait en conséquence, moins de purisme linguistique et moins de pratiques autocorrectives qu'en Belgique. En Belgique, les Wallons se sentent héritiers, locuteurs légitimes de la langue française pour différentes raisons : ils sont

francophones natifs, mais en plus la Belgique a toujours été liée à la France, sur le plan culturel. Par exemple de nombreux intellectuels et artistes francophones reconnus en France viennent de Belgique. En revanche, comme leur variété de français s'écarte du français standard, qu'elle est souvent comparée au français supposé parlé dans l'Hexagone, les locuteurs belges peuvent avoir le sentiment de parler un français abâtardi sans pouvoir, comme les Sénégalais, se réfugier dans une langue qui leur propre et où ils se sentiraient sûres. C'est pour ces raisons que les locuteurs belges manifesteraient à la fois une insécurité linguistique dite comparable à celle des Sénégalais, mais avec une insécurité linguistique agie bien plus importante. Cependant, cela pourrait ne pas être le cas des élites sénégalaises et il pourrait être intéressant de faire une comparaison avec les élites tchadiennes.

2.1.4.4. L'apport de Moreau

Pour comparer les situations quant à l'insécurité linguistique chez les Belges et chez les Sénégalais, Moreau introduit les notions d'insécurité linguistique dite et d'insécurité agie. Ces notions sont une mise en mots de ce dont il était déjà question chez Labov. Dans les deux cas, comparés, si Belges et Sénégalais dévalorisent dans leurs propos leurs pratiques respectives du français, c'est chez les Belges que se rencontre le plus d'autocorrection et d'hypercorrection, autrement dit d'insécurité linguistique agie. Il n'est pas possible de comparer quantitativement les deux types d'insécurité linguistique. Mais l'écart entre les deux situations peut s'expliquer par les situations linguistiques et historiques de deux pays. Le français est langue première en Belgique mais ne l'est pas au Sénégal qui a connu le français suite à la colonisation. Il faudrait donc distinguer entre des situations où coexistent français standard et variété française endogène langue première et des situations où coexistent français standard et variétés linguistiques autres que le français, qui sont-elles, langues premières. En d'autres termes, il faudrait distinguer les situations en fonction de ce que le français y est ou non langue première et selon les milieux socioculturels. Dans une situation où le français n'est pas langue première, comme au Sénégal, les locuteurs ont le moyen de justifier facilement leurs erreurs en affirmant que le français n'est pas leur langue. De plus, les locuteurs peuvent alors éprouver ni le besoin de s'autocorriger ni celui de l'hypercorrection. Dans une situation

où le français est langue première, celui-ci a un enjeu identitaire.

Cette réflexion intéresse la situation tchadienne où un Tchadien francophone par sa scolarité, pourrait facilement dire qu'il commet des erreurs en français tout en le justifiant en affirmant que le français n'est pas sa langue, dès lors que son appartenance aux arabophones prime sur sa scolarisation en français. Le cas s'est produit. J'y reviendrai. D'autre part, il se pourrait aussi que même si la langue française n'est pas langue première au Tchad, elle prenne une dimension identitaire, notamment chez les élites, qui favorise une insécurité linguistique chez certains locuteurs.

2.1.5. Bretegnier : une insécurité linguistique étagée

2.1.5.1. Synthèse entre approche interactionniste et variationniste

Bretegnier considère que pour rendre compte des phénomènes de sécurité/insécurité linguistique, elle doit s'inspirer à la fois du courant variationniste, représenté par Labov et du courant interactionniste, représenté par Hymes. Entre les deux courants, explique Bretegnier, il y a d'abord une opposition théorique. L'école variationniste la variation linguistique chez les locuteurs exprime leurs caractéristiques sociales. Ce courant postule l'existence de normes a priori qui s'imposent aux locuteurs. À l'inverse, le courant interactionniste ne postule pas de norme a priori et part des interactions elles-mêmes, sans les référer à un ordre social a priori, et observe les stratégies des interactants pour parvenir à se faire comprendre et à interpréter les énoncés des autres interactants. L'activité langagière est essentiellement en relation avec les situations. Les normes sont générées lors des interactions. Les deux courants se fondent sur des enquêtes sociolinguistiques de terrain. Bretegnier projette une synthèse, un dépassement de ces clivages, afin de faire en sorte que les deux perspectives se complètent pour « rendre compte de la réalité sociolinguistique ».

Le problème de Bretegnier est de saisir le sentiment de sécurité/insécurité linguistique par rapport à une langue. L'approche interactionnelle est pour elle, rendue nécessaire, en ce que tout individu s'engageant dans une interaction verbale prend un

risque, par exemple celui de perdre la face (Goffman, 1974). À ce titre toute interaction est susceptible de susciter une insécurité linguistique chez les interactants impliqués indépendamment de leurs caractéristiques sociales. Les appartenances sociales des interlocuteurs d'une interaction modulent ce risque d'insécurité linguistique inhérent à toute implication dans une interaction. Ainsi, dans cette perspective interactionnelle, rendre compte des sentiments de sécurité/insécurité linguistique, s'appuie sur la façon dont les interlocuteurs se définissent eux-mêmes socio-identitairement dans une situation de communication donnée. Elle implique de s'intéresser aux discours épilinguistiques, aux interactions verbales des locuteurs. Cependant, avec l'approche interactionnelle, la théorisation des phénomènes de sécurité/insécurité linguistique est rendue difficile voire impossible. En effet, le rapport à la langue des locuteurs se comprend dans le cadre interactif de chaque échange verbal. Ce cadre pouvant être négocié, il peut aussi être modifié. Aucune constante n'apparaît. Rien ne semble pouvoir être prédit. C'est ce qui rend pour Bretegnier la théorisation des phénomènes de sécurité/insécurité linguistique difficile voire impossible. Mais si tout engagement dans une interaction représente par définition un risque pour le locuteur, ce risque est sociohistoriquement et politiquement situé. Son intensité dépendra de chaque locuteur. Le risque interactionnel pour une situation d'interaction donnée, en particulier l'intensité du sentiment d'insécurité linguistique, n'est pas le même pour tout locuteur en raison « de leurs caractéristiques sociales, économiques, culturelles, linguistiques, voire ethniques, et selon et selon la situation de communication dans laquelle ils se trouvent » (Ib. : 74). Il dépend aussi des enjeux sociaux liés à la situation et j'ajoute à l'historicité et aux projets des personnes impliquées. C'est pourquoi, il est nécessaire de considérer les phénomènes de sécurité/insécurité linguistique en relation avec la stratification sociale (Bretegnier, 1999 : 74) et n'obtiennent la même reconnaissance symbolique. Bretegnier formule donc l'idée que les phénomènes de sécurité/insécurité linguistique dépendent à la fois,

« au sein d'une organisation sociale particulière, stratifiée et hiérarchisée [...] des "règles du jeu" social et sociolinguistique, décelables à un niveau macro-sociolinguistique, et des stratégies, mises en place par les locuteurs, au fur et à mesure des interactions verbales et en fonction des paramètres des situations de communication dans lesquelles ils se trouvent, dont l'observation ne peut se faire qu'à un niveau micro-sociolinguistique. » (Ib.)

Les individus ne peuvent se sentir en sécurité ou en insécurité qu'en fonction de

leurs représentations de la stratification sociale et linguistique, de leur position sociale ainsi que de leur représentation du « bien parler » et donc de leurs représentations des normes linguistiques de leur communauté. C'est ainsi que Bretegnier rapproche les approches interactionnistes et variationnistes traditionnellement opposées.

2.1.5.3. Une insécurité linguistique à plusieurs étages

Après avoir construit la notion de communauté linguistique à plusieurs étages (voir *supra*), Bretegnier envisage plusieurs étages d'insécurité linguistique. Elle propose à cette étape de son travail, de définir provisoirement l'insécurité linguistique comme

« le sentiment qui caractérise un locuteur qui se conforme à une norme (linguistique, ou communicationnelle) qu'il n'est pas totalement sûr de maîtriser, et que cette déficience (ressentie) gêne. [...] la norme [en question] [...] [n'étant] pas celle de son milieu d'origine, milieu socio-économique, mais aussi identitaire, professionnel, culturel, générationnel, etc. » (Ib. 68)

Elle ajoute que ce malaise pourrait en partie s'expliquer parce que cette norme ne serait pas celle de son milieu d'origine. Selon les situations, la personne peut ressentir un malaise, parce que la norme à laquelle elle est confrontée n'est « pas celle de son milieu d'origine, milieu socio-économique, [...] identitaire, professionnel, culturel générationnel ». Autrement dit, une personne peut se sentir à l'aise dans une situation et pas dans une autre en fonction non seulement d'un milieu qui lui est propre et avec lequel il se sent à l'aise et en fonction d'une norme d'un autre groupe qu'il n'est pas sûr de maîtriser. Elle ajoute encore que l'insécurité linguistique ressentie par un locuteur doit dépendre du pouvoir de pression et de sanction sociale associés aux normes linguistiques et communicationnelles attachées à la variété en question. Elle distingue le cas où ces pressions et sanctions (qui peuvent être implicites) sont inhérentes à la stratification sociale (pression sociale), plus rigides, plus explicites, et celles où elles sont inhérentes à un groupe et qui peuvent donc se négocier au sein du groupe, sans nécessairement se référer à une norme exogène au groupe, sans relation avec les appartenances sociales. (Ib. : 67-68). Ainsi, formule-t-elle l'idée de l'existence d'une insécurité linguistique ressentie même pour une variété peu ou pas normée. L'élément unificateur d'une telle communauté linguistique, renvoie « avant tout à un ensemble de conventions socio-interactionnelles » (Ib. : 68). L'insécurité linguistique y est donc probablement moindre

que celle suscitée quand une langue est associée « un modèle normatif puissant et prescriptif » (Ib.).

Cette idée me paraît d'autant plus intéressante qu'elle permet d'envisager une insécurité linguistique pour les locuteurs de vernaculaires et/ou de langues dites ethniques. Ainsi, par exemple, un Tchadien francophone d'origine gourane ayant vécu à N'Djamena peut se sentir insécurisé, de retour dans un village gourane où il a de la famille, parce qu'il a le sentiment de ne pas parler le gourane de façon tout à fait conforme à ce qui se pratique dans ce village et/ou ou de ne pas maîtriser cette langue, ce qui est susceptible de mettre en cause « sa face » en tant que Gourane ».

En s'appuyant sur sa construction de communauté linguistique à étagements, Bretegnier s'intéresse à établir une typologie des phénomènes d'insécurité linguistique. (Voir troisième partie de sa thèse, la quatrième partie informe/confirme cette typologie). Cet étagement permet en effet de faire correspondre un étagement à une « catégorisation des phénomènes de sécurité/insécurité linguistique » (Bretegnier, 1999 : 68).

La première communauté décrite, celle de l'humanité tout entière, serait trop universelle pour pouvoir être utilisée concrètement en sociolinguistique. Elle considère que l'on ne peut que s'y soumettre dès lors que nous sommes humains. À mon avis, l'idée que nous y soyons soumis évoque une force extérieure aux individus, alors qu'il me semble qu'il s'agirait peut-être d'avantage d'une force intrinsèque et constitutive des individus humains telle que la faculté du langage par exemple, quoique l'acquisition du langage implique une socialisation dans des groupes d'humains. Bretegnier conclut à ce sujet, à l'existence d'une insécurité linguistique constante et universelle qui serait propre à chaque être humain. Elle caractériserait tout individu dans l'obligation « de parler, de communiquer pour vivre, mais incertain de pouvoir véritablement s'exprimer, exprimer sa pensée à l'autre, transmettre un sens précis, etc., et où en même temps, c'est bien l'insécurité que provoque le besoin de dire, qui l'amène à apprendre à parler » (Ib.). Je retrouve ici l'idée d'une insécurité linguistique constitutive même de l'être humain, mais qui constitue aussi un moteur dans son entrée en relation avec d'autres humains. Il s'agirait d'une insécurité linguistique existentielle, c'est-à-dire liée au simple fait d'exister en tant qu'être humain. On peut alors imaginer qu'elle trouverait à s'investir dans toutes les

relations humaines d'un individu impliqué dans ses différentes communautés linguistiques d'appartenance, qui pourrait aussi être ses différents groupes de socialisation. Il ne pourrait donc pas s'agir de se débarrasser de son insécurité linguistique mais de se positionner par rapport à elle, de savoir comment elle fonctionne, comme elle se relie à son historicité et ses projets.

Cependant, dans la mesure où l'humain vit une insécurité existentielle, cela ne pourrait-il pas aussi signifier que tout être humain doute de son humanité ? Ne peut-on aussi envisager que nous approchons là, peut-être de cas pathologiques ? Bretegnier préfère d'ailleurs laisser de côté ce premier étagement, qu'elle considère trop éloigné de la sociolinguistique et relevant d'autres domaines comme par exemple la psychanalyse (Ib. : 68). Elle considère néanmoins que ce premier degré d'insécurité est la source de toutes les autres et qu'à ce titre elle doit être conservée à l'esprit pour comprendre le phénomène dans son ensemble. En ce qui me concerne, je me demande si cela ne rejoint pas plutôt l'existence d'une angoisse existentielle constitutive de l'humanité. Bretegnier n'évoque pas d'insécurité linguistique en relation avec le deuxième étage qui correspond par exemple à la communauté francophone internationale ou au Commonwealth. En revanche, s'appuyant sur les actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 1993, 1994) les deuxièmes et troisièmes types de communautés linguistiques, c'est-à-dire ceux qui correspondent notamment aux situations de pays d'Afrique noire francophone et des États-nations peuvent constituer des communautés francophones où le sentiment d'insécurité linguistique est très fort (Ib. : 68-69). Apparaissent des communautés linguistiques dont les locuteurs ont une langue première peu ou pas explicitement normée, évaluée à partir de la langue d'une autre variété linguistique de référence appartenant à une autre langue que celle à laquelle appartient leur langue première. Ce sont des cas, pour lesquels Bretegnier suppose que l'insécurité linguistique est maximale. Je reconnais ici le cas des normes exogènes à la communauté linguistique considérée. Les deux derniers étages de communautés linguistiques se caractérisent par une moindre formalité et une moindre pression normative. L'insécurité linguistique inhérente à ces communautés devrait donc être moindre ou d'un « autre ordre ».

Si ce sont les normes qui unifient la communauté linguistique la question se pose

de savoir si l'appartenance à une communauté linguistique relève de la part des individus d'actes volontaires qui « engendreraient chez l'individu des comportements d'adaptation à la communauté choisie, d'insertion dans ses réseaux et ses stratégies. » (Calvet, 1994 : 96, cité par Bretegnier, 1999 : 69). Les limites d'une communauté linguistique sont définies par les locuteurs en tant qu'ils se définissent comme appartenant ou comme exclus d'une communauté. Bretegnier demande alors si la pratique d'une variété linguistique perçue par le linguiste doit se doubler d'une reconnaissance sociale de la part de ses locuteurs, pour pouvoir en affirmer l'existence. Le linguiste peut-il affirmer l'existence d'une variété qu'il perçoit alors même que ses locuteurs la refusent ? Ce cas concerne ce que j'appelle le français tchadien en tant que français transformé par les Tchadiens au contact d'autres langues et confronté à la réalité tchadienne (Chemi, 2016). Les Tchadiens ne reconnaissent pas à ma connaissance l'existence d'une variété tchadienne de français bien qu'ils reconnaissent des particularités dans leur façon de parler français. Faut-il considérer qu'il existe un français tchadien, voire une norme endogène de français propre au Tchad ? Ne faudrait-il pas d'abord déterminer si cette absence de reconnaissance procède d'une ignorance, ou bien d'un refus avec des raisons de nature de politique ? Ces réflexions sont reprises tout au long de la recherche de Bretegnier.

Dans un autre ouvrage (Bretegnier, Ledegen, 2002), Bretegnier précise son projet. Elle remet en cause la définition proposée par Francard :

« [...] rendre compte [...] des différents aspects de l'IL, que l'on ne peut pas se contenter de considérer comme la conscience, ou le sentiment, par le locuteur, de la non-conformité de son discours par rapport à la norme de la variété de *référence* au sein d'une communauté linguistique » (Bretegnier, 2002 : 126).

Mais surtout, elle en précise la raison. Cette conception

« [...] ne rend pas réellement compte de la possibilité que la référence, précisément, se modifie constamment, d'une situation à l'autre, d'une interaction à une autre, et qu'en fonction de cette référence variable, d'autres normes sont susceptibles d'intervenir [...] » (Ib.).

Cette conception est issue de sa tentative de réaliser une synthèse entre variationnistes et interactionnistes. Elle propose donc une « communauté linguistique organisée en « étagements » successifs. Ces communautés « imbriquées les unes dans les autres », des « plus abstraites et [des] plus larges, aux [...] plus restreintes et aux plus fermées », représentent des « sphères sociolinguistiques, fondées sur le partage de normes

[...] (Ib. : 127). Elle précise que ce terme d'étagement pose un problème en ce qu'il semble fixer les choses alors que son projet est de faire apparaître « le caractère dynamique des rapports aux normes et des repositionnements constants qu'opèrent, en interaction, les interlocuteurs » (Ib. : 126-127, note bas de page). Elle sort en particulier de l'idée d'insécurité liée à la volonté de promotion sociale ou d'accès aux classes dominantes en évoquant de la part des locuteurs

« Des tentatives de mutations [...] qui, originaires de telle sphère, aspirent, pour des raisons qui ne sont pas forcément liées au désir de promotion sociale, à faire reconnaître leur légitimité linguistique et/ou identitaire par les membres de telles ou telles autres sphères ». (Ib. : 127).

Il n'y aurait plus à proprement parler, une seule communauté linguistique pour décrire une situation sociolinguistique, mais

« Un répertoire communautaire [...] ensemble de micro-communautés, ou sphères sociolinguistiques théoriquement disponibles aux membres de la communauté » (Ib. : 127).

Les locuteurs auraient un rapport aux normes qui leur permettrait de s'inclure ou de s'exclure d'une sphère, dans laquelle ils sont reconnus légitimes ou non pour interagir, dans laquelle ils se sentent sécurisés ou insécurisés, qui leur permettrait de négocier en interaction, quand c'est possible, une légitimité à prendre la parole. Ainsi, chaque locuteur disposerait d'un répertoire communautaire et son insécurité linguistique serait d'autant plus importante que ce répertoire serait restreint. Bretegnier termine cette partie de son article en proposant de définir l'IL comme :

« le sentiment de (risquer de) ne pas être (perçu comme) originaire et/ou membre légitime de la communauté linguistique au sein de laquelle sont élaborées, véhiculées, et partagées, les normes requises dans la situation dans laquelle se trouve le locuteur, et par rapport auxquelles, dans cette situation, sont évalués les usages » (Bretegnier, 2002 : 127 - 128).

Je pense que cette définition est très intéressante parce qu'elle permet précisément de prendre en compte de très nombreuses situations en sortant précisément du schéma d'une norme liée à la stratification sociale. Comme je l'ai expliqué *supra*, elle permet de rendre compte de phénomènes d'insécurité linguistique pour une langue ethnique.

2.2. Réflexions sur l'insécurité linguistique

La présente sous-partie comprend quelques réflexions tardives sur l'insécurité linguistique dans mon travail de thèse. Il y est question de la façon dont on repère

l'insécurité linguistique chez des individus. En particulier, est-il toujours pertinent de considérer que l'hypercorrection, l'alternance langagière ou les erreurs commises en langue française sont des signes d'insécurité linguistique ? Cela m'amène à m'interroger sur l'interprétation qui est faite de l'insécurité linguistique au niveau de la société ou au niveau de l'individu : est-elle le signe d'une maladie ou bien un phénomène inhérent à la vie en société ? Je termine en interrogeant les relations entre insécurité linguistique et réflexivité.

2.2.1. Sur les signes permettant de repérer l'insécurité linguistique

L'hypercorrection a été historiquement, un signe permettant de repérer de l'insécurité linguistique puisque que c'est le point de départ de Labov, l'inventeur de la notion. D'autres signes sont censés permettre ce repérage, mais pour chacun de ces signes, se pose la question de savoir s'ils suffisent pour conclure à l'insécurité linguistique chez des individus. Je traite ici de la pertinence de prendre comme signe d'insécurité linguistique l'hypercorrection, l'alternance langagière.

2.2.1.1. Le sens de l'hypercorrection est-il le même à New-York et à N'Djamena ?

Les signes d'hypercorrection que l'on rencontre dans des situations africaines prend-elle le même sens en Afrique, en particulier évidemment au Tchad, et aux États-Unis ou en Europe. Manessy questionne :

« Le phénomène d'hypercorrection linguistique dont on suppose l'existence pour l'insécurité linguistique et qui reste au cœur des analyses variationnistes présentent-ils les mêmes traits sociolinguistiques ? » (Manessy, 1994 : 38).

La lecture de Manessy (1994) me suggère que ce qui est décrit comme de l'hypercorrection pourrait prendre une toute autre signification dans le contexte africain.

« Si le français qu'on entend en Afrique donne parfois aux Européens l'impression de « sonner creux », c'est que leur propre système d'est inadéquat. Son emploi n'est jamais tout à fait neutre ; le fait d'y recourir, quand un choix différent serait possible, et la forme imposée au message sont par eux-mêmes chargés de significations intelligibles à l'interlocuteur africain, mais insaisissables pour l'étranger. » (Manessy, 1994 : 73).

Je pense ici à cette phrase de mes tous premiers témoins me demandant, sur un ton de reproche, si je voulais enregistrer l'entretien pour exhiber en France, à des Français, la façon dont ils parlaient. Cela peut témoigner d'une crainte de voir exhiber des erreurs, mais aussi des hypercorrections, ce qui pourrait être d'autant plus mal vécu pour des pratiques prenant un sens en Afrique ignoré en Europe. Non seulement l'hypercorrection pourrait prendre un sens spécifique pour des Africains, mais des indices peuvent servir de façon erronée pour reconnaître une insécurité linguistique là où il peut s'agir par exemple de « confiance excessive en la généralité des règles » (Ib. : 68) de la langue française.

Un article de Simonin (1996), l'alternance langagière pourrait permettre de repérer de l'insécurité linguistique.

2.2.1.2. L'alternance langagière est-elle un signe d'insécurité linguistique ?

Simonin présente dans l'extrait suivant alternance langagière comme « signe majeur de l'insécurité linguistique » (Simonin, 1996 : 35) :

« [...] lorsqu'on engage avec eux un échange sur leur sentiment linguistique, ils peuvent souligner tout de go leur loyauté linguistique envers leur langue naturelle, déclarer qu'il faut maîtriser la langue dite haute tout en constatant que dans la vie de tous les jours ils utilisent évidemment l'une, parfois l'autre et souvent...mélangent les deux. L'alternance langagière constitue alors un signe majeur de l'insécurité linguistique et produit une double instabilité, qui porte sur le système linguistique et le contexte (micro et macro) d'usage.» (Ib. : 35, je souligne).

Dans cet extrait, l'alternance langagière serait donc un signe de l'insécurité linguistique, comme si l'alternance codique ou les usages plurilingues étaient des signes majeurs d'une insécurité linguistique. Pourtant, Bretegnier évoque l'idée que l'alternance codique relève d'une « habileté linguistique » :

« On s'est par exemple, souvent demandé si on pouvait considérer l'alternance codique comme révélatrice de sécurité linguistique, dans la mesure où elle manifeste une certaine habileté linguistique, une capacité à mettre en œuvre l'ensemble des savoirs communicationnels partagés au sein de la communauté, d'une aptitude à se servir des différents indices de contextualisation pour se positionner et s'adapter au déroulement de l'échange [...] » (Bretegnier, 2002 : 129).

Les alternances langagières d'un locuteur pourraient s'expliquer en termes de stratégies dans ses interactions pour

« tenter de déplacer l'interaction d'un étagement à l'autre [...] soit pour masquer sa propre insécurité linguistique [...] soit pour atténuer l'insécurité linguistique de l'autre [...] soit même éventuellement pour provoquer l'insécurité de l'autre ». (Ib.).

L'alternance langagière ne peut plus alors être prise, en tout cas, pas de façon systématique, me semble-t-il, comme signe d'insécurité linguistique. Ce qui semble intervenir systématiquement dans les différentes situations, ce sont les normes. Ainsi, si les signes indiquant une éventuelle insécurité linguistique, se trouvent du côté du comportement langagier, le « problème » tient davantage de la méconnaissance et/ou de l'ignorance de normes de fonctionnement ou de normes prescriptives. Ceci m'amène à rappeler la proposition d'insécurité linguistique étagée et à la définition que Bretegnier propose qui permet, à mon sens, d'éviter de considérer que l'alternance langagière soit un signe d'insécurité linguistique (Bretegnier, 2002 : 127-128, voir *supra*) sans ambiguïté.

Après l'hypercorrection et l'alternance codique comme signes pour repérer une insécurité linguistique, il me semble pertinent de préciser que les erreurs dans une langue ne sont pas nécessairement le signe d'une insécurité linguistique et que certaines personnes semblent ne pas se sentir insécurisées par les erreurs qu'ils commettent.

2.2.1.3. Conclusion sur les signes permettant de repérer l'insécurité linguistique

Le repérage d'une insécurité linguistique chez des personnes est un problème délicat puisque les mêmes signes peuvent s'interpréter différemment selon les cultures, les groupes sociaux, les contextes et les personnes. Considérer l'hypercorrection en Afrique comme signe d'insécurité linguistique, pourrait être le signe d'une ignorance sur le sens pris par ces pratiques en Afrique. Considérer l'alternance langagière comme un signe d'insécurité linguistique m'apparaît comme l'expression d'une dévalorisation de l'alternance langagière fondée sur une conception qui déprécie aussi l'insécurité linguistique. Utiliser les erreurs commises par un locuteur comme signe d'une insécurité linguistique est insuffisant et me paraît aussi lié à une dépréciation de l'insécurité linguistique. Dans ces deux cas, l'insécurité est davantage posée comme un problème ne pouvant que générer que des phénomènes considérés comme problématiques : hypercorrection alternance codique, erreurs, etc. Une autre question prolonge le présent sujet : pour aller vite, l'insécurité linguistique est-elle une maladie ou bien est-elle inhérente à la vie humaine en société ?

2.2.2. Interprétations possibles de l'insécurité linguistique

L'insécurité linguistique peut être interprétée au niveau social ou bien au niveau des individus. Dans les deux cas, nous pouvons retrouver dans la littérature en sociolinguiste une représentation de l'IL comme problématique. Deux extraits de Simonin (1996) vont dans ce sens. Robillard et Bretegnier proposent une autre perspective.

2.2.2.1. L'insécurité linguistique comme signe de dysfonctionnement sociétal

Dans l'extrait suivant, Simonin relie diglossie et insécurité linguistique :

« Deux langues, l'une en position haute, qui se superpose à l'autre en position basse, fonctionnent socialement par une sorte de division sociale du travail linguistique. La langue haute assume les fonctions formelles, la communication institutionnelle et véhiculaire, alors que la langue basse se réserve les fonctions de la communication informelle, communautaire, vernaculaire. Selon ce schéma, l'insécurité linguistique témoigne de dysfonctions sociétales, lorsque ce partage fonctionnel ne se réalise pas comme il devrait » (Simonin, 1996 : 34, je souligne).

Cet extrait présente une conception de l'insécurité linguistique dans un cadre fergusonien : l'insécurité linguistique y est explicitement une « dysfonction sociétal ». Cette conception ne permet pas d'envisager des situations plus « horizontales » ou des situations dans lesquelles des individus socialement situés dans la société à un certain niveau dans la hiérarchie sociale, sont amenés à fréquenter des individus de groupes socialement situés à un niveau social considéré comme inférieur. Cela pourrait être simplement le cas d'un enseignant avec des élèves de milieux populaires. Un enseignant peut alors se sentir insécurisé pour des raisons relevant du langage, ce qui peut l'amener à utiliser une posture très formelle pour répondre à la situation en compensant. D'ailleurs, Daniel Lauret affirme :

« [...] dans le couple dominant/dominé il est de coutume de mettre l'insécurité linguistique du côté de la langue dominée. Dans le contexte scolaire, il est pourtant fréquent d'observer de situations où un sujet statutairement et structurellement situé du côté des dominants (c'est le cas de l'enseignant métropolitain nouvellement muté) pourrait se trouver en situation d'insécurité linguistique. » (Lauret, D., dans Simonin, 1996 : 52-53).

Cet exemple montre que ce n'est pas nécessairement la langue qui pose problème, mais dans ce cas le contexte. Je me demande s'il n'existe pas une tentation à assimiler insécurité linguistique et difficulté sur le plan langagier, alors que la difficulté pour

communiquer peut-être un cas particulier éventuelle à l'origine d'une insécurité linguistique et bien souvent une conséquence d'un sentiment d'insécurité linguistique.

2.2.2.2. L'insécurité linguistique et le « danger linguistique »

En recourant au dictionnaire, Simonin souligne que le terme même d'insécurité linguistique pose problème, dans la mesure où un état « sûr » est défini « comme l'état d'esprit confiant et tranquille de celui qui se croit à l'abri du danger » et une « situation sûre » comme « un état qui résulte d'absence réelle de danger » (Simonin, 1996 : 38). Simonin conclut en remarquant que « l'insécurité linguistique signifie qu'un groupe ou un individu est en danger linguistique » (Ib.). Dans une première approche, pourtant, l'insécurité linguistique ne signifie pas, a priori, tant un danger linguistique qu'un danger pour des raisons linguistiques : c'est parce qu'il risque par exemple de perdre la face en trahissant l'ignorance d'un code révélant qu'il pourrait ne pas appartenir à un groupe maîtrisant le dit code, et dont il voudrait être reconnu comme membre, que la personne se sent insécurisée. Ainsi, si le sentiment d'insécurité est « d'insécurité linguistique », ce n'est pas tant qu'il y ait potentiellement pour le locuteur un risque linguistique, mais qu'il pourrait y avoir un risque, par exemple, celui de se voir marginaliser dans un groupe, pour des raisons linguistiques.

Dans une deuxième approche, malgré ce que je viens d'écrire, il est possible de donner du sens à l'expression « danger linguistique » : un locuteur perdant ses moyens pour s'exprimer dans certaines situations, peut craindre de les perdre véritablement. Mieux, il peut convaincre d'autres personnes, comme par exemple, son entourage ou des enseignants de la « réalité » de son incapacité. Ainsi, tout au moins au niveau du vécu et de la façon d'interpréter des manifestations d'insécurité linguistique, on peut imaginer des locuteurs craignant de perdre leurs capacités linguistiques. Si la vie en société comprend des jeux visant à ce qu'un premier individu essaie d'insécuriser un autre, qu'est-ce qui empêche que ce premier individu essaye de convaincre cet autre individu de son inaptitude à parler pour le disqualifier ? D'ailleurs n'est-ce pas ce qui se joue parfois entre les membres de différents groupes sociaux ? Ainsi, ce qui est écart à une norme pourra être interprété comme incapacité. Et comme ce qui pose problème est un écart à une norme, rien n'interdit qu'une personne très capable soit exclue ou marginalisée sous le

diagnostic d'incapable. À cela, il est possible d'ajouter, qu'une personne peut se mettre dans un tel état d'insécurité, que ce ne sont pas tant ses incapacités ou ces méconnaissances qui suscite sa marginalisation, mais l'état dans lequel il se met, à force de craindre pour sa façon de parler. À côté de cette conception de l'insécurité linguistique comme un danger, il existe d'autres conceptions qui en font un phénomène sain inhérent à la vie en société. C'est ce que propose Robillard.

2.2.2.3. Insécurité linguistique saine et insécurité linguistique pathologique

Pour Robillard, « [...] toute langue normée, du fait même de l'existence de normes, ne peut éviter de générer chez ses locuteurs un taux minimal d'insécurité linguistique » (Robillard, 1994 : 68). Cela viendrait de ce qu'un locuteur ne vit pas en maîtrisant parfaitement sa propre langue et qu'il peut commettre des erreurs. La vie sociale imposant pour chaque locuteur une surveillance minimale dans sa façon de parler pour éviter toute marginalisation ou exclusion, il existerait « un taux minimal [...] incompressible d'insécurité linguistique » (Ib.) qui serait sain et constituerait « une des manifestations de la cohésion sociale fondatrice de toute société » (Ib.). Cette insécurité toucherait aussi sa façon de s'habiller ou bien encore de cuisiner, toute activité en somme susceptible d'être à l'origine de son inclusion ou de son exclusion de groupes sociaux. J'ajoute que cette insécurité linguistique minimale et saine pourrait être nécessaire pour fréquenter de nouveaux groupes sociaux et faire partie du jeu social : comme réagit-on face à un nouveau venu dans un groupe qui se manifeste trop sûr de lui ? L'insécurité linguistique n'est donc pas seulement minimale et saine, mais elle en devient nécessaire pour vivre socialement.

Une insécurité linguistique pathologique – je préfère dire « problématique » – viendrait d'une trop grande importance accordée aux normes – un surnormativisme – un certain rapport à l'autorité, l'appartenance à certains groupes (classe d'âge, groupe socio-professionnel, socio-économique, ethnique, sexuel, etc.) (Ib. : 68). À la question de savoir comment aider des personnes en sur-insécurité linguistique, Robillard propose de commencer par convaincre les personnes concernées que ce phénomène concerne tout le monde, qu'« il existe un taux minimal qui caractérise tout usager de langue ». (Ib. : 69). En effet, il remarque que des locuteurs bilingues peuvent fantasmer une sécurité chez le

monolingue qui ne fait qu'augmenter leur insécurité linguistique. Bretegnier, quant à elle, parle d'une insécurité linguistique existentielle liée à la socialisation.

2.2.2.4. Une insécurité linguistique existentielle liée à la socialisation

Bretegnier parle d'une insécurité linguistique existentielle (voir *supra*). Il s'agirait non pas d'essayer de « supprimer » une insécurité problématique, mais bien plutôt de savoir quoi en faire. Cette insécurité linguistique serait constitutive des individus et de leur socialisation. Robillard écrit à ce sujet que « les réactions des locuteurs à ce type de situation montre des ressources insoupçonnées ». (Robillard, 1994 : 72). D'autre part, l'insécurité linguistique semble faire partie des jeux ordinaires de la vie sociale :

« Les locuteurs observés à [l'île] Maurice, insécurisés, insécurisent à leur tour ceux qui se trouvent en-dessous d'eux dans la hiérarchie, comme pour se sécuriser en retour [...] et savent parfois s'en servir comme un tremplin pour se motiver à mieux apprendre une langue (mais pas nécessairement la langue insécurisante), ou encore en retournant la situation en changeant de langue pour insécuriser l'insécuriseur » (Ib.).

Communauté linguistique étagée et insécurité linguistique chez Bretegnier n'ont pas d'autres motivations que de proposer un modèle qui permette de rendre compte comment les personnes cherchent à se protéger de l'insécurité linguistique, d'une insécurisation possible des autres, pouvant passer par ce que Bourdieu appelle une violence symbolique (un locuteur s'exprimant dans un français « impeccable » peut susciter une insécurité sans que cela soit son intention), ou bien cherchant à insécuriser d'autres personnes. L'insécurité linguistique serait inhérente à la vie sociale. Comprendre l'insécurité linguistique en ces termes, c'est aussi ouvrir un espace pour les pratiques réflexives sur la façon dont on situe dans les groupes sociaux en fonction de son histoire vécue et de ses projets.

2.2.3. Insécurité linguistique et réflexivité

L'insécurité linguistique implique une réflexivité, à commencer une réflexivité sur ces façons de parler en fonction de ses interlocuteurs et de la situation.

2.2.3.1. Insécurité linguistique et réflexivité chez Labov

Dans les études de Labov, le locuteur modifie son style de parole en fonction du contexte social et du thème de son discours. Ce locuteur possède plusieurs styles en fonction du degré de formalité de contexte social et communicatif. Ces modifications impliquent qu'il soit attentif à sa façon de parler, en particulier dans des situations avec un certain degré de formalité afin de conformer leurs façons de parler à la norme prestigieuse telle qu'ils la perçoivent. Ceci implique une certaine réflexivité. Celle-ci peut même ne pas être consciente au sens où le locuteur ne prête pas attention à cette réflexivité. Ce serait plutôt parce qu'il commet des impairs, que des interlocuteurs l'enjoignent de « faire attention », qui met le plus en évidence d'une part que le locuteur est supposé connaître les normes en usage et d'autre part, qu'il est supposé surveiller son langage et donc être réflexif. Mais ce reproche en quelque sorte un reproche de « déficit de réflexivité » qui ne dit pas son nom car dans la vie quotidienne, me semble-t-il, la réflexivité n'est pas nécessairement identifiée comme telle, encore moins formalisée.

2.2.3.2. Insécurité linguistique et réflexivité chez Francard

La définition de l'insécurité linguistique de Francard utilise une notion de conscience linguistique qui implique une conscience de la part des locuteurs de leurs propres pratiques langagières, associée à la conscience de l'existence d'une hiérarchisation entre langue de référence et leur propre langue. L'insécurité linguistique, telle qu'elle est définie par Francard, dans la mesure où elle fait référence à une conscience et donc aussi à des représentations sur ses propres pratiques langagières, suggère aussi l'existence d'une relation entre insécurité linguistique et réflexivité. Par ailleurs, Francard explique qu'il est nécessaire non seulement de prendre en compte ce que le locuteur dit de ses façons de parler, mais aussi leurs façons réelles de parler idée qui évoque la distinction de William Labov mais aussi celle de Moreau entre insécurité linguistique agie et insécurité linguistique dite.

2.2.3.3. Insécurité linguistique et réflexivité chez Bretegnier

Pour Bretegnier, tout locuteur qui s'engage dans une interaction est susceptible non seulement, d'une insécurité linguistique minimale, qui est associée à la conscience d'une

distance entre sa propre façon de parler de façon spontanée (ou familière) et un lecte pris comme référence dans un groupe sociale autre que le sien, groupe éventuellement fantasmé. D'autre part, dans son modèle de communauté linguistique à plusieurs étages, elle parle d'un premier niveau d'insécurité linguistique, de l'être humain en tant qu'être parlant, ce qui suggère ainsi l'existence d'une insécurité linguistique, ce que j'ai déjà évoqué *supra*. On peut donc considérer, avec Bretegnier, l'existence d'une insécurité linguistique existentielle et que l'insécurité linguistique ne se réduit pas nécessairement à des freins dans la communication. On peut, au contraire, considérer qu'elle fait partie de toute situation de communication, les locuteurs pouvant agir sur leur propre insécurité linguistique ou sur celles des autres, dans le cadre de leurs échanges, de façon involontaire (quand une personne en impressionne une autre par sa façon spontanée de parler), ou bien volontaire (quand par exemple le langage soutenu est mobilisé à cette fin). Enfin, si l'insécurité linguistique peut-être existentielle et faire partie de toutes les communications, on peut-on envisager qu'elle soit consubstantielle de toute relation interhumaine et constitutive de la personne humaine en tant qu'être. Or, si de prime abord, la réflexivité impliquée dans les phénomènes de sécurité/insécurité linguistique, concerne les pratiques langagières, elle renvoie aussi à des représentations plus ou moins conscientes de la part des locuteurs. Mais ces représentations sont aussi le fruit de l'histoire des personnes telle qu'elle est vécue par ces personnes, en d'autres termes de leur historicité. Ces représentations renvoient aussi en particulier aux projets des personnes en société, en particulier leurs projets de promotion sociale. Je voudrais finir sur un passage de la thèse de Bretegnier. Elle écrit que Francard

« propose de définir l'insécurité linguistique comme une "quête non réussie de légitimité" ; autrement dit, le locuteur insécurisé est un locuteur qui évalue sa compétence linguistique comme non conforme, non "légitime" par rapport au modèle normatif de référence. » (Bretegnier, 1999 : 248).

En fait d'évaluer sa compétence linguistique, le locuteur évalue au minimum les signes qu'il en montre aux autres, ou du moins les signes qu'il en montre aux autres tels qu'ils perçoivent. Dans ce passage, quête de légitimité et processus d'évaluation linguistique sont mis sur un même plan, comme s'ils étaient équivalents. Ce qui m'intéresse, c'est que la quête de légitimité relève d'un projet d'une personne et que le processus d'évaluation est subordonné à ce projet comme un moyen de le réaliser (ce n'est

pas le processus d'évaluation qui engendre le projet mais la quête de légitimité (et le projet) qui engendre le processus d'évaluation). L'idée d'interpréter l'insécurité linguistique comme « une quête non réussie de légitimité » m'intéresse en ce qu'elle relie l'insécurité linguistique à un projet de la personne.

2.2.3.4. Conclusion sur l'insécurité linguistique et la réflexivité

La relation entre insécurité linguistique et réflexivité est attestée chez plusieurs auteurs, dont Labov, Francard ou Bretegnier. Avec Bretegnier cette insécurité linguistique est existentielle. Elle implique à mon sens une réflexivité minimale potentiellement présente chez les membres des groupes humains. L'insécurité linguistique et avec elle, la réflexivité devient consubstantielle à la vie de l'être humain en société. La réflexivité dont il est question renvoie à des représentations et potentiellement à l'historialité et au projet des personnes vivant en société, même s'il convient d'entendre la notion de projet dans un sens large. Cette notion est effectivement liée à la modernité, mais modernité et tradition se rencontrent au Tchad.

2.2.5. Conclusion sur « signes, interprétation et réflexivité »

Des signes qui ont pu être tenu pour pertinents pour repérer l'insécurité linguistique chez des personnes, comme l'hypercorrection, l'alternance langagière ou des erreurs dans une langue peuvent perdre de leur pertinence quand on il s'agit de situations africaines. Cette façon d'utiliser les signes tient à ce que l'on ignore le sens qu'ils prennent dans une situation pour les personnes concernées. Elles oublient par exemple, que ces signes pourraient être des indices d'un apprentissage des langues. Les signes peuvent ne pas avoir le même sens pour différentes cultures, groupes sociaux, contextes et personnes. Si certaines indices d'insécurité linguistique peuvent être interpréter comme le signe d'un dysfonctionnement, d'une souffrance, ils peuvent aussi être le signe d'une insécurité linguistique saine ou existentielle. D'ailleurs, cette insécurité linguistique participe des jeux ordinaires de la vie sociale. L'insécurité linguistique implique aussi une surveillance minimale de ces usages langagiers et à ce titre une réflexivité (Labov, Francard et Bretegnier). Elle peut être considérer comme constitutive aux personnes et inhérente à la vie en société (Bretegnier). Elle peut s'avérer l'occasion de renvoyer à une part de

l'histoire de la personne et/ou de ce qu'elle projette dans sa vie en société notant dans le cadre d'une « quête non réussie de légitimité linguistique » (Francard, 1993a, cité par Bretegnier, 1999 : 254) ou celui d'une quête de reconnaissance sociale.

Après ces quelques réflexions, il reste à me questionner sur ce que je retiens dans le cadre de mon étude sur l'insécurité linguistique de Tchadiens francophones.

2.3. Que retenir pour étudier l'insécurité linguistique de Tchadiens francophones ?

En préliminaire, de cette partie, je voudrais souligner deux extraits qui montrent le problème de l'utilisation d'outils conçus pour des pays occidentaux pour des pays africains. Simonin souligne ce décalage :

« C'est en fait l'ensemble des catégories de structures qui se révèlent problématiques dans leur application à un contexte linguistique spécifique et mouvant. On constate ainsi que les variables macrosociologiques : âge, sexe, origine géographique et ethnique, catégories socio-professionnelles forgées dans le cadre de l'occident industrialisé ne sont guère appropriées à la description d'une structure sociale qui précisément fait l'impasse de la société industrielle » (Simonin, 1996 : 36).

En particulier, ce qui pourrait correspondre à une classe moyenne au Tchad est extrêmement réduit. Des questions, en dehors de mon sujet de thèse, pourraient se poser sur les relations entre ethnies, élite, « classe dominante », sur l'impact de la scolarisation dans l'émergence éventuelle d'une classe trans-ethnique. Le rapport aux traditions est de plus très différent au Tchad par rapport à un pays occidental. Le sens pris par l'apprentissage d'une langue seconde est aussi sensiblement différent. L'acquisition du « bon usage » y est prédominante :

« [...] les raisons qu'ont les Africains d'apprendre le français ne sont que très partiellement analogues à celles qui motivent habituellement l'acquisition d'une langue seconde ; ce qui est en jeu n'est pas l'extension du champ de la communication, mais l'accès à un statut social privilégié. Le principal souci des apprenants est donc d'être initiés au bon usage, à la variété normative, plutôt qu'au maniement d'un français utile ». (Manessy, 1994 : 72).

En revanche, à mon sens, la définition de l'insécurité étagée, associée à celle de communauté linguistique étagée (Bretegnier), sont particulièrement bien adaptées à la situation plurilingue, pluriculturelle et diglossique du Tchad, comme certaines des normes présentées par Moreau. La notion de communauté linguistique étagée, permet d'envisager une communauté linguistique plurilingue et diglossique avec des langues et des normes

différentes. Pour cela, il est nécessaire et suffisant que les membres de ladite communauté partagent une certaine familiarité avec la situation, qu'« ils s'y connaissent » ou encore qu'ils « savent comment s'y prendre » (voir *infra*, partie III). Dans le cadre de cette recherche, j'ai besoin de considérer l'existence de trois communautés linguistiques : la communauté linguistique tchadienne, la communauté linguistique francophone mondiale et la communauté linguistique des Français francophones vivant en France. La dernière de ces communautés correspond à ce que les Tchadiens francophones appellent « les Français ». Elle est fantasmée et mes compatriotes réagissent par rapport à la façon dont ils se représentent « les Français » (voir *infra*).

La définition d'insécurité linguistique de Bretegnier permet d'envisager une insécurité linguistique comme inhérente à la socialisation humaine, aux conflits interindividuels, aux parcours de vie au sein de différents groupes sociaux. Sa définition devrait permettre de mieux comprendre comment l'insécurité linguistique est impliquée dans les délimitations entre différents groupes. Mais, surtout, bien que ce ne soit pas mon sujet de recherche, elle autorise à envisager une insécurité linguistique au sein d'une ethnie ou entre ethnies. J'adopte donc la définition de l'insécurité linguistique de Bretegnier :

« le sentiment de (risquer de) ne pas être (perçu comme) originaire et/ou membre légitime de la communauté linguistique au sein de laquelle sont élaborées, véhiculées, et partagées, les normes requises dans la situation dans laquelle se trouve le locuteur, et par rapport auxquelles, dans cette situation, sont évalués les usages » (Bretegnier, 1999 ; 334 ; 2002 : 127-128).

Cependant, les travaux des autres chercheurs peuvent aussi être mobilisés. L'idée de Labov de relations entre les variations dans les manières de s'exprimer et les phénomènes sociaux est évidemment fondamental. Dans le cadre de mon enquête, ce qui se retrouve, c'est l'adoption par certains témoins de styles de parole, de manière de s'exprimer qui dépendent de leur perception du niveau de formalité de l'entretien.

La mise évidence, par *Gueunier et al.*, de l'existence d'une relation entre des phénomènes de SL/IL et exposition à une langue régionale dominée par une langue comme le français, ainsi que celle d'une relation entre sécurité/linguistique et diglossie est intéressante pour un pays comme le Tchad, puisque ce pays connaît des phénomènes diglossiques. L'alternance codique, le français mélangé, les langues nationales utilisées

en famille, l'arabe tchadien utilisé entre frères et sœurs, dans le quartier, les échanges quotidiens et commerciaux, sont dans une situation de domination par rapport à la langue française. Ces mêmes usages font partie des usages langagiers chaleureux, familiers et complices.

L'idée d'une insécurité linguistique comme une quête non réussie de légitimité (Francard) peut permettre de mieux comprendre le comportement de certains témoins suffisamment scolarisé. Cela peut concerner des témoins en séjour en France pour des études. Celle d'une relation entre la scolarisation et l'insécurité linguistique dans des contextes de contacts de langues, avec une langue minorée (Caprile, Francard, Noyau) est susceptible de convenir pour les témoins ayant été scolarisés dans des écoles francophones. L'idée de sujétion à un modèle linguistique exogène (Francard) permet d'interroger la norme de référence des témoins. La distinction entre norme agie et norme dite (Moreau) est pertinente pour comparer les propos de témoins et leurs façons de se comporter.

2.4.5. Monde, culture et identité tchadienne

2.4.5.1. Un monde tchadien

Dans la vie quotidienne, il est possible que a son monde à soi, que l'on est dans le monde du travail, d'une activité, etc. Mais, je voudrais m'inspirer de l'herméneutique pour construire cette notion de monde tchadien. Cela part de la notion d'être au monde (Heidegger, via Vultur). L'idée est que si je suis une individualité, je ne m'y réduis pas. Je suis aussi l'environnement dans lequel j'ai vécu depuis ma naissance (voir *supra*, Être au monde ») et qu'à ce titre, je suis un être-au-monde. Je puise dans la polysémie du mot de monde qui permet d'envisager un monde global comprenant toute chose ou un monde plus local. De ce point de vue, tout être humain vit dans une grande diversité de mondes et passe continuellement de l'un à l'autre. Avec cette notion de monde, il n'y a pas d'un côté moi et de l'autre le monde. Je suis corrélé au monde. Ce monde s'est construit à partir de ce que je suis en relation avec les autres. Cette appartenance au monde se décline en « trois versants, celui de la relation au monde non humain, celui de la relation à soi-même et celui de la relation à autrui. » (Vultur : 31). Or, ce monde est un monde social

construit et partagé avec ceux avec lesquels j'ai vécu et ce monde, c'est aussi le Tchad, dont la situation sociolinguistique est plurilingue, pluriculturelle, diglossique, plurielle. La notion de communauté linguistique étagée de Bretegnier me semble aussi pertinente parce qu'elle permet d'envisager une et une seule communauté linguistique dans la diversité pluriculturelle, plurilingue et diglossique du Tchad. Maintenant, un monde, c'est aussi une façon de percevoir et d'agir à travers une culture où ce terme est pris au sens essentiellement anthropologique et la culture est liée avec la notion d'identité. Ce monde n'est pas seulement intérieur. Il dépend de ma conscience, mais cela ne signifie pas qu'il n'existe qu'elle qui le perçoit. Cela signifie que ce monde existe seulement comme corrélat de ma saisie mentale, mais également de celle de chacun de mes compatriotes, homme ou femme. Chacun est porteur de son monde tchadien. Un monde tchadien est donc à la fois un monde individuel et pluriel. Or, un monde, c'est aussi une manière de voir les choses à partir d'une culture prise au sens anthropologique et savant. J'aborde ci-dessous la question de l'identité et de la culture tchadienne, les problèmes posés par ces notions et ce que je mets derrière ces notions.

2.4.5.2. Existe-t-il une identité, une culture tchadienne ?

Il y a plus de trente-deux ans, en 1991 – le Tchad venait de sortir d'une guerre civile (voir *supra*) –, est organisé du 25 au 29 novembre 1991, par l'Institut national des sciences humaines de l'Université du Tchad un colloque international dont les actes, publiés en 1994, avec pour titre : *L'identité tchadienne. L'héritage des peuples et les apports extérieurs*. Ce titre indique, à mon sens, une volonté d'articuler l'identité tchadienne et la diversité ethnique, culturelle, linguistique. La réflexion sur l'identité, la culture tchadienne et la diversité présente au Tchad n'est donc pas nouvelle. Pourtant, la question de l'identité et de la culture tchadienne est un problème délicat. La première question est celle-là même de la possibilité de leur existence. En effet, le Tchad a longtemps connu des guerres civiles, ses frontières, imposées par le colonisateur, s'avèrent récentes, et il y existe une très grande diversité ethnique, linguistique, mais aussi religieuse. Bangui interrogeant le terme « identité » fait observer que l'« identité implique à la fois une ressemblance avec autrui [...] un accord, et surtout un ensemble de caractères qui nous est propre et nous différencie des autres » (Ib. : 12). Il apparaît ici deux

problèmes. Le premier est celui de la possibilité d'une identité culturelle en raison de la possibilité de l'existence d'un ensemble de caractères propres aux Tchadiens. Le deuxième problème est le risque d'homogénéisation que peuvent notamment porter les notions d'identité et de culture. Pourtant, l'un des enjeux est important puisqu'il s'agit de vivre en paix et de permettre le développement économique du pays en vivant dans la diversité culturelle et linguistique tchadienne.

Sur la faisabilité de la construction du commun

Bangui posant la question de savoir ce qu'il en est de « l'identité culturelle tchadienne » (Bangui : 26), souligne que « ce que [les Tchadiens ont] en commun en premier, c'est d'être Tchadiens » (Bangui : 26). Il insiste ainsi qu'un premier élément constitutif de l'identité tchadienne réside tout simplement dans la « même appartenance à cet espace géographique appelé Tchad. » (Bangui : 26). Il permet notamment aux Tchadiens de s'affirmer comme Tchadiens par rapport à des ressortissants d'autres pays et non de se présenter comme représentants de leurs ethnies d'appartenance : « [...] à l'étranger, nous ne présentons pas en tant que Hadjaraiï, Massa, Arabes, Kanembou, Baguirmiens, Moundang, Toubbou, Sara... Nous disons : « Nous sommes Tchadiens. » (Bangui : 26). Le partage d'un même territoire, malgré la guerre civile, fait que les groupes humains de ce territoire, « communiquent nécessairement entre eux, sont placés sous la même administration, bénéficient des mêmes lois, possèdent en commun un ensemble de biens. » (Bangui: 27). De plus, les Tchadiens des différentes ethnies se mélangent notamment au niveau professionnel, religieux, du commerce, de la fréquentation des écoles par les enfants. « Les enfants [...] tissent des amitiés durables. Des mariages renforcent les liens » (Bangui : 27). Effectivement, les Tchadiens des différentes ethnies sont en relation les uns avec les autres et usent notamment de différentes langues ethniques en fonction de leurs interlocuteurs. À ce sujet, le plurilinguisme, comme la pratique de l'alternance codique, font partie de ce qui relie les Tchadiens entre eux. Cela participe à ce dont ils sont familiers (voir partie III), participe à mon sens de leur identité. Cela fait partie de leur monde (voir partie III). L'identité d'un individu tchadien se constitue de plusieurs éléments : langue et appartenance ethnique, langue officielle de rattachement, religion, famille étendue. Quand des Tchadiens se rencontrent, ils précisent

leur identité en indiquant s'ils sont arabophones ou francophones, leur ethnie, leur religion. Enfin, les Tchadiens, malgré les conflits du passé, ont en commun un rapport avec la diversité ethnique, culturelle et linguistique qui leur est propre. Il permet de fonder ensemble une communauté linguistique étagée (voir partie II, Bretegnier, *infra*).

Sur le risque d'homogénéisation des notions d'identité et de culture tchadienne

Le deuxième problème avec les notions d'identité et de culture, c'est qu'elles sont associées à une conception homogénéisante des communautés, de la société. Le risque avec les notions d'identité et de culture tchadienne serait d'en venir à réprimer cette diversité ethnique, culturelle, linguistique présente au Tchad. Avec la notion d'identité, le risque est que « tous se reconnaissent « identiques » les uns les autres (Bangui, 1994 : 13). Mais, ce qui pourrait constituer une telle identité, c'est de la fonder sur une culture et une langue censée être homogène. Il faut néanmoins garder à présent ce que Bangui souligne :

« L'on n'a encore jamais recensé de « peuple » monolithique, posé par bonheur sur un territoire de cette planète et bénéficiant, comme sortie tout droit de ses entrailles, de structures bien composées et solides, d'une mode de vie et de comportements parfaitement unifiés, harmonieux, composé d'êtres humains « identique » regardant en même les mêmes horizons ! Utopie que personnellement je déplorerais s'il s'en trouvait une ! (17).

Cette citation vient contredire l'argument qui interdit d'envisager identité et culture tchadienne en raison de la diversité inhérente au Tchad. Mais, il me suggère aussi que la possibilité d'une telle homogénéisation ne peut pas exister.

L'identité implique que « chaque individu se reconnaît dans le groupe auquel il appartient et puise son propre sentiment d'existence dans cette appartenance au groupe et dans l'adhésion aux normes et valeurs qui le sous-tendent, implicitement et/ou explicitement. » Bangui, 1994 : 3). Cependant, rien n'interdit pour chaque Tchadien de se reconnaître dans différentes "appartenance" : son ethnie (ou ses ethnies quand il est issue d'un mariage entre parents d'ethnies différentes), son obédience religieuse (islam, christianisme, animiste), comme Arabophone ou comme Francophone et enfin comme Tchadien. De ce point de vue, la communauté linguistique étagée proposée par Bretegnier est très pertinente (voir *infra*) pour la situation tchadienne. Pour finir, je souligne que la notion d'identité renvoie au « caractère de ce qui est un, tout en présentant plusieurs

aspects » (Bangui, 1994 : 12), laissant une place, à mon sens, à la diversité.

L'expression de culture tchadienne laisse, elle aussi, entendre l'idée d'homogénéité culturelle et linguistique. Bangui utilise le terme de culture

« [...] au sens [essentiellement] anthropologique, à savoir l'ensemble des comportements quotidiens, rituels et festifs, des images et des représentations que l'on se fait dans la nation, de la société, de la femme, de l'enfant, de la vieille, etc. des modes de pensées et des modèles explicatifs, bref un ensemble caractérisant un certain nombre d'individus se regroupant en une communauté spécifique avec « son Identité Culturelle ». (Bangui, 1994 : 12).

La notion de culture tchadienne telle que je l'envisage, est nécessairement plurielle et composée de sa diversité culturelle et linguistique. Cependant, ce qui compte, c'est le regard que les Tchadiens portent sur leur diversité. Celle-ci est-elle considérée comme forcément source de conflits meurtriers ? Ou bien, la conscience – critique – de cette diversité pourrait-elle permettre de prévenir ces conflits et de travailler à l'intérêt des Tchadiens ? Il ne suffit pas d'affirmer que la diversité est inhérente au Tchad, il faut aussi considérer le regard porté sur elle.

La notion de culture renvoie à la possibilité de l'existence d'un ensemble propre aux Tchadiens. Bangui pose la question de savoir « quel héritage commun [les Tchadiens doivent assumer] » (Bangui, 1994). Comment trouver ces éléments qui peuvent favoriser un sentiment d'être Tchadien « [...] qui fait que nous nous sentons proches les uns des autres ». (Bangui, 1994 : 14).

Nous héritons de la langue française et de l'arabe standard comme langues officielles, mais aussi de l'arabe tchadien, « langue de presque tous les Tchadiens » (voir *supra*). Mais, à côté des éléments « communs », nous héritons aussi de toutes nos traditions ethniques qui s'enrichissent d'apports hérités du reste de l'Afrique, du Moyen-Orient, d'Occident. Nous héritons de toutes nos langues nationales, mais également de notre plurilinguisme et de tout ce qui se passe au niveau des contacts de langue. Nous héritons de notre rapport à la diversité. C'est cela que, de prime abord, j'appelle identité, culture, monde tchadien.

À côté de cette diversité et du rapport entretenu par les Tchadiens avec elle, l'histoire des Tchadiens et du Tchad constitue un autre élément de ce qui leur est propre.

Selon Bangui, il s'agit de « [...] retrouver notre histoire, laquelle devrait nous permettre, à nous Tchadiens, dans un premier temps, de nous identifier à travers elle. » (Bangui, 1994 : 14). En effet, souligne-t-il

« [...] l'identité culturelle et la perception qu'on en a ne dépendent pas exclusivement d'une commune et actuelle appartenance à une aire culturelle donnée mais surtout, et aussi, à l'existence d'une mémoire collective, à la conscience qu'ont les individus d'un groupe d'être les héritiers d'une même histoire avec ses nombreux embranchements [...] ». (Bangui, 1994 : 15).

L'histoire des Tchadiens, c'est celle des Saos, celle des trois empires, celle de Rabeh lors de la lutte contre la colonisation, celle de la colonisation et celle depuis l'Indépendance. De l'histoire, nous héritons de trois religions, mais également de la laïcité.

Bangui envisage de recourir aux sciences humaines, « les sciences ethnographiques, anthropologiques, linguistiques, sociales, voire géographiques, etc. » (Bangui, 1994 : 15) pour aborder une histoire, selon ses termes, plus culturelle qu'événementielle et dont

« les révélateurs [...] perdurent à travers des objets symboliques, les modes d'existence et d'habitat, dans les traditions culinaires, les vêtements, les cérémonies [...] les modèles explicatifs (contes, mythes, etc.). » (Bangui, 1994 : 15-16).

En ce qui me concerne, quand je parle d'identité, de culture ou de monde tchadien, bien que je ne le précise pas toujours, j'entends ces termes dans leur pluriel. Ces termes sont censés intégrer la vie en commun, la diversité culturelle et linguistique tchadienne et le rapport et notamment la familiarité des Tchadiens avec cette diversité constitutive du Tchad et chaque Tchadien et l'histoire événementielle et culturelle évoquée par Bangui. Peut-être, n'est-il pas superflu de parler d'identité, de culture et de monde pluriel tchadien pour éviter d'invisibiliser la diversité.

Troisième partie Épistémologie et méthodologie

Introduction

« Il s'agit, en dernière analyse, pour un chercheur de raconter, lorsqu'il rend compte de sa recherche concernant d'autres et donc le concernant, comment une incompréhension fondatrice (une dysharmonie, une arhythmie) lui a permis, à l'issue d'un travail complexe, [...], d'atteindre la meilleure compréhension des raisons de cette dysharmonie initiale, qui marque que l'on a compris quelque chose d'essentiel à propos des autres faces à nous. (Robillard, 2016 : 181).

Le présent projet de recherche vise à comprendre un phénomène humain, l'insécurité linguistique des Tchadiens francophones scolarisés dans des écoles francophones au Tchad. Il prend son départ dans un étonnement face à des compatriotes dont j'ai interprété le comportement comme une insécurité linguistique (voir partie IV) et s'inscrit dans une expérience personnellement vécue d'insécurité linguistique. Cette insécurité linguistique vécue correspond probablement à ce que Robillard appelle une dysharmonie. C'est, en ce qui me concerne la rencontre dans un cadre universitaire entre un concept, l'insécurité linguistique, l'expérience observée chez d'autres Tchadiens francophones de ce phénomène et la compréhension que j'étais moi-même concerné par ledit phénomène, qui est à l'origine de ce travail.

Cette partie vise à donner à comprendre au lecteur quels sont les arrière-plans épistémologiques sous-jacents à ma démarche ainsi que la façon dont je m'y suis pris pour mener cette enquête afin que le lecteur puisse se faire une idée de la pertinence de ce travail. Il s'agit d'aborder les fondements de ma démarche afin que les apports de cette recherche puissent être discutée en relation avec ces fondements. En effet,

« [...] les "résultats" d'une recherche particulière [...] ne sont alors pleinement appréciables que si les conditions singulières de son élaboration sont rendues discutables, pour autant que cela soit intégralement possible. [...] » (Robillard, 2016 : 126).

Cette partie est importante dans la mesure où

« [...] on ne saurait faire une théorie du sens sans que cela soit aussi une théorie de l'être humain, et une théorie de la société [...] » (Robillard, 2016 148).

En tout premier lieu, peut-être convient-il de préciser que je me situe dans le cadre des approches qualitatives. Je m'intéresse, en effet, à un phénomène humain qui est peut-être mesurable, mais dont les aspects mesurables ne rendent pas compte de la complexité. Sa connaissance implique une rencontre avec d'autres personnes, dont je souhaiterai comprendre comment ils construisent leurs mondes. Ce sont les raisons pour lesquelles, de prime abord, les

méthodes qualitatives sont pertinentes pour réaliser ma recherche. En effet, pour Mucchielli (1991),

« Les méthodes qualitatives sont des méthodes des sciences humaines, qui recherchent, explicitent, analysent, des phénomènes (visibles ou cachés). Ces phénomènes, par essence, ne sont pas mesurables » (Mucchielli, 1991 : 3).

Cet auteur donne ensuite des exemples de ces phénomènes comme les croyances ou les représentations, etc. (Ib.) qu'il qualifie de « faits humains » (Ib.),

« Échappant à toute codification et programmation systématique, [qui] reposent essentiellement sur la présence humaine est la capacité d'empathie, d'une part, et sur l'intelligence inductive et généralisante d'autre part. » (Ib.)

Cependant, j'inscris ma recherche dans une perspective qui se distingue de celle proposée par Mucchielli et qui est fortement qualitative, influencée par les courants de la phénoménologie herméneutique. Ma démarche implique non seulement de réfléchir à la question des récits de vie (Bertaux, 2016) et aux entretiens compréhensifs (Kaufmann) mais de mobiliser ma propre autobiographie, des interprétations issues de mon expérience vécue au Tchad comme Tchadien parmi des Tchadiens. J'ai en effet mis à contribution ma propre autobiographie dans la présentation du Tchad dès la première partie. J'y ai mobilisé des expériences vécues, des interprétations issues de mes expériences vécues et finalement, ma façon de comprendre mon propre pays. Et, cela sera encore le cas dans l'interprétation que je ferai des observations et entretiens de/avec des Tchadiens francophones. Or, je ne suis pas sans savoir que les courants dominants en Sciences humaines et sociales procèdent autrement. En particulier, ils préfèrent que le chercheur reste en retrait, préservent une distance afin de rester neutre, pour garantir une objectivité. Je vais donc commencer par étayer ma démarche. Je commence donc tout d'abord par une critique de l'approche de Mucchielli puis je présente le qualitatifisme en m'appuyant sur deux articles, le premier de Castellotti et le second de Robillard. Puis, je présente la tradition dans laquelle je m'inscris en m'appuyant sur l'ouvrage de Vultur, *Comprendre l'herméneutique et les sciences humaines* (2017) et en convoquant d'autres auteurs comme Bretegnier, Bourdieu, Heinich et Quéré. Je termine par une partie sur l'observation, les récits de vie et l'entretien compréhensif.

Chapitre 1. Le qualitatifisme

1.1. Première définition : Mucchielli

Le problème est de savoir comment il est possible de définir une approche qualitative dans son rapport aux techniques et aux autres méthodes de recherche scientifique, ainsi qu'aux sciences. Un point de vue consiste à faire des méthodes qualitatives de simples techniques que l'on peut utiliser, par exemple, dans le cadre d'une approche quantitative. Mucchielli en distinguant la notion de technique de celle de méthode évite ce piège. Dans son approche, certes, des techniques qualitatives peuvent intervenir dans des recherches à dominance qualitative ou à dominance quantitative, aux côtés de techniques quantitatives. Mais Mucchielli définit alors une méthode qualitative comme « une stratégie de recherche utilisant des techniques de recueil et d'analyse qualitatives dans le but d'explicitier, en compréhension, un « fait humain » (Mucchielli, 1991 : 91), il en résulte que méthodes qualitatives et méthodes quantitatives sont distinctes et même disjointes. Plus explicitement, selon Mucchielli, seule une méthode utilisant seulement des techniques qualitatives peut être désignée comme une méthode qualitative. Dès qu'une technique quantitative intervient dans une méthode, elle ne serait tout au plus être qu'une méthode à dominance qualitative et si elle ne comprend que des techniques quantitatives, cette méthode est quantitative. Le raisonnement est le même pour une méthode quantitative où l'on remplace « quantitative » par « qualitative » et vice et versa. Au risque de la caricature, je suis porté à écrire que c'est le ratio entre techniques quantitatives et techniques qualitatives qui permet de définir méthode quantitative, méthodes à dominance quantitative, méthode à dominance qualitative et méthode qualitative (Ib. : 96-97). Il s'agit en quelque sorte d'une définition quantitative de la méthode qualitative.

1.2. Critique de la définition de Mucchielli

La définition de Mucchielli apparaît très restrictive. D'autre part, le terme *technique* utilisé par Mucchielli pose problème.

1.2.1. Une définition trop stricte

Les méthodes à dominance qualitative qui « utilisent quelques techniques quantitatives » (Ib. : 96) mais dont la « coloration finale » (Ib.) tient à l'usage des méthodes qualitatives (Ib.) ne pourraient-elles pas être considérées comme relevant d'un esprit qualitatif ? Dans ce cas les

résultats quantitatifs n'auraient plus le statut de preuve qu'ils ont dans des méthodes à dominance quantitative, mais serviront d'indices qui peuvent aider le chercheur à orienter son travail.

1.2.2. Problème lié à l'usage du terme *technique*

L'étymologie du mot le fait remonter au grec « technè », qui désigne une « production » ou une « fabrication matérielle » par le biais d'opérations systématisées. Cependant, ce terme de technique n'est pas aussi neutre que peut le laisser croire Mucchielli. En effet, son avènement à l'époque moderne représente, pour Heidegger, la manifestation d'une idéologie, qui prend ses sources chez Descartes et qui voulait faire de l'homme « le maître et le possesseur de la nature », selon l'expression employée par Descartes dans la sixième partie du *Discours de la méthode*. Cette idéologie cartésienne implique l'existence d'une conformité entre réel et raison, ce qui permet d'appliquer la raison au réel pour le comprendre intégralement. La technique permet alors de se représenter « ce qui est », comme des objets manipulables et utilisables pour le sujet, et de transformer l'environnement de l'homme en un stock de moyens et d'énergies disponibles pour assurer la maîtrise de l'homme sur la nature. Aussi le propos de Grawitz prend-il une connotation qui ne laisse rien à la neutralité :

« Les techniques ne sont donc que des outils, mis à la disposition de la recherche et organisés par la méthode dans ce but. » (Grawitz, 2001 : 353).

Les techniques sont donc dans cet extrait un moyen qui permet de servir les besoins des êtres humains, en particulier des scientifiques, dans une perspective qui ferait des hommes les maîtres et possesseurs de la nature. En conséquence, dire que l'on utilise des techniques d'entretien avec des témoins dans une recherche qualitative revient à dire que l'on considère les témoins comme un stock disponible pour la recherche. Or, ce que je cherche, c'est entrer en relation avec d'autres êtres humains pour comprendre un phénomène social. Qu'il s'agisse de la technique entendue comme une fabrication matérielle, de procédés figés à mettre en œuvre de façon systématisée, ou bien comme une notion attachée à l'idéologie dont je viens de parler, la réalisation d'observations ou d'entretiens tels que je souhaiterais les mener ne semblent pas pouvoir rentrer sous la désignation de technique parce que les seules techniques des sciences humaines ne permettent pas, à elles seules, de remplir le programme des sciences humaines.

1.2.3. Une autre approche de la notion de qualitatif

1.2.3.1. Orientations interprétative ou compréhensive et orientation

« objectiviste » ou rationaliste

Si l'on considère que les recherches qualitatives visent « la recherche du sens des faits humains » se situant alors « dans un « paradigme interprétatif » (Mucchielli (1996 : 5, cité par Castellotti, 2012 : 4), il est possible, explique Castellotti, de rompre avec un point de vue

« Selon lequel qualitatif et quantitatif ne seraient que les deux faces d'une même universalité scientifique pour considérer qu'ils constituent deux orientations relevant de deux postures épistémologiques fondamentalement distinctes : l'une fondée sur la recherche de vérités dont on peut exhiber la chaîne de causalité, l'autre sur la construction du (des) sens et sur l'étude des relations humaines qui y contribuent. » (Castellotti, 2012).

Dans cette citation, la conception critiquée du qualitatif et du quantitatif est celle pour laquelle ces deux termes renvoient aux deux faces d'une même médaille, la médaille étant ici « une même universalité scientifique ». Cette première conception reconnaît donc une dualité, mais elle s'articule autour de cette même universalité, ce qui les réunit comme deux aspects de la recherche. Les approches qualitatives et les approches quantitatives apparaissent ainsi comme complémentaires. Cette distinction est jugée insuffisante par Castellotti qui préfère distinguer de façon plus radicale « deux orientations relevant de deux postures épistémologiques fondamentalement distinctes : l'une fondée sur la recherche de vérités dont on peut exhiber la chaîne de causalité, l'autre sur la construction du (des) sens et sur l'étude des relations humaines qui y contribuent. » (Ib.). De plus, cette distinction ne serait pas

« une opposition nette et claire entre des sciences « humaines » et des sciences « de la nature » ou « de la matière », mais bien plutôt des paradigmes différents qui traversent l'ensemble des domaines de la recherche. » (Ib.: 4).

Castellotti précise en note de bas de page du même article :

« [...] ce n'est pas [...] parce qu'un travail de recherche produit des indications chiffrées qu'il se positionne nécessairement comme « quantitatif » : pour décider cela, il faut plutôt se poser des questions comme : pourquoi a-t-on produit ces chiffres, dans quelles conditions, pour quoi faire, qu'est-ce qu'on en attend, comment on les interprète, etc. » (Castellotti, 2012 : note de bas de page 3).

Ainsi, contrairement à ce qu'écrit Mucchielli (1991 : 96), ce n'est pas la présence de la technique quantitative ni de la mesure qui fait perdre à une méthode la « qualité » de qualitative (pour être éventuellement à « dominance qualitative ») ni la seule présence de techniques qualitatives qui rend à elle seule qualitative une approche. Dit autrement, une méthode qualitative peut comprendre des techniques quantitatives. Ce qui compte, ce sont les raisons, la

façon de les utiliser et le cadre épistémologique dans lequel s'inscrit la recherche. Selon Castellotti, il est possible de distinguer deux orientations épistémologiques, l'une « objectiviste » et rationaliste (Castellotti, 2012 : 29-44) et l'autre interprétative et compréhensive, qui pourrait être dite, écrit Castellotti, humaniste (Ib.).

1.2.3.2. Comprendre : démarche sémiotique et démarche herméneutique

Dès lors qu'en Sciences humaines et sociales, l'enjeu est de comprendre, de construire du sens, se pose la question de ce qu'est le sens, de ce qu'est comprendre. Robillard (2012) distingue deux façons de comprendre, la démarche sémiotique et la démarche herméneutique. La première considère que le sens est tout entier dans les signes et la deuxième que le sens se trouve aussi dans l'expérientiel et que « L'association entre sens et expérience est plus fondamentale que celle entre signes et sens », (Robillard, 2012: 70, dans Goï, 2012). Dans le deuxième cas, cela implique, écrit Robillard que « le processus de construction du sens [...] comme tous les processus historiques et expérientiels » (Ib.) et les faits humains puissent être en partie prédictibles et en partie imprédictibles (Ib.) et que le sens implique la prise en compte de l'historialité, c'est-à-dire de l'histoire telle qu'elle est vécue par les personnes. La perspective herméneutique en Sciences humaines et sociales implique donc de prendre en compte cette association entre expérience et sens, l'historialité, une conception différente de l'altérité, de la socialité et du comprendre par rapport à la perspective sémiotique. La perspective sémiotique envisage l'altérité comme pouvant toujours être comprise quitte à utiliser de puissants « calculateurs ». Effectivement, sens et compréhension sont censés, dans cette perspective, passer par le décodage des signes. La socialité et le sens relèvent alors du faire. Mais, l'herméneutique souligne que se faire s'inscrit dans un être qui interprète les signes, le monde, ses expériences vécues, en fonction de son historialité et son projet dans l'avenir et qu'aucun calculateur ne pourra en permettre la maîtrise. Avec la démarche sémiotique, comme pour l'altérité, « comprendre », est toujours possible, quitte à passer par de puissants « calculateurs ». Comprendre est alors une technique. On peut donc toujours comprendre les autres. En revanche, ce n'est pas le cas dans la perspective herméneutique : la seule façon de comprendre lorsque l'altérité est forte est de provoquer un changement d'être de la personne qui cherche à comprendre. Notamment, pour Robillard, l'issue heureuse d'une recherche réside non dans une adéquation au réel, mais dans ce changement d'être du chercheur et de ses partenaires de recherche que sont les témoins.

Cette distinction entre démarche sémiotique et démarche herméneutique a une conséquence sur la conception des Sciences humaines et sociales. La « sémioticité » permet de cautionner le positivisme, le constructivisme, le pragmatisme, etc., perspectives qui placent l'homme comme un sujet devant un objet. L'herméneutique permet une certaine conception de l'approche qualitative. C'est pour cette raison que j'approfondis dans la sous-partie suivante ce que peut signifier comprendre en présentant la tradition herméneutique à laquelle je me rattache. Pour cela, je m'appuie sur l'ouvrage de Vultur (2017), pour approfondir ce que peut signifier comprendre et présenter la tradition herméneutique à laquelle je me rattache.

Chapitre 2. Tradition et questionnement herméneutique

Je commence par présenter le paradoxe de l'observateur de Labov. Il permet de prendre en considération deux postures de scientifiques des SHS. La première, dit positive vise l'objectivité et la neutralité, la décontextualisation. La deuxième considérant impossible d'éliminer toute influence du chercheur sur sa recherche compose avec cette influence et cherche à intégrer l'observateur dans les modalités de sa recherche. Que peut apporter l'herméneutique par rapport au paradoxe de l'observateur ?

2.1. Le paradoxe de l'observateur

Historiquement, en sociolinguistique, Labov a énoncé le paradoxe de l'observateur (Labov, 1976). Le point central vient de la conviction qu'il faudrait pouvoir étudier les phénomènes humains et sociaux sans que le chercheur ne les modifie par son observation ou ses expériences. Le projet de Labov était d'étudier le parler des gens de différentes classes sociales. Or, ceux-ci sont susceptibles, du fait même de la présence d'un observateur à découvert de modifier leur façon de parler. Il s'agirait de pouvoir observer les gens parler quand ils ne sont pas observés :

« To obtain the data most important for linguistic theory, we have to observe how people speak when they are not being observed » (Labov, 1973 : 113, cité par Gadet).

Dans ce cas, ce souci peut apparaître comme inhérent à la recherche de Labov. Cependant, pour Gadet,

« Il n'est [...] pas exagéré de dire que c'est la réflexion autour du paradoxe de l'observateur, et de la problématique souvent considérée comme purement technique de son "dépassement", qui a constitué le moteur des réflexions méthodologiques en sociolinguistique. » (Gadet, 2003)

Gadet explique que « si la présence de l'observateur est regardée comme un handicap, il va falloir s'efforcer de le marginaliser en tant que participant à l'échange de paroles ». (Ib.). Reprenant Labov (1979), elle écrit :

« L'observateur ne saurait être le locuteur (le sociolinguiste ne peut qu'occasionnellement s'observer lui-même) ; il ne faut pas qu'il soit l'interlocuteur (critique des différentes formes d'interview); il ne faut pas qu'il soit le destinataire principal; et il faut même le marginaliser en tant que participant occasionnel. » (Ib.)

En d'autres termes, il faut éviter que les observateurs soient impliqués comme acteurs de l'interaction, c'est-à-dire dans ce qui est observé. Les locuteurs et les interlocuteurs doivent jouer le rôle d'objet observé et l'observateur celui du sujet non impliqué avec un regard censé être distant, neutre. Avec un tel point de vue, positiviste, dans le cadre d'une enquête comme la mienne, aucune observation et aucun entretien qualitatif n'est envisageable. Cependant, Gadet fait observer que :

« Le paradoxe de l'observateur, où les chercheurs ne voient la plupart du temps qu'une invitation à s'interroger sur les possibilités purement méthodologiques, [...], ne constitue [...] un principe de réflexion judicieux que pour ceux qui considèrent que la présence de l'observateur ne peut avoir d'effets que négatifs sur l'observable. » (Ib.).

D'autre part, Labov, sauf dans ses premières enquêtes, s'inscrit dans une perspective qui implique une tentative de neutralisation de son influence sur les personnes observées. Aussi, peut-être est-ce davantage l'inscription dans une pensée sinon positiviste, du moins qui prend modèle en sciences humaines et sociales sur les sciences dites exactes, qui peut expliquer le souci d'éviter toute influence de la part du chercheur sur ses témoins, dans ses observations ou l'usage de documents d'archive.

On peut distinguer deux postures en relation avec ce paradoxe de l'observateur. La première posture consiste à tout faire pour éviter toute forme d'influence du chercheur sur sa recherche, en particulier quand il est en relation avec des personnes, sur les personnes elles-mêmes. Il ne doit pas modifier par ses interventions ce qu'il observe. Cette approche consiste à tout faire pour diminuer, voire si possible faire disparaître l'influence du chercheur sur la situation, les témoins, les relations, etc. Labov dans sa recherche dans les grands magasins new-yorkais réalisait ses observations à couvert (Labov, 1966). Dans ce cas, la neutralisation de la présence de l'observateur paraît légitimement en relation avec la nature des observations réalisées. Je ne vois pas en effet, comment observer les variations de prononciation du /r/ avec un observateur qui se rend visible alors que d'une part cet observateur représente une université et d'autre part que les variations de ce /r/ sont en relation avec la personne, en particulier la strate sociale de la personne à laquelle la vendeuse s'adresse.

La deuxième posture considère comme impossible d'éliminer toute influence. Le chercheur compose donc avec cette influence et cherche à intégrer l'observateur dans les modalités d'observation et d'entretien de sa recherche. Cette façon de procéder s'inscrit dans le cadre des approches qualitatives et en particulier dans une perspective herméneutique.

La première approche, dite positiviste, incompatible avec l'idée d'investissement du chercheur, vise l'objectivité et la neutralité, la décontextualisation. Elle présuppose un chercheur sujet face à son objet d'étude et à distance de celui-ci. La perspective herméneutique procède autrement. Cependant, nous sommes habitués à la première approche, c'est pourquoi je m'intéresse dans la sous-partie suivante à cette question.

2.2. Une présentation de l'herméneutique (Vultur)

Je m'appuie sur un ouvrage de Vultur qui s'interroge sur que signifie comprendre, mais aussi interpréter, deux activités qui interviennent dans une recherche qualitative en SHS. Je présente un résumé de son ouvrage, puis je présente les éléments retenus pour ma réflexion.

Dans une première partie de son ouvrage, Vultur propose de mieux saisir les termes comprendre et interpréter en se référant au courant herméneutique. Ce sont pour elle, deux activités caractérisant l'être humain. Si la compréhension peut rester implicite, l'interprétation explicite la compréhension et peut permettre de l'améliorer. L'histoire de l'herméneutique commence dans l'Antiquité, avec la compréhension de consignes et de textes. Avec Schleiermacher (1768-1834), l'herméneutique s'interroge sur la compréhension en général et devient herméneutique philosophique. Dilthey (1833-1911) vise à fonder les sciences de l'esprit apparue fin XVIII^e siècle, à partir de problèmes de la vie, en se distinguant des sciences de la nature. Il introduit la distinction entre explication, pour les sciences de la nature et compréhension pour les sciences de l'esprit. Il applique à la connaissance historique le modèle de Schleiermacher de l'interprétation des textes en considérant que l'homme peut se transporter dans un psychisme étranger pour le comprendre à partir de signes extérieurs, ce qui implique un homme transparent pouvant se comprendre intégralement à partir de ces signes extérieurs. Heidegger et Gadamer font de l'herméneutique une ontologie : interpréter et comprendre sont alors considérés comme

constitutifs de l'être humain et non plus seulement attachés à la connaissance. Heidegger déconsidère les sciences tandis que Gadamer considère que le problème vient des prétentions de la méthode à fonder les sciences en lieu et place du rapport herméneutique de la science à l'expérience. Ricœur pour qui compréhension caractérise l'être humain, considère que celle-ci ne peut se faire que par la médiation avec des œuvres culturelles de la société, et qu'il est nécessaire de passer par l'explication pour parvenir à la compréhension. Il entre en dialogue avec les sciences humaines et sociales.

Après ce rapide aperçu, Vultur s'intéresse à la compréhension comme manière d'être (et non comme manière de connaître). Pour Heidegger, l'être humain n'est pas défini par sa conscience, comme un sujet extérieur face à un objet qui serait dans le monde. L'homme appartient au monde (*In-der-Welt-sein*) sous ses trois versants : sa relation au monde non humain, sa relation à soi-même et sa relation à autrui. L'être humain est toujours dans le monde, autrement dit, l'être humain ne peut être extérieur au monde et pour le *Dasein*, ce monde est un monde (pré)compris, un monde signifiant. Cet être-au-monde est toujours un être-avec-les-autres autrement dit un monde social, un monde partagé. Cet être-au-monde est toujours un être-soi (*Selbstsein*) non pas défini comme une conscience extérieure au monde et à autrui, mais « comme le lieu où le monde et autrui se croisent et questionnent le soi, en même temps qu'il les questionne, et par là se questionne lui-même. » (Ib.: 32). Le concept d'intentionnalité permet de mieux comprendre la notion de *Dasein* comme celle de monde de la vie (*Lebenswelt*).

Deux paradigmes apparaissent : le premier pose l'homme comme étant face à des objets. Pour connaître le monde, il doit alors se tenir à distance, s'effacer. Le deuxième pose que l'être humain appartient à un monde, un vivre-ensemble et avec lequel le monde ne désigne pas ce que n'est pas le *Dasein* » (Ib.: 36) mais est un aspect du *Dasein* lui-même. La précompréhension du monde aide l'homme à se guider dans ce monde. L'homme accède de façon consciente à cette précompréhension à travers l'interprétation et/ou l'explicitation. Le plus souvent comprendre se fait de façon implicite sans passer par une énonciation théorique ou une explicitation. La perception est donc déjà une interprétation, un processus herméneutique. Le rapport au monde du *Dasein* n'est pas distant mais engagé. C'est précisément parce que cette précompréhension n'a pas besoin

de mots pour se réaliser, que pour mieux la comprendre, il est nécessaire d'échanger avec des personnes.

En ce qui concerne les sciences, Heidegger les tient comme secondes par rapport à une compréhension engagée et immergée dans la vie vécue. Il leur reproche de ne pas reconnaître que leur fondement ne saurait être scientifique et d'être subordonnées à la technique, qui tend à considérer le monde comme un stock d'énergie et de matières premières à exploiter. En revanche, Gadamer accepte l'idée d'une légitimité propre aux sciences, mais affirme qu'elles mettent de côté la question de leur propre fondement, préférant lui substituer des procédures. Son souci est de mettre en évidence le soubassement ontologique non objectiviste mais expérientiel des sciences humaines. Pour Ricœur, vérité et savoir ne s'excluent pas mais interagissent. Il plaide pour un dialogue entre herméneutique et sciences. Pour lui, l'explication peut aussi se pratiquer en sciences humaines et sociale et elle lui paraît nécessaire pour parvenir à la compréhension. Même si le questionnement herméneutique est pertinent pour les sciences de la nature, les sciences humaines et sociales restent distinctes car le questionnement herméneutique y est constitutif. L'herméneutique permet aussi de sortir de l'idée d'une restriction du sens à l'existence de systèmes symboliques explicites.

Après cette première partie, Vultur vise à montrer que la tradition herméneutique a joué un rôle important au XX^e siècle en sciences humaines et sociales, en mettant en avant l'idée d'une proximité entre questionnement herméneutique et évolution de la sociologie. Elle distingue toutefois explicitement l'existence d'un questionnement herméneutique et l'appartenance à la tradition herméneutique. Ce questionnement peut rester indépendant de cette tradition ou bien conduire le chercheur à s'inspirer d'auteurs du courant herméneutique.

Vultur présente ensuite l'intérêt de la tradition herméneutique pour mieux comprendre le monde social et culturel, comme une réalité auto-interprétante et une réalité objectivée. Tout d'abord, la compréhension d'autrui implique un monde déjà partagé autrement dit un monde social et culturel et ne peut se réduire à des individus isolés dans leur propre intériorité. Comme le monde social est toujours « une réalité précomprise et donc préinterprétée », les sciences sociales interprètent ce qui est déjà

interprété et le chercheur en sciences sociales, partie constituante du monde social, doit partir des significations que donnent les acteurs sociaux à ce monde. Ainsi, les sciences sociales sont-elles une activité auto-interprétative particulière parmi les activités auto-interprétatives ordinairement produites par l'ensemble des acteurs qui, ce faisant produisent une réalité sociale. Le questionnement herméneutique permet de rendre compte de la dualité du monde social, contrairement au holisme, à l'individualisme et à l'interactionnisme, grâce à une ontologie distribuée des faits sociaux, en permettant de rendre compte de l'évolution des sociétés.

En ce qui concerne l'anthropologie, Vultur considère que son questionnement touchant depuis son départ l'altérité, cette discipline est constitutivement herméneutique. Gadamer distingue trois formes de compréhension. Avec la première forme, l'anthropologue reste extérieur à la personne, prise comme objet de connaissance dont il devient l'expert. Il cherche alors à dégager des lois et des typologies qui rendent l'autre prévisible. Avec la deuxième forme, l'anthropologue est censé voir l'autre de l'intérieur, mais il prend sa place en tentant de vivre comme lui et en faisant abstraction de sa propre culture. Il prétend pouvoir expliciter ce que cet autre ne peut pas expliciter lui-même. Avec la troisième forme, l'anthropologue est censé faire l'expérience de l'autre en tant qu'autre. Il cherche à nouer une relation avec cet autre d'une société autre sans pour autant faire abstraction de lui-même sans se donner l'illusion d'être à l'intérieur ou à l'extérieur de la société autre ou de la sienne propre. Il peut alors prendre en compte que sa présence peut modifier le comportement de l'autre.

La notion de « fusion des horizons » de Gadamer permet de penser ensemble des cultures diverses et l'unité du genre humain sans réduction d'une culture à une autre. Un anthropologue, dans une culture autre fait l'expérience d'une mécompréhension qu'il cherche à surmonter par un travail d'interprétation et de traduction, se retrouvant alors un peu comme dans deux mondes à la fois. Il apprend à se déplacer dans un horizon qui inclut tout à la fois ses allants de soi originels au côté des allants de soi de la société autre, pris l'un et l'autre comme des possibilités.

Pour terminer, Vultur plaide pour une éthique de la compréhension. La question est de savoir comment mieux comprendre l'autre sans pour autant l'asservir.

2.3. *Quelques notions d'herméneutique*

2.3.1. Être un monde

Pour Heidegger, l'être humain n'est pas défini par sa conscience, mais « par l'être même qui lui donne d'être le questionnant de l'être : l'être humain est le lieu, le « là » de la question de l'être. » (Ib. : 31) « Voir l'homme comme une conscience, c'est le voir comme un sujet qui fait face à un objet extérieur (le monde) » (Ib.). En premier lieu, Heidegger met en avant l'appartenance de l'homme au monde (*In-der-Welt-sein*), qui se décline selon trois versants, celui de la relation au monde non humain, celui de la relation à soi-même et celui de la relation à autrui. (Ib.: 31). Il en résulte que l'être humain ne peut pas être extérieur au monde chez Heidegger, mais qu'il est « toujours déjà dans le monde » (Ib.: 32). Réciproquement, pour le *Dasein*, ce monde est un monde (pré)compris, un monde signifiant.

En ce qui me concerne, cela pourrait se traduire par l'idée qu'en tant qu'individu ayant vécu au Tchad, dans une famille tchadienne avec d'autres Tchadiens, dans une société pluriculturelle, plurilingue, diglossique et en perpétuelle transforamtion, que je ne me réduis pas à une individualité parce que je suis aussi le « là », c'est-à-dire le lieu, l'environnement, l'écosystème dans lequel j'ai vécu depuis ma naissance, autrement dit les lieux où j'ai vécu au Tchad. Je suis en quelque sorte aussi « un monde tchadien » parce que j'appartiens à ce monde. Sans remettre en cause la pertinence de la notion de *In-der-Welt-sein*, « Welt » pourrait être remplacé par « Tchad » pour donner « In-der-Tchad-sein », « être-au-Tchad » où Tchad est entendu comme un monde. Mon appartenance au monde tchadien se décline effectivement selon trois versants déjà cité. Par exemple, ma relation au monde non humain est celui de ma relation aux animaux domestiques. J'ai pu observer en France que les Français accordaient une bien plus grande importance à leurs animaux domestiques que ne pouvaient le faire des Tchadiens vivant au Tchad. Ma relation à autrui se distingue de celle de Français ne serait-ce par exemple, au niveau des salutations. Je ne suis donc pas extérieur au monde tchadien, autrement dit, je ne suis pas extérieur à une façon tchadienne d'imaginer le monde. Je suis toujours déjà dans un monde tchadien, que de plus, j'ai emmené avec moi en venant en France. Bien sûr, au contact des

Français, mon rapport au monde non humain, à moi-même et aux autres a évolué et de retour au Tchad, c'est cette nouvelle manière d'être au monde que j'emporterai aussi avec moi. J'aborderai ce point à travers la notion de fusion des horizons de Gadamer (voir *infra*). Elle permet à mon sens, de sortir d'une conception d'un monde fermé qui à l'instar de Sapir et Whorf (voir *infra*) identifierait un peuple, une langue et vision du monde. Dans l'étape actuelle, j'affirme que le monde tchadien est pour moi déjà un monde signifiant, « précompris » dont je fais partie et que je porte en moi.

En deuxième lieu, l'être-au-monde est toujours aussi un être-avec-les-autres (un *Mitsein*, un « être-avec »). Cela signifie que le monde humain est toujours un monde social, un monde partagé. Ce deuxième point ajoute que le monde tchadien que je porte en moi, est un monde social et un monde partagé, un monde « construit » avec des Tchadiens, mais surtout un monde pluriculturel, plurilingue, diglossique et en perpétuelle transformation.

En troisième lieu, l'être-au-monde est toujours un être-soi (*Selbstsein*) non pas défini comme une conscience extérieure au monde et à autrui, mais « comme le lieu où le monde et autrui se croisent et questionnent le soi, en même temps qu'il les questionne, et par là se questionne lui-même. » (Ib.: 32 ou 33). Si je reprends cette idée de monde tchadien, cela signifie que ce monde tchadien est ce lieu de croisement entre le monde et autrui me questionnant, m'incitant à les questionner et suscitant un questionnement sur moi-même. C'est donc le lieu de la réflexivité qui peut me permettre de réaliser une question dans ma relation au monde tchadien. Pour mieux comprendre cette conception herméneutique du *Dasein*, il faut éclaircir les liens entre le concept d'être-au-monde et celui d'intentionnalité.

2..3.2. Relation entre concept d'être-au-monde et concept d'intentionnalité

Pour Husserl, la conscience est toujours orientée sur le monde. Elle ne doit pas, comme le dit Ricœur être considérée comme un boîte que l'on remplirait avec les objets (de l'observation) (Vultur : 59). Du fait de cette intentionnalité de la conscience, chez Husserl, conscience et monde ne peuvent pas être pensés séparément. Ils sont corrélés.

(Ib.: 33). La conscience et l'objet de cette conscience ne sont pas dans deux mondes séparés. « D'un côté, la conscience ne peut pas être vue en dehors de cette visée de l'objet qui la transcende [...] ; d'un autre côté, les objets, par exemple, les objets de la perception, ne sont pas indépendants de la conscience dans la mesure où ce qui est perçu ne l'est que pour un individu qui perçoit ce perçu (Ib.: 34). Mais il faut prendre garde à ne pas se méprendre. Que les objets de la perception, les faits attentionnels, dépendent de la conscience ne signifie pas que ces objets ou ces faits n'existent que parce qu'il y a une conscience qui les perçoit. Cela signifie seulement que ces objets et ces faits n'existent que « comme ceci » ou « comme cela », donc en tant que corrélats d'une saisie mentale.» (Ib. : 34).

Ainsi, quand je parle de monde tchadien en empruntant cette notion à Husserl, Ricoeur, etc., je suis corrélaté au monde tchadien. Il n'y a pas moi d'un côté et le monde tchadien à côté ou tout autour de moi. Ce monde tchadien dépend de ma conscience et cela ne signifie pas qu'ils n'existent pas que parce que j'ai une conscience qui les perçoit. Cela signifie que ce monde n'existe que comme corrélats de ma saisie mentale.

Husserl a réalisé deux développements très différents de la notion d'intentionnalité. Le développement de *Lebenswelt*¹⁵ est celui qui nous intéresse.

2.3.3. Le monde de la vie (*Lebenswelt*) de Husserl

C'est dans le monde de la vie (*Lebenswelt* peut se traduire par monde la vie), selon Husserl, qu'existe une dimension fondatrice de l'intentionnalité (Ib.: 34). Nous appartenons toujours et nous tous ensemble « précisément au monde en tant que nous vivons ensemble dans ce monde, lequel trouve justement dans ce « vivre ensemble » ce qui fait de lui « notre » monde, le monde qui vaut-comme-étant pour la conscience. (Ib.: 35). Selon Heidegger, avant d'être un sujet face à un objet, le *Dasein* est d'abord un être-au-monde (*In-der-Welt-sein*). « La relation homme-monde n'est pas une relation d'extériorité puisque le *Dasein* ne peut pas être en dehors du monde et adopter un regard extérieur sur celui-ci [...].» (Ib.: 36). En conséquence, « le monde ne désigne pas ce qui n'est pas le *Dasein* » (Ib.: 36) mais le monde est un aspect du *Dasein* lui-même. «

¹⁵ L'autre développement est celui du tournant idéaliste, l'idéalisme transcendantal.

L'homme est toujours déjà « jeté dans le monde » et il ne peut se comprendre lui-même qu'à travers ce monde qu'il habite, de même que le monde ne peut être compris que comme monde de ce *Dasein*. » (Ib.: 36). Or au *Dasein* appartient essentiellement l'être dans un monde. La compréhension d'être inhérente au *Dasein* concerne donc cooriginellement la compréhension de quelque chose comme « le monde » et la compréhension de l'être de l'étant qui devient accessible à l'intérieur du monde (Ib.: 36). Une idée importante est que « être-au-monde » signifie « être familier de », si bien que pour Heidegger, ce que signifie comprendre, c'est « sich auf etwas verstehen » qui renvoie à l'idée de « s'y connaître » (Ib.: 37).

Ce que je retiens, c'est l'idée qu'être au monde, et donc en particulier, être au monde tchadien signifie « être familier », « s'y connaître » avec cette communauté plurilingue, pluriculturelle et diglossique.

Ce qui apparaît ici, c'est la différence avec un paradigme qui pose l'homme comme étant face à des objets et qui pour connaître le monde, doit se tenir à distance, s'effacer., comme cela est le cas dans les travaux de Labov.

2.3.4. La fusion des horizons

La notion de « fusion des horizons » de Gadamer pour l'histoire permet de penser ensemble des cultures diverses et l'unité du genre humain sans réduction d'une culture à une autre. Premièrement, il existe nécessairement une distance minimale entre deux cultures, qui peut expliquer l'existence d'une tension entre membres de deux cultures différentes : l'autre ne vit pas les choses comme nous les vivons et a une autre vision du monde. Cette tension constitue toute compréhension même au sein d'une même culture : « c'est précisément parce que l'autre est toujours différent qu'il y a naissance d'un processus interprétatif dialogique. (Ib. : 218). Deuxièmement, « l'autre culture n'est jamais une altérité radicale » (Ib.) car sinon il serait impossible de la comprendre. « Pour qu'il y ait compréhension, il faut qu'il y ait un horizon commun. » (Ib.). Pour se faire comprendre, Vultur prend un exemple. Selon elle, l'hypothèse que toutes les cultures distinguent l'homme d'une roche, d'un animal, d'un dieu, etc. Même si la notion d'individu humain varie en fonction de la société, il est, semble-t-il, légitime de penser qu'elle existe

cependant dans toutes les sociétés. L'idée de Vultur est que si nous pouvons comprendre ces variations dans la notion d'individu humain, c'est parce que ces notions visent toutes une même réalité.

Comment se réalise cette fusion des horizons ? Quand il étudie une société, l'anthropologue fait d'abord l'expérience d'une inadéquation entre ses représentations et ses attentes. L'anthropologue cherche alors à surmonter cette mécompréhension par un travail d'interprétation et de traduction (Ib. : 218). On pourrait dire que l'anthropologue se situe alors dans un entre-deux mondes ou peut-être mieux dans les deux mondes à la fois. La fusion des horizons dont il est question avec Gadamer consiste à apprendre à se déplacer dans un horizon plus vaste dans lequel nos fondements allant de soi figurent comme des possibilités aux côtés de fondements allant de soi d'autres sociétés. Nous pouvons alors nous rendre compte que nos manières de voir le monde ne sont pas universelles. La fusion des horizons me concerne évidemment en tant que Tchadien présent en France depuis plusieurs années. À côté de fondements auxquels je reste attaché, certains de mes fondements inhérents à ma tchadicité sont devenus des possibilités.

La notion de fusion des horizons donne à comprendre comment des personnes d'horizon différents, vivant dans des mondes distincts, peuvent rentrer en relation. J'ai écrit *supra* que le monde tchadiens est pour moi déjà un monde signifiant, « précompris » dont je fais partie et que je porte en moi. La fusion des horizons me permet donc, notamment par mon séjour en France ou bien encore mes rencontres, mes lectures de m'ouvrir à d'autres horizons, par exemple français, allemands, américains que celui offert par le seul monde Tchadiens, sans oublier qu'au sein même de ce monde tchadien, il existe déjà un peu de ce monde qui lui est par ailleurs extérieur (sans quoi je n'aurais eu ni l'idée ni l'envie de découvrir la France et les Français). J'ai donc appris à me déplacer dans un horizon plus vaste dans lequel mes fondements allant de soi tchadiens figurent comme des possibilités aux côtés de fondements allant de soi d'autres sociétés, notamment la société française, de nouvelles possibilités.

2.3.5. La précompréhension

Une autre idée est que l'homme est pris dans un monde et que ce monde dans lequel

vit l'homme est déjà précompris. Cette précompréhension guide l'homme dans ce monde, dans son commerce avec le monde. Ce monde précompris, cette précompréhension « accède à la conscience réflexive à travers l'interprétation (ou explicitation) » (Ib. 37). Autrement dit, c'est à travers un travail d'explicitation en relation avec d'autres personnes, que j'ai pu mieux accéder à ma propre précompréhension du monde tchadien, notamment en me heurtant avec des écarts culturels entre ce qui se vit au Tchad et ce qui se vit en Algérie ou en France.

Pour Heidegger, nous comprenons toujours le monde comme étant ceci ou cela : nous voyons ceci comme une table, comme une porte, comme une voiture, comme un pont. La structure du « comme » de l'explicitation (*Als-Struktur der Auslegung*) s'appuie sur une structure d'anticipation ou structure préalable de la compréhension. Selon Heidegger, ce qui est explicité, quand nous explicitons ce que nous comprenons, c'est le « en tant que » ou le « comme ». Dans la vie quotidienne, chaque chose est appréhendée « en tant que quelque chose ». Par exemple, la chaussure comme chaussure de marche ou le policier en tant qu'agent réglant la circulation. (Ib.: 39). De plus, ce que l'individu interprète comme ceci ou comme cela n'a pas besoin d'être interprété, explicité pour être une « *Als-Struktur* », une précompréhension. Par exemple nous n'avons pas besoin d'explicitation pour savoir qu'une porte est une porte et qu'elle permet de passer d'une pièce à une autre. Ainsi, il est inutile dans bien des cas de passer par une énonciation théorique pour agir et pourtant cet agir recèle une interprétation du monde. Autrement dit pour l'herméneutique philosophique, la perception est déjà un processus herméneutique. Loin d'être une contemplation distante, la perception « est ancrée dans le monde de l'action ». « Le rapport quotidien du Dasein au monde n'est pas un rapport distant, contemplatif à des objets « neutres », mais un rapport engagé dans le monde. La précompréhension engagée dans le monde de l'action est donc plus fondamentale que la relation cognitive aux choses. » (Ib.: 40).

C'est précisément parce que cette précompréhension n'a pas besoin de mots pour se réaliser, que pour en parler il est nécessaire d'échanger avec des personnes, ce qui en d'autres termes, rend nécessaire, me semble-t-il, l'altéro-réflexivité (Robillard, 2008).

2.3.6. L'antéprédicatif

Ces notions de « monde de la vie » et de précompréhension sont à relier à la notion d'antéprédicatif. Dans la perspective du *Dasein* de Heidegger, être dans le monde,

« fait qu'on en a une expérience *fondatrice* par la compréhension, *qui fait sens immédiatement*, et de manière peu compréhensible rationnellement, puisqu'il s'agit d'un sens qui fonde le rationnel, et donc ne peut que lui échapper. Le monde, les autres, ne peuvent donc jamais être totalement dépourvus de sens antéprédicatif. » (Robillard, 2016 : 149).

Merleau-Ponty peut aussi être convoqué. Constitutifs du monde, nous sommes en partie constitutif de sa chair et il existe une continuité entre nous comme individu et le monde. Aussi, ce monde ne peut-il pas ne pas faire sens expérientiellement, « puisque *nous sommes le monde*. » (Ib.: 149).

2.3.7. Le monde social et culturel : une réalité auto-interprétante et objectivée

La compréhension d'autrui « présuppose toujours un monde déjà partagé, un monde commun, c'est-à-dire un monde social et culturel » (Ib.: 172). Comprendre autrui ne peut se réduire à une relation entre individus isolés l'un de l'autre, chacun dans sa propre intériorité. Dans la perspective herméneutique, « être avec soi c'est toujours aussi être avec autrui et être avec autrui c'est aussi être avec soi. Ce monde qui nous permet d'être avec autrui est donc aussi « co-donné avec la compréhension que nous avons de nous-mêmes ». (Ib.). Il n'y a pas un premier temps pour être seul avec soi-même et un second temps pour être avec autrui. Dans la perspective herméneutique, le monde social est toujours « une réalité précomprise et donc préinterprétée ». (Ib.). Les sciences sociales interprètent donc ce qui est déjà interprété et qui n'existent qu'en vertu de cette interprétation constituante. » (Ib. : 172).

Le chercheur en sciences sociales est parti constituante du monde social. Il n'est jamais en dehors. Dans son analyse, « il doit partir des significations que les acteurs sociaux (dont il fait partie) confèrent à ce monde. » (Ib.: 173). Ses recherches peuvent de plus avoir un impact sur ce monde social, par le biais des acteurs qui peuvent s'approprier les concepts théoriques et s'en servir dans leurs pratiques. Ainsi, les sciences sociales peuvent-elles être vues comme une activité auto-interprétative particulière parmi les

activités auto-interprétatives ordinairement produites par l'ensemble des acteurs qui, ce faisant produisent la réalité sociale.

2.3.8 Les trois formes de compréhension chez Gadamer

Ce texte met en évidence l'existence possible de trois formes de compréhension, la première en extériorité, la deuxième en se mettant à la place de l'autre et la troisième en le comprenant en tant qu'autre.

La compréhension de l'autre chez Gadamer prend trois formes. La première forme, dite par Gadamer « connaissance des hommes » (*Menschenkenntnis*), consiste à voir une personne comme objet de connaissance. L'observation doit permettre de dégager des lois générales, des régularités, des typologies. L'autre est donc abordé non dans sa singularité mais en ce qui lui est typique, ce qui rend cet autre prévisible. Cette première forme correspond en anthropologie à l'approche étique. L'autre est vu de l'extérieur. C'est un informateur pour l'anthropologue. L'anthropologue adopte une attitude dite neutre vis-à-vis de l'autre. Il ne s'implique pas. On trouve cette forme de compréhension dans l'anthropologie behavioriste ou évolutionniste (étude des sociétés de chasseurs-cueilleurs). On la trouve aussi dans l'anthropologie structurale de Lévi-Strauss. À partir des différences radicales entre culture occidentale et « pensée sauvage », Lévi-Strauss dégage des homologues entre les deux mondes afin de dégager des formes universelles de pensée et de moralité. Cette façon de comprendre l'autre « trouve son modèle dans la linguistique (Saussure) et la phonologie (Troubetskoï). » (Ib. : 213). En prenant l'exemple des mythes, Lévi-Strauss s'intéresse non aux personnes qui énoncent les mythes mais à la structure des mythes. Il vise à éliminer toute subjectivité humaine ce qui fait de l'autre un pur objet de connaissance et non un interlocuteur. « Dans cette configuration, l'anthropologue est celui qui comprend mieux les autres qu'ils ne se comprennent eux-mêmes, celui qui détient le vrai savoir sur les cultures qu'il étudie » (Ib. : 214).

Une deuxième forme de compréhension de l'autre est de voir cet autre comme une personne, mais où la relation entre moi et l'autre se construit de façon égocentrique : celui qui comprend « ne se sent pas co-impliqué dans cette relation. » (Ib. : 215). Dans cette relation, chaque partenaire prétend connaître l'exigence de l'autre et mieux que l'autre ne

la comprend lui-même. Cette conception dans le champ anthropologique correspond à la position émique « qui voit l'autre de l'intérieur. L'anthropologue qui adopte cette posture pense que pour comprendre l'autre culture, il doit se mettre lui-même dans la peau de l'autre, devenant lui-même un autre : il va jusqu'à adopter le même mode de vie que les indigènes et il se comporte de la même façon qu'eux. » (Ib.). Mais dans cette situation l'anthropologue prétend pouvoir expliciter de l'intérieur ce qu'aucun des ressortissants de la société ne peut expliciter. Croyant pouvoir se mettre à la place de l'autre, l'anthropologue croit pouvoir parler en son nom, comme s'il pouvait s'abstraire de sa propre culture. Mais, explique Vultur, faire abstraction de sa propre culture est impossible et la croyance que l'on peut comprendre l'autre mieux que lui-même est une conviction issue de sa propre culture.

La troisième forme de compréhension de l'autre est de faire vraiment l'expérience de l'autre en tant qu'autre. L'observation participante en anthropologie pourrait correspondre à cette forme de participation « car elle est à la recherche d'une expérience plus interactionnelle de l'altérité culturelle. » (Ib. : 216). Ni à l'intérieur ni à l'extérieur de la société, l'anthropologue adopte une position proche de celle de Gadamer pour l'expérience historique. Inutile de devenir autre pour comprendre l'autre société, l'anthropologue peut alors ne pas faire abstraction de lui-même. Il n'est donc pas à l'intérieur de l'autre société. Mais il n'est pas non plus à l'extérieur parce qu'il cherche à nouer une relation avec cet autre de l'autre société. Impliqué dans cette relation, il prend en compte que sa présence peut modifier le comportement de l'autre. Malinowski, selon Geertz aurait adopté cette double attitude. Alban Bensa est un autre exemple cité par Vultur. Il s'oppose à l'anthropologie structurale et propose trois voies possibles de renouvellement de l'anthropologie : réintroduire une dimension historique pour que l'anthropologue s'intéresse à la production et à la transmission des faits sociaux qu'il étudie ; retourner sur l'expérience de terrain non conçue comme collecte d'informations mais comme expérience où l'anthropologue est pris ; adopter une démarche dialogique. Pour Bensa, il faut partir des acteurs et de leurs conceptions de leurs pratiques, « afin d'élucider, avec eux et non pas à distance, l'émergence et la légitimation des pouvoirs, les conversions religieuses, la construction des systèmes et l'art de contourner les règles, de jouer des écarts entre obligations et initiatives » (Bensa, 2010, *Après Lévi-Strauss*.

Pour une anthropologie à taille humaine, entretien avec Bertrand Richard, Textuel : 36, cité par Vultur : 217). « Dans cette perspective, proche de l'ethnométhodologie, l'autre devient un interlocuteur, un co-auteur, un véritable producteur de », (Bensa : 42, cité par Vultur : 217).

2.4. Discussion

2.4.1. Interpréter un monde déjà interprété

Dans la perspective herméneutique, le monde social est toujours une réalité précomprise et donc préinterprétée par ses acteurs eux-mêmes, autrement dit par moi-même et les témoins que j'ai pu observer et que j'ai peu entendre lors des entretiens. Comme chercheur je dois donc à partir des significations que les acteurs sociaux (dont je fais partie) confèrent au monde social que j'étudie et qui est dans mon cas, celui des Tchadiens francophones ayant été scolarisés dans une école francophone au Tchad. Mon travail comme chercheur en sciences humaines et sociales est donc d'interpréter ce qui est déjà interprété par les acteurs sociaux et qui est constitutif de ce monde social que je cherche à étudier. Dans la mesure où cette activité peut être vue comme une activité auto-interprétante particulière parmi les activités auto-interprétatives ordinairement produite par l'ensemble des acteurs sociaux, qui, ce faisant produisent la réalité sociale, le travail de recherche que je réalise pourrait avoir un impact sur ce monde social. Il se pourrait aussi d'ailleurs que l'interprétation que je propose, faisant place à l'insécurité linguistique ne convienne pas à mes compatriotes, menace leur face, etc., et qu'ils s'en désintéressent. Cependant, dans la première hypothèse, mon travail pourrait apporter une nouvelle interprétation de ce que vivent mes compatriotes en prenant notamment conscience de l'existence du phénomène d'insécurité linguistique, pour être interprété et utilisé par mes compatriotes pour ré-interpréter leur monde social. En d'autres termes mon travail pourrait permettre de susciter une réflexion sur cette insécurité linguistique vécue par mes compatriotes sans qu'ils aient seulement l'idée que les phénomènes qu'ils vivent eux-mêmes ou comme observateurs puissent se comprendre en termes d'insécurité linguistique et peut-être susciter avec le temps, une évolution de leurs s et de leurs pratiques.

2.4.2. Un monde précompris dont je fais partie

En ce qui concerne la question de ma subjectivité voire de ma cécité en raison de mon appartenance au groupe dont je fais partie, je peux faire observer qu'une personne extérieure à un groupe et qui commence à le fréquenter, ne peut qu'y être elle-même dans une certaine mesure aveugle, tout au moins au début. Par exemple, ce n'est qu'avec le temps qu'elle apprend à reconnaître différents usages socioculturels qui restent auparavant pendant un certain temps dans le flou. D'autre part, cette personne peut être tentée de ramener ce qu'elle perçoit à ce qu'elle a déjà vécu. Enfin, elle-même vient avec les préjugés inhérents à ses propres groupes d'appartenance, y compris sa communauté scientifique d'appartenance.

À l'objection selon laquelle il serait difficile de réaliser une recherche alors que je suis ce que l'on appelle un « natif », je peux commencer par faire observer que c'est là l'observation de scientifiques, qui précisément n'envisagent pas de pratiquer la science qu'en étudiant les phénomènes sociaux en se situant en extériorité, comme si alors ces chercheurs ne venaient pas avec leurs propres préjugés, leur propre histoire, donnant une certaine coloration à leurs recherches. À titre d'exemple, la diglossie de Ferguson, dont le modèle stable à travers le temps, exclue toute forme de variation et de conflit, semble l'expression d'un point de vue défendant des intérêts coloniaux, point de vue d'une personne à ma connaissance non native. A contrario, les sociolinguistes natifs, dit périphériques, ont mis en évidence l'importance des conflits et de l'instabilité dans les phénomènes de diglossie :

« Leurs travaux contribuent ainsi à déconstruire les conceptions alors encore admises des situations de diglossie comme situations de complémentarités stables et harmonieuses pour en souligner les dimensions conflictuelles, que le refus d'implication sur le terrain permettrait ou conduisait à ignorer. » (Bretegnier, 30)

Le fait d'être natif, ou bien plus modestement, impliqué dans une recherche « fait [peut-être] écran mais aussi et surtout "donne à voir" » (Ibid). D'ailleurs,

« le grave n'est-il pas plutôt de ne pas savoir (ou de faire comme si on ne savait pas) qu'il n'existe pas de sujet sans implication, de chercheur neutre, sauf à se prendre pour le locuteur idéal chomskien ? Sans doute une implication, quelle qu'elle soit, n'est jamais sans risque. Si elle donne à voir, elle ne peut, simultanément, manquer de faire écran. Mais si ce facteur est intégré dans la problématique, les avantages, selon nous, excèdent largement les inconvénients. »

(Lafont, 1990 : 3 cité dans Bretegnier, 2009 : 30)

Ainsi, tout chercheur vient-il avec sa propre histoire et apporte ce faisant des interprétations qui lui sont propres et peuvent même lui échapper. C'est d'ailleurs un préjugé bien ancré que de croire que les membres d'une communauté ne peuvent avoir un regard valable sur eux-mêmes. Ce qui me paraît pertinent, c'est que les chercheurs natifs, tout comme les autres, donnent un éclairage en relation avec leur histoire et donc avec leur appartenance. Le problème précisément serait, du point de vue des objectivistes, que le chercheur emprunte à son histoire personnelle et à ses appartenances propres pour réaliser ses interprétations. Le problème existe bel et bien. En effet, le chercheur peut être tenté de voir dans son propre éclairage un éclairage objectif indépendant de son histoire et de ses appartenances propres, alors même qu'il emprunte à son histoire et ses appartenances. D'autre part, voir dans son propre éclairage un point de vue objectif, indépendant d'une inscription dans son histoire et ses appartenances, c'est précisément, rester dans le déni de cette historicité et de ces appartenances. Un élément de la solution, consiste à donner les moyens au lecteur de juger de mon travail en écrivant d'où je pars. Cela pourra l'aider à voir ce en quoi je donne à voir et ce en quoi je fais écran. C'est la raison pour laquelle, je reviens sur ma propre histoire en première partie.

Je voudrais insister sur ce thème en exemplifiant. Il peut exister des habitudes, des évidences qui m'échappent précisément parce qu'étant Tchadien francophone de N'Djamena, j'appartiens à cette communauté. Suis-je à même, à l'instar du titre de Ricœur, de me regarder « soi-même comme un autre » ? L'anecdote suivante donne un exemple de cette situation et illustre l'une des pistes pour y remédier. Rentrant dans une salle de classe à l'université en France, mon habitude, en tant que Tchadien, était de vouloir saluer les personnes individuellement et explicitement quand je passais devant elles. Mais ces personnes me répondaient à peine. Si cette absence de salutation me sautait aux yeux, elle passait inaperçue pour les Français. Réciproquement je ne mettais pas en cause, mon habitude tchadienne et ce sont des échanges avec ces personnes qui ont permis d'éclaircir la situation et de mettre en évidence un décalage dans les habitudes pour des raisons culturelles, ce qui a appris aux Français en présence ainsi qu'à moi-même des choses nouvelles. Je peux donc prendre conscience de spécificités inhérentes à des comportements tchadiens par la confrontation des comportements et les échanges avec des personnes n'appartenant pas à ma communauté. Ainsi, les voyages que j'ai réalisés

dans plusieurs pays, en particulier en Algérie et en France, ont pu contribuer à ce que je prenne une distance par rapport à ce que j'ai pu prendre pour des évidences sans nécessairement m'en rendre compte en tant que Tchadien. Je pourrai notamment citer en exemple la relation entretenue au Tchad entre élèves/étudiants et enseignants comparée à celles qu'entretiennent des Français avec leurs enseignants. L'enseignant au Tchad est considéré comme un deuxième père et face à lui, l'élève est censé rester silencieux, ce qui n'est pas le cas en France. En France, ma fréquentation assidue des Français, des immigrés a été autant de confrontations d'idées, de représentations, de valeurs, d'habitudes. C'est donc la rencontre avec d'autres personnes, qui peut m'aider à me rendre compte de ma précompréhension en tant que Tchadien. Cette rencontre peut aussi se réaliser à travers des cours et des livres. Par exemple, la prise de conscience de l'insécurité linguistique comme phénomène résulte de ma formation en sociolinguistique. Le travail de Noyau (2001) constitue un autre exemple. Elle m'a aidé à comprendre comment certaines pratiques scolaires au Tchad, en valorisant l'écrit, la « phrase complète », la restitution presque exacte des apprentissages, peuvent contribuer à un manque d'expérience à l'oral et à une insécurité linguistique. Je m'aperçois aujourd'hui que ce qui peut aussi m'aider à prendre conscience de spécificités tchadiennes, c'est la rencontre avec ces autres que sont les Tchadiens. D'une part, que même si nous pourrions dire que nous avons vécu « les mêmes choses », précisément ce ne sont pas les mêmes choses et chacun vit les choses à sa manière et qu'en cet autre et moi, il y a altérité. D'autre part, parce que se retrouver sur ce qui est semblable dans nos témoignages vécus peut aussi nous aider à prendre conscience de nos spécificités. Enfin, la dernière façon de prendre conscience de spécificités, d'évidences tchadiennes est en quelque sorte la rencontre avec moi-même, notamment à travers le retour sur ma propre histoire de vie. C'est la prise de conscience de ce que je suis un étranger à moi-même. La rencontre avec les autres dans des relations en chair et en os, comme celle d'auteurs à travers leurs écrits, et avec moi à travers mon histoire, peuvent m'aider à me rendre conscient de spécificités tchadiennes, à cultiver un esprit critique aussi par rapport à ces spécificités. Cela rejoint donc la pratique de l'altéro-réflexivité (Robillard, 2008), mais aussi l'idée de fusion des horizons (Gadamer).

La question se pose de savoir si le recours à mon expérience de vie par rapport aux autres observables construites (entretiens compréhensifs, participation observante) a un

intérêt. Mes souvenirs sont-ils seulement fiables ? N'expriment-ils pas une telle subjectivité qui ne peut que déformer ce que je présente ? Est-il pertinent de mobiliser des interprétations issues de son expérience vécue pour analyser observations et entretiens ? La perspective herméneutique répond à ces questions, mais je voudrais y revenir. De prime abord, j'interviens dans mon propre travail de recherche en tant que témoin d'une part en raison du peu de ressources bibliographiques sur le Tchad sur le sujet abordé. Cependant, ce peu de ressources pourrait précisément, a priori, laisser place à l'enquête. Je voudrais souligner que toute recherche repose sur le témoignage du chercheur, quand bien même celui-ci s'inscrit dans le cadre quantitativiste expérimentaliste et recherche la neutralité. Il s'ensuit que la recherche repose pour partie sur la confiance que l'on accorde au chercheur qui relate son expérience de recherche quand bien même celle-ci s'inscrit-elle dans des procédures très formalisées. Un deuxième élément qui justifie mon intervention est la connaissance que je peux avoir du Tchad pour y avoir vécu. Cependant, mon témoignage n'en continue pas moins de poser problème puisque celui-ci est nécessairement orienté par mon appartenance à certaines catégories sociales de la société tchadienne, mon appartenance ethnique ainsi que mon histoire familiale et personnelle. Mes expériences vécues sont l'expression d'une appartenance familiale, sociale, ethnique, genrée et finalement de projet familiaux dans la société et de projet personnels. Je viens donc avec mon histoire personnelle et cela ne peut donc manquer de donner une coloration personnelle à mon propos dans le cadre de ce travail de recherche. À ce titre, ma réponse recoupe ce qui précède. Mes souvenirs d'expérience peuvent donner un éclairage orienté par mes appartenances familiales, sociales et ethniques, les projets familiaux et mon appartenance à une période de l'histoire. Mon travail personnel dans cette recherche ne peut être que marqué par le fait que je suis Tchadien, issu d'une famille gourane, originaire de Fada du Nord (donc parlant aussi l'arabe tchadien), qui a migré vers N'Djamena et fait le choix de l'école française et des études à l'étranger. D'un côté, je dois composer avec et donner au lecteur la possibilité de se forger un point de vue sur la pertinence de mon propos en précisant d'où je pars. De l'autre, je dois développer des pratiques réflexives qui me permettent autant que faire se peut de prendre conscience de ce que je suis, de mes spécificités afin de voir autre chose que ce que je pourrais voir de façon spontanée, sans avoir interrogé mon histoire. Pour

terminer, je voudrais souligner que la pratique des entretiens implique des allers-retours entre le témoin et lui-même, ce qu'il ressent et sa propre histoire. La question de mon appartenance à la communauté dans laquelle je réalise une recherche, le recours à mon propre témoignage ou du moins, la mobilisation d'interprétations issues de mes expériences vécues au Tchad, tout ce qui précède pose la question de la relation à autrui et à soi, mais aussi la question de la réflexivité en sciences humaines. Je ne peux qu'assumer l'orientation de mon propos. Cependant, tout acteur du social a une précompréhension du social qui lui est propre et l'enquêteur ne peut faire fi de sa propre précompréhension du social. En mobilisant mon expérience vécue, je me mobilise aussi ma précompréhension du social et mon travail est en cela susceptible d'intervenir comme une proposition pour les lecteurs, qui s'y reconnaîtront et/ou pourrait être amené à la réflexion, à partir des entretiens et/ou récits de vie réalisés avec des témoins.

Pour terminer cette partie, je me sers des éléments rassemblés dans la partie sur la tradition herméneutique. Dans le cadre de ma recherche, en tant que chercheur je fais partie du monde social que j'étudie. Dans la perspective herméneutique, je ne suis jamais en dehors. Je suis pris dans ce monde monde préinterprété, déjà précompris. Cette précompréhension me guide dans ce monde et elle devient consciente par l'interprétation ou l'explicitation. Il s'agit bien de mettre de côté, de suspendre des affects, de préjugés. Mais en tant que personne née au Tchad, y ayant vécu mon enfance et mon adolescence, je vis avec une précompréhension de la société tchadienne. Cette précompréhension me permet de présenter le Tchad à des personnes qui ne le connaissent pas, d'interpréter des observations et des entretiens en fonction de cette précompréhension et par l'explicitation de donner au lecteur la possibilité de juger de la pertinence de mes interprétations.

Bien que dans le courant interactionniste, rien n'existe en dehors des interactions, que seuls les signes comptent, on peut retrouver une idée qui ressemble à celle de précompréhension, l'idée de se servir de soi comme son propre témoin, de mobiliser des expériences issues de sa propre expérience vécue au Tchad, avec la notion de sens commun présente chez Goffman :

« si l'interaction est rendue par un sens commun, et si les acteurs qui y participent produisent une authentique analyse de cette dernière, le sociologue, comme acteur social dispose également de ce sens commun. Pour expliquer l'interaction, il ne doit pas rompre avec lui, mais s'efforcer au contraire de l'éclaircir, de le faire passer du non conscient au conscient.

L'analyse sociologique se présente comme une explicitation de ce sens commun, sans qu'il y ait une différence de nature entre les deux. » (Bonicco, 2007 : 32).

Le sens commun peut être comparé à cette précompréhension du monde social et c'est une nouvelle fois l'explicitation qui permet de passer du non conscient au conscient. Dans cette perspective, la notion de rupture épistémologique de Bachelard entre mes témoins et moi-même dans un rôle de chercheur perd de sa pertinence au contraire de l'usage de mon témoignage pour comprendre le social au Tchad, dans un phénomène qui implique les interactions comme l'insécurité linguistique. En effet,

« Dans la mesure où le sociologue en tant qu'homme ordinaire dispose d'une compétence sociale, d'un certain savoir-faire, il peut mettre au jour la signification des interactions à partir de sa propre expérience. Sa théorie est alors validée par l'écho qu'elle trouve chez le lecteur, en tant qu'il est lui aussi un membre compétent de la société. » (Ib. : 39).

Dans la perspective herméneutique, comprendre autrui et donc comprendre les témoins des entretiens, présuppose un monde déjà partagé, un monde commun, un monde social et culture qui dans le cas de cette enquête, le monde des Tchadiens francophones ayant été scolarisés dans une école francophone au Tchad. Comme être soi c'est toujours être avec les autres et qu'être avec les autres, c'est toujours être avec soi, ce monde que j'essaie de donner à voir dans cette recherche est aussi « co-donné avec la compréhension que nous avons de nous-mêmes ». (Ib.).

2.4.3. De l'autobiographie et de la précompréhension

Dans la première partie du présent travail, afin d'illustrer mon propos ou de présenter le Tchad, je relate des éléments relevant de mon autobiographie. Dans cette première, puisque percevoir, c'est déjà interpréter, et dans la quatrième et dernière partie où j'interprète des observations et des entretiens, je mobilise des interprétations issues de mes expériences vécues au Tchad.

En tant que qualitatifiste, le chercheur est impliqué dans sa propre historicité dans le cadre même de ses recherches. L'approche qualitatifiste repose sur des récits de vie, mais aussi sur l'autobiographie du chercheur. Certes, les courants aujourd'hui dominants fonctionnent différemment. Cependant, dans le courant de la sociologie clinique, Gaulejac cherche à articuler les dimensions sociales et psychiques. Pour cela, il se penche sur la singularité des parcours et des expériences en utilisant les histoires de vie. À partir

de récits biographiques existants ou de récits de vie recueillis dans des recherches, il élabore des concepts pour comprendre des problématiques du sujet social contemporain. C'est au cours de sa propre vie qu'une personne construit en partie à son insu, sa propre précompréhension du monde dans lequel il vit, « son monde de la vie ». À ce titre, donner des éléments de son autobiographie, se servir d'interprétations issues de mon expérience vécue au Tchad peut se comprendre dans un cadre herméneutique, dans lequel on assume que le chercheur participe de la chair de ce monde (Merleau-Ponty). Par ailleurs, l'autobiographie des chercheurs s'exprime parfois dans leurs recherches. C'est le cas notamment de Labov dont une partie du travail s'inscrit dans une militance par rapport aux droits civils aux États-Unis. Il est loin d'être le seul. D'un certain point de vue, c'est un peu de la vie de Labov qui est impliquée dans ses recherches sur le vernaculaire des noirs américains. C'est aussi le cas de Goffman qui m'apparaît comme un meilleur exemple d'implication de la biographie d'un chercheur dans ses recherches. Comme je l'ai déjà écrit *supra*, Boltanski et Winkin défendent l'idée que l'œuvre et la vie de Goffman peuvent se comprendre ensemble. Cette œuvre serait très marquée par l'origine et la trajectoire sociale de son auteur. Goffman est d'origine juive et sa famille a vécu dans un climat hostile de la part de la communauté ukrainienne. Son œuvre pourrait renvoyer à une stratégie d'intégration et de mobilité sociale dans les sociétés canadienne et américaine de l'époque. Par exemple, dans sa thèse de maîtrise, Goffman s'intéresse tout particulièrement à la bourgeoisie intellectuelle urbaine. Il s'intéresse aux livres de savoir-vivre qui lui serviront de matériau dans ses recherches. Dans ces premiers textes, le sujet est en permanence préoccupé du regard des autres. Pour Winkin, « Les premiers travaux de Goffman, [...] peuvent être vus « comme les moyens qu'un autodidacte social se donne pour s'entraîner à la vie « comme il faut ». On pourrait ainsi avancer que les règles qu'il dégage pour les autres de manière descriptive, il les vivra lui-même sur le mode prescriptif » (Winkin, 1988 : 51, 72). La métaphore théâtrale qu'il développe peut-être mise en relation avec sa fréquentation d'une entreprise cinématographique. Sa fréquentation des casinos a aussi influencé sa recherche en l'amenant à proposer une autre métaphore pour parler des interactions sociales. En outre, il me paraît difficile de croire qu'il n'y ait aucune relation entre son étude sur les asiles et les problèmes de folie de sa femme. En conséquence, Goffman constitue un exemple de chercheur se servant d'éléments

autobiographiques pour alimenter sa propre recherche.

2.4.4. La fusion des horizons et la conscientisation de ma précompréhension du monde social étudié

Dans cette enquête, j'ai rencontré autrui à travers des témoins. Que nous soyons les uns et les autres familiers de ce « monde tchadien », n'enlève pas notre individualité. Mes rencontres avec les témoins, au Ghana, en Algérie ou en France, au cours de mes lectures, avec des enseignants qui ont pu m'aider à élargir mes horizons et à expliciter ma précompréhension. Il s'agit d'un travail herméneutique qui implique :

- « 1) *le travail réciproque de l'antéprédicatif et du L,*
- 2) *que cela se fasse avec les autres [...] eux seuls pouvant nous aider à nous voir différents, [...]*
- 3) *en acceptant une certaine mesure de [...] conflictualité, parce que seuls les autres, en ce qu'ils sont différents, et assument ces différences face à nous (et nous les nôtres face à eux), peuvent nous permettre de nous comprendre « soi-même comme un autre » [...].*
- 4) *que ces différences [...] comportent des enjeux « existentiels », [...]* »

(Robillard, 2016 : 161).

Par exemple, arrivé en France, j'ai pu vivre des inadéquations entre mes représentations et mes attentes et il m'a fallu surmonter ces mécompréhensions par un travail d'interprétation, de traduction mais aussi un travail réflexif. Ce travail m'a aidé à pouvoir me déplacer dans un horizon plus large réunissant certains allants de soi tchadien et certains allant de soi français comme des possibilités, mais surtout, il m'a aidé à rendre en partie conscient ma précompréhension du monde social que j'ai étudié lors de cette enquête. Ce travail herméneutique de conscientisation de ma précompréhension donne bien sûr la possibilité d'évoluer par rapport à ce par quoi j'étais auparavant agi à mon insu. Après ces deux parties sur le qualitatifisme et l'herméneutique, je consacre la partie suivante aux observations, entretiens et récits de vie.

Après ce long travail sur l'épistémologie, j'en viens maintenant à la méthodologie à travers les observations, les récits de et les entretiens compréhensifs.

Chapitre 3. Observations, récits de vie et entretiens compréhensifs

3.1. Observations

3.1.1. Qu'est-ce que l'observation ?

Pour commencer, voici une proposition sur l'observation : L'observation en sciences est une observation de l'homme par l'homme » (Kohn, Nègre, 2003 : 9). L'observation permet de construire des observables, peut-être moins précises, mais plus significatives que ne le permettrait la parole, comme par exemple les potins. En effet, les témoins peuvent contrôler leur parole, jouer un rôle, que leur gestuelle ou leur attitude générale, peut venir contredire ou amoindrir.

En sciences humaines et sociales, l'observation vise à relever des pratiques sociales, des discours, à tenter de comprendre, à imaginer les représentations des personnes. Dans une observation, il ne suffit pas de se contenter de l'aspect verbal. L'observateur doit prendre en compte le non verbal comme les gestes, les mimiques, le para-verbal comme la prosodie et l'ensemble de la situation inscrite dans une histoire. Par exemple, c'est ainsi que l'observateur peut prendre en compte une hésitation. Il prend compte aussi l'organisation de l'espace et ses raisons d'être, ce qu'il peut permettre, induire sur le comportement des gens. Mais lister les éléments à observer ne suffit pas à décrire l'observation. L'observateur doit agir dans un certain état d'esprit, en utilisant son imaginaire, sa sensibilité, son expérience, pour compléter ses notes : « L'enquêteur doit être assez intuitif, il doit avoir de l'imagination, percevoir les autres en décelant les problèmes et les comportements significatifs (Grawitz, 1990 : 928) ». Ces deux termes, intuitif et imagination prennent tout leur sens dans une perspective PH. Car si en première approche, l'observation peut apparaître comme une activité qui laisse l'observateur neutre, précisément, celui-ci ne peut que mobiliser intuition et imagination dans sa pratique. Mais, justement que dire de l'objectivité des observations ?

3.1.2. Que dire de l'objectivité des observations ?

Il me semble que dans la vie quotidienne, toute personne désireuse d'observer une situation tend à adopter une attitude discrète, n'intervenant dans les échanges ou les activités qu'à minima, afin de favoriser son observation. Intuitivement, lorsque l'on réalise une observation dans la vie quotidienne, le plus souvent convaincu d'être sinon dans l'objectivité, du moins dans la trans-subjectivité, c'est-à-dire que deux observateurs réaliseraient la même observation, il n'y a pas lieu en plus d'envisager que l'observation transforme ce qui est observé. Cependant, un peu de réflexion conduit à remettre en question ces croyances.

Premièrement, deux observateurs d'une même situation peuvent sélectionner des éléments différents. Deuxièmement, des observateurs différents peuvent interpréter différemment une même situation. Par exemple, pour faire très simple, devant un homme qui se gratte la tête, un premier observateur pourra considérer que cet homme a une démangeaison, un second qu'il est en train de réfléchir et un troisième qu'il feint de réfléchir ! L'idée est ici que le regard de l'observateur est associé à une de la situation. Avant d'aborder le troisièmement et le quatrièmement, je dois distinguer différentes situations d'observation. Ces situations sont particulièrement variées. Il est possible de distinguer des observations réalisées par l'observateur lui-même – observation directe – ou par une autre personne – observation indirecte. D'autre part, les personnes observées peuvent être informées de cette observation – observation à découvert – ou non – observation à couvert. Enfin, l'observateur peut être présent parmi les observées ou absent (caché, dans une autre pièce, en train de réaliser un enregistrement audio ou vidéo de ce qu'il observe). Je n'aborderai ici que les cas d'observations directes, à découvert ou à couvert et je retiendrai la situation d'observation directe, à découvert, en présence de l'observateur et la situation d'observation directe, à couvert, en présence de l'observateur.

Je peux maintenant reprendre mon énumération. Troisièmement, donc, lorsque l'observation est à découvert et se réalise avec un observateur en présence des personnes observées, les personnes observées se sachant observées, peuvent modifier leur comportement. Dans ce cas, l'observateur observe des phénomènes tels qu'ils ont été modifiés en raison de sa présence, de son statut, du fait même qu'il observe en l'ayant

signalé. Cela renvoie au paradoxe de l'observateur de Labov. Quatrièmement, même lors d'une observation « à couvert » avec un observateur présent parmi les personnes observées, les personnes adoptent un comportement qui dépend aussi de celui de l'observateur, de la relation entre les personnes présentes et qui inclut l'observateur.

En conséquence, d'après les cas de figure retenue, il ressort que les observations ne peuvent pas être objective, au sens où elles dépendent de l'observateur, de sa présence, de son propre mais aussi de l'interprétation que font les personnes observées de sa présence. Dans le cadre d'une approche qualitatifiste qui s'inscrit dans une perspective herméneutique, l'observateur est toujours guidé par son « monde de la vie », sa précompréhension et sa présence ne peut être qu'assumée en l'incluant dans les interprétations de la recherche. Mais de plus, comme sa présence peut modifier le comportement des personnes observées, c'est aussi la précompréhension de la situation par les personnes observées qui doivent être imaginée dans l'interprétation même des observations. Mais si l'observateur travaille avec sa précompréhension, il travaille aussi avec des outils au sens matériel du terme, qui peuvent lui permettre de retenir des éléments allant dans ou contre ses préjugés entendus au sens de Gadamer (voir *supra* dans *L'écart entre herméneutique et pragmatique*). Quels sont ces outils ?

3.1.3. Les outils de l'observation : carnet de notes, journal de bord, enregistrement audio et vidéo

Je crois que l'on peut considérer que les outils d'observation sont le carnet de notes, le journal de bord et les enregistrements audio ou vidéo. Le carnet de notes permet de noter sur le vif tout ce que le chercheur juge pertinent, y compris des commentaires et des idées. Le journal permet de revenir en fin de journée sur ses entretiens et ses observations en les ordonnant, en les complétant par des souvenirs, des commentaires, des réflexions. Dans ces deux cas, leur relecture permet de se remémorer des détails, des idées oubliées et de susciter à nouveau la réflexion. De plus, si la présence et l'influence du chercheur doit être prise en compte dans les s du chercheur, une relecture réflexive de ces outils peut contribuer à cette prise en compte.

Enregistrements audio et vidéo peuvent constituer une aide précieuse dans des

situations complexes à observer. Ils peuvent permettre de mémoriser et de relire, revoir des éléments à plusieurs reprises. Des détails passés inaperçus peuvent alors être repérés. Dans sa thèse, Lorilleux (2015 : 30) a réalisé des enregistrements vidéos et audio de classe qui impliquent plusieurs élèves. Cependant, les enregistrements audio et vidéo ne permettent pas de tout enregistrer : des détails échappent aux enregistrements, tout comme ce que vivent les personnes en présence, leur histoire, leurs représentations. Les enregistrements vidéo réalisent une sélection dans ce qui est enregistré. L'usage des cinq sens, la mise en jeu de la sensibilité du chercheur, la connivence restent indispensables pour comprendre les autres en présence. Enfin, les personnes n'acceptent pas forcément les enregistrements audio ou vidéo et le cas échéant peuvent ne pas se comporter de la même façon en présence d'un magnétophone ou d'un caméscope.

3.1.4. La modification des comportements en cas d'observation à découvert

Je me tiens ici dans le cas d'une observation directe, à découvert et en présence de l'observateur. Dans une approche qualitative, la présence à découvert d'un l'observateur est fréquemment assumée et prise en compte dans les interprétations des observations, tout comme doit l'être, d'ailleurs, les choix d'observation du chercheur. On ne peut pas parvenir à supprimer cette présence et ce qu'elle induit, si bien que de toute observation à découvert, on peut dire qu'elle a une dimension participante (Feussi, 2006). En effet, Feussi fait observer que dès que le chercheur est sur le terrain et qu'il est à découvert, il y a de sa part une activité même s'il n'en a pas : sa présence suffit. Même s'il ne fait rien, les autres imaginent qu'il donne du sens, comprend, juge. Les témoins présents peuvent attribuer un sens à sa présence, voire à son effacement éventuel par rapport aux autres personnes présentes (où l'observateur reste malgré cet effacement visible et dont la fonction est connue). Il joue des rôles actifs « dans la recherche des facteurs objectifs » (Feussi, 2006 : 128).

Cependant, je remarque que la notion d'influence laisse entendre que le processus en jeu ne vient que de l'observateur, à la façon dont il pourrait agir sur le groupe de façon consciente ou non. Cette notion d'influence ne me paraît pas prendre en compte ce qui

vient des membres du groupe. Il serait peut-être préférable d'utiliser un terme qui parle de l'existence d'une modification sans que cela fasse nécessairement référence à une action venant exclusivement de l'observateur sur le reste du groupe, un terme qui permette de prendre en compte les attitudes des membres du groupe. Il n'en demeure pas moins que la simple présence de l'observateur, implique que les personnes présentes se fassent une représentation de celui-ci et se comportent en fonction de cette représentation.

Par exemple, dans le cas d'une recherche au Tchad, réalisé par un enquêteur venant d'une université française, les témoins peuvent modifier leurs attitudes, en fonction de ce critère. Dans les rencontres que j'ai effectuées pour cette enquête, la tendance générale chez les témoins, était alors de se cacher, de se voiler : il ne fallait pas donner à entendre aux Français, la façon dont des Tchadiens francophones parlent (voir *infra*).

Un autre exemple permet à mon sens d'illustrer l'intérêt que l'observation soit directe, à découvert avec l'observateur présent avec les personnes observées. Cette situation peut augmenter le niveau de formalité. Mon exemple est une observation réalisée lors d'un entretien. Le témoin s'est mis à imiter un ancien président tchadien (voir *infra*). Cela lui permettait à mon sens, de présenter un français censé être impeccable à l'abri des reproches et de cacher sa façon de s'exprimer en langue française. Ce type d'observation ne peut être obtenu que dans des situations vécues comme suffisamment formelle. Elles impliquent une observation directe, à découvert avec un observateur non caché.

Ainsi, la présence d'un observateur à découvert, modifie les comportements et les échanges dans le groupe. Le groupe ne fonctionne plus de la même façon qu'en l'absence d'observateur. Toute observation réalisée en présence d'un observateur réalisant ses observations à découvert semble donc bien avoir quelque chose de l'observation participante.

En conclusion, dans une perspective qualitative, dès lors qu'il n'est pas possible de masquer la présence de l'observateur au groupe, le positionnement qualitatif est que cette implication du chercheur doit être considérée comme la « forme adéquate d'observation pour toute enquête de terrain » (Mahmoudian, 1998 : 21, dans Mondada, éd. 1998 : 40 ; Blanchet, 2000 : 90, cité par Feussi : 137).

3.1.6. Observation à couvert

Je me tiens ici dans le cas d'une observation directe, à couvert et en présence de l'observateur. L'observation se réalise donc à l'insu des personnes observées. Il peut y avoir deux cas de figure, celle où l'observateur est parmi des personnes observées qui ignorent que cette personne réalise des observations de façon spécifique dans le cadre d'une enquête et celle où l'observateur qui n'est pas parmi ces personnes. Comme je l'ai déjà écrit, elle peut avoir pris le soin de se cacher, être dans une autre pièce que les personnes observées, ou réaliser un enregistrement audio ou vidéo de ce qu'elle observe, sans que cela soit connu. Choisir entre observation à découvert et observation à couvert implique un questionnement de nature éthique. Elle implique aussi la question du paradoxe de l'observateur. La question de l'observation à découvert vient d'être abordé *supra* et un premier cas de l'observation à couvert a déjà été traité. Reste la situation où l'observateur n'est pas parmi les personnes observées et dans les trois cas envisagées ci-dessus, l'observateur ne modifie pas, en principe, ce qu'il observe. En revanche, l'observateur oriente ses observations en fonction de sa précompréhension de la situation.

Observer à couvert suscite chez moi un scrupule, dans la mesure où moi-même, je n'apprécierais pas d'être observé à mon insu et cela même si l'enquêteur veille au respect de l'anonymat des personnes observées. Malgré toutes les garanties que l'on pourrait me donner sur l'anonymat et a fortiori, plus on m'en donnerait, plus persistera chez moi, une conviction intime et contraire que cet anonymat n'est pas respecté d'une façon ou d'une autre. Peut-être cela vient-il d'un souci marqué chez moi, quant à l'usage de mon image ou bien d'un souci exagéré de protéger ma vie privée. Je relie la crainte dont je parle, aux observations de Tchadiens que j'ai réalisées, dont les paroles semblent indiquer qu'ils craignent de laisser entendre leur façon de parler à d'autres Tchadiens. Je me demande, si, participant du même monde social, ces personnes et moi ne pourrions partager les mêmes craintes.

Il existe cependant une modalité d'observation à couvert que je pratique : comme je l'ai déjà écrit, des observations s'imposent à moi quand je suis au contact de Tchadiens francophones dans des situations que je ne prévois pas pour l'observation de façon intentionnelle. Si je fais part de ces observations, les personnes observées n'en sont pas

pour autant prévenues. Dans ces cas, le problème éthique ne concerne plus des individus mais des groupes. D'autre part, dès lors que je convoque mon souvenir d'expériences vécues au Tchad, ne peut-on considérer qu'il s'agit d'une observation à couvert ?

3.1.7. Conclusion sur les observations

Que l'observation en sciences humaines et sociales soit une observation de l'homme par l'homme fait de celle-ci une pratique qui implique l'observateur dans sa précompréhension du monde, et donc dans ses choix. À ce titre, cette pratique ne peut pas prétendre à l'objectivité. La sélection des éléments observés dépend de l'observateur, tout comme son interprétation, que l'observation soit réalisée à découvert ou à couvert. Par sa seule présence, l'observateur peut modifier la situation, parce que les personnes observées attribuent du sens à sa présence. Ce faisant, dans l'observation intervient aussi la précompréhension de la situation des personnes observées, ce que le chercheur doit prendre en compte. Dans une perspective qualitatifiste, l'implication du chercheur dans son observation, pour reprendre les mots de Mahmoudian (Feussi : 137), doit ainsi être considérée comme la forme adéquate de toute observation.

3.2. Les récits de vie

3.2.1. Histoire des récits de vie

Tout d'abord recueillis au XIX^e siècle, par des voyageurs, journalistes, puis des ethnologues auprès d'Indiens d'Amérique, ce qu'on peut alors appeler des récits de vie se sont distingués des premières études ethnographiques sur les Indiens d'Amérique qui cataloguaient simplement leurs coutumes (modes d'habitat, vêtements, outils, croyances, etc.). En effet, ces récits de vie donnaient à voir selon Bertaux, « une culture non seulement de l'intérieur, mais comme un tout », (Bertaux, 1989 : 31).

En 1919, Thomas et Znaniecki, publient *Le paysan polonais en Europe et en Amérique. Récit de vie d'un migrant*. Dans ce cas, le récit de vie en question est une autobiographie écrite par Wladeck Wiszniewski, ouvrier boulanger polonais émigré aux États-Unis, à la demande de Thomas, chercheur en Sciences humaines et sociales, dans le cadre d'une recherche sur les émigrants polonais à Chicago qui semblent alors

rencontrer de grandes difficultés dans leurs vies une fois arrivés aux États-Unis. L'auteur de cette autobiographie a répondu à une petite annonce de Thomas à la recherche de lettres personnelles à acheter pour réaliser des recherches. Après avoir communiqué ses lettres contre rémunération, Wladeck accepte la proposition de Thomas de rédiger son autobiographie, toujours, contre rémunération. C'est précisément parce que cet ouvrier est considéré comme un homme ordinaire que Thomas s'intéresse à lui pour comprendre la façon de fonctionner de ces gens dits ordinaires. L'œuvre comporte cinq volumes qui comprend des données étudiant des archives (lettres personnelles par exemple) et cette autobiographie (volume 3). La publication française ne comprend que le volume traitant de l'autobiographie annotée de commentaires de Thomas et Znaniecki, « contribuant à l'analyse de récit » (Bertaux, cité dans Thomas, Znaniecki : 6). Cette analyse se fonde sur une théorie construite par Thomas et Znaniecki sur la façon dont se construisent les personnalités sociales. Cette théorie s'inscrit dans la tradition pragmatiste américaine. Trois types idéaux de personnalités, dites le Philistin, le Bohème et le Créatif y sont définis. Wladeck évolue entre les deux personnalités considérées comme archaïques, celle du philistin et du bohème.

Utilisés par l'école de Chicago dans les années 1920 en sociologie, puis détrônés par des enquêtes par questionnaires fondés sur les statistiques, ils font leur réapparition dans les années 1970. La notion de récit de vie a été travaillée par Daniel Bertaux.

3.2.2. Comment définir les récits de vie ?

Les récits de vie sont définis par Bertaux comme « le récit qu'une personne fait à une autre de son expérience de vie dans une interaction en face à face ». (Bertaux : 28). Dans cet extrait, Bertaux insiste sur l'idée qu'un récit ne se réduit pas à un monologue d'un sujet, ni même à ce qu'un sujet dit à un chercheur, mais que sa dimension dialogique est essentielle. Pour éviter de rentrer dans des difficultés sur la nécessité qu'un récit de vie soit complet, Bertaux propose la conception suivante : « il y a du récit de vie dès qu'il y a description sous forme narrative d'un fragment de l'expérience vécue » (Ib.: 15). Mais, même si le récit de vie résulte « d'une forme particulière d'entretien, l'entretien narratif, qui serait centré sur le parcours et de ses expériences vécues [celle du sujet] » (Id.: 17), il ne se réduit pas à cette forme narrative, à la description des faits vécus. Il peut aussi

comprendre :

« tout ce qu'une personne a vécu, tous ses projets – réalisés ou pas – tout ce qu'elle a fait ; ainsi que des descriptions des conditions et situations dans lesquelles elle l'a fait, des contextes sociaux au sein desquels elle a vécu et agi ». (Ib.: 17).

3.2.3. Pourquoi les récits de vie ?

Ce qui m'intéresse avec les récits de vie, pour ma recherche sur l'insécurité linguistique chez des Tchadiens francophones, c'est que les entretiens sont susceptibles de permettre des réponses approfondies, de connaître l'histoire de la personne et en particulier son origine et comment tout cela est ressenti, imaginé. Les récits de vie devraient permettre aussi de mieux comprendre comment se situent ces phénomènes d'insécurité linguistique, ou les représentations de la personne en fonction de ses projets, notamment en termes de formation, professionnelle. Il n'est pas dit notamment qu'un Tchadien francophone dont le projet est de rester dans le milieu dans lequel il a toujours vécu ressente la même insécurité linguistique que celui qui envisage une évolution sociale, impliquant elle-même de fréquenter des milieux dans lesquels la langue française est une référence, mais que le Tchadien considéré n'a pas toujours fréquenté. Enfin les récits de vie permettent de mieux comprendre le ressenti des personnes, ce qu'ils vivent sur un plan affectif, « de l'intérieur ». Or, me semble-t-il, l'insécurité linguistique est avant tout quelque chose qui se ressent et se fonde sur la façon dont des relations sociales sont imaginées.

3.2.4. Les pratiques de recueil de récit de vie

En ce qui concerne la pratique des récits de vie, Bertaux y consacre un chapitre intitulé *Le recueil de récit de vie*, dans son ouvrage *Les récits de vie*. Il prend le temps d'expliquer à son lecteur comment ouvrir le terrain, préparer l'entretien, le conduire. Il part de l'attitude générale à adopter, la façon de lancer un entretien, d'accompagner, de gérer l'inattendu et parler de l'enregistrement. Je n'entrerai pas dans le détail précieux de son propos et ne m'arrêterai que sur les points qui me sont apparus importants du point de vue de ma démarche personnelle.

En ce qui concerne l'ouverture du terrain, Bertaux part du cas où le chercheur

étudie un microcosme dont il ne fait pas partie. Dans ce cas, le chercheur doit être conscient que dès les premiers instants, il est observé et que les gens du microcosme s'interrogent sur qui il est, ce qu'il fait, pour qui il travaille, sur les conséquences possibles pour eux de ce qu'ils livrent au chercheur. Le chercheur doit apprendre à répondre à ces questions, à « construire [son] identité de chercheur » (Bertaux, 2016 : 62). Dans mon cas, en France, en tant qu'étudiant tchadien francophone, je faisais partie de la « communauté » des Tchadiens francophones installée à Tours. Ce qui nous réunit n'est pas tant une activité professionnelle comme par exemple pour citer Bertaux, le monde social des boulangers, mais des origines nationales communes et la connaissance du Tchad. Il n'y a donc pas à mon sens, de témoin central comme il en est question chez Bertaux. Au fil des rencontres, je me suis présenté aux uns et aux autres, dans différents groupes, au fil de rencontres, de repas, avec mon projet et j'ai choisi des témoins. J'ai en revanche essuyé nombre de refus. Trouver des personnes qui acceptent de réaliser des entretiens n'a jamais été facile dans cette enquête. Il semble que chez les Tchadiens, la participation à un entretien de recherche puisse être interprétée comme un risque de perdre la face (Goffman). J'y reviendrai. La difficulté à trouver des témoins a été aussi vraie lors de mes séjours au Tchad. Dans ce cas, tout Tchadien francophone que je sois, je suis allé à la rencontre de personnes, comme les jeunes du *Café de la Jeunesse consciente*, pour lesquels j'étais un inconnu.

Bertaux insiste sur l'importance de la préparation de l'entretien, de l'existence d'un carnet de notes, dans lequel le chercheur note ses démarches, ses rencontres, ses résultats, ses observations, ses réflexions. Pour l'entretien lui-même, Bertaux propose de suivre « le modèle de l'entretien narratif » (Bertaux, 2016: 68). Il comprend deux parties. Dans la première le chercheur incite le témoin à se raconter :

« Vous l'encouragerez à se saisir de la maîtrise de l'entretien, en montrant votre vif intérêt pour ce qu'il dit. Parlez peu, écoutez beaucoup. » (Ib. : 68)

La deuxième partie de l'entretien est consacrée aux questions du guide d'enquête, reportées si nécessaire à un second rendez-vous, ou à un rendez-vous téléphonique. Le guide d'enquête est une courte liste de points, à aborder en fin d'entretien (en deuxième partie) si le témoin n'en a pas parlé lui-même. Ces points correspondent aux questions du chercheur sur ce qu'il étudie à ce moment de la recherche.

Dans la conduite de l'entretien, Bertaux précise que trop parler, « interrompre à tout bout de champ » (Ib.) est proscrit tout comme « ne rien exprimer (masque inexpressif, silence équivoque. D'un certain point de vue, cela rejoint Kaufmann (2011, 2016), pour qui un entretien implique un engagement de la part de l'interviewer.

Bertaux incite à se débarrasser de toute culpabilité, de toute gêne à réaliser un entretien à l'égard du futur témoin :

« S'il a accepté l'entretien, c'est qu'il y trouve son compte. Débarrassez-vous de toute culpabilité : vous n'êtes pas un voleur de vies, vous suscitez des témoignages ». (Bertaux, 2016 : 69)).

Il insiste sur l'apport que constitue cette pratique de l'entretien pour le témoin :

« vous conférez ainsi au sujet une reconnaissance sociale qui peut-être ne lui a été que chichement accordée jusqu'ici. En venant le voir vous montrerez qu'il ou elle sait des choses que vous, pourtant universitaire, vous ne savez pas ; des choses que « la société » ne sait pas ... » (Ib.).

Bertaux aborde aussi la façon de lancer l'entretien. Je note que pour Bertaux le chercheur, aussi débutant soit-il « représente [...] l'Université, la connaissance, « la société ». À travers [lui], c'est à elle qu'il/elle s'adressera d'abord » (Ib.). En ce qui concerne mon expérience lors de cette enquête, ceci s'est exprimé, à mon avis, dès les premiers entretiens avec les jeunes du *Café de la jeunesse consciente* qui émirent des craintes sur l'emploi que je pourrais faire des enregistrements, celui de les exhiber devant des Français pour montrer la façon de parler des Tchadiens francophones.

Au sujet de l'enregistrement, Bertaux conseille d'enregistrer et de prendre des notes simultanément en apprenant à fixer sur le papier son propre ressenti. En revanche, il n'évoque pas les difficultés auxquelles j'ai été confronté pour pouvoir réaliser mon enquête, notamment cette réticence à être enregistré.

Après ce parcours rapide des pratiques des récits de vie selon Bertaux, je consacre la partie suivante à la critique des récits de vie.

3.2.5. Critique des récits de vie

Les récits de vie et plus largement, les approches biographiques ont fait l'objet d'une critique, à commencer par celle de Bourdieu dans un article paru en 1986 auquel répond

Heinich en 2010. Je commence par exposer le contenu de ces deux articles, avant de proposer un commentaire.

3.2.5.1. Bourdieu, « L'illusion biographique » (1986)

Bourdieu a écrit en 1986 un article virulent contre les approches biographiques, intitulé « L'illusion biographique », paru dans une revue qu'il dirigeait et dont le numéro portait le même titre que son article. Je m'interroge sur la pertinence de publier dans un tel numéro un article aussi critique contre les approches biographiques parmi des articles relevant d'une approche biographique ou inversement.

Dans cet article, Bourdieu dénonce une entrée en contrebande des histoires de vie dans le monde savant de l'ethnométhodologie et de la sociologie. Il prétend critiquer les implicites à l'œuvre dans les histoires de vie. Cette notion implique, écrit-il, que la vie soit une histoire, à savoir une suite d'événements orientés, signifiants et cohérents. Aussi le récit tend-il à organiser les événements « en séquences ordonnées selon des relations intelligibles. » (Bourdieu, 1986: 69). L'enquêté, se faisant « l'idéologue de sa propre vie » (Ib.) sélectionne des éléments de sa vie pour que son récit ait du sens et le biographe « complice » est porté « à accepter cette création artificielle de sens. » (Ib.). Pour Bourdieu, « [...] traiter la vie comme une histoire, c'est-à-dire comme le récit cohérent d'une séquence signifiante et orientée d'événements, c'est peut-être sacrifier à une illusion rhétorique, à une représentation commune de l'existence [...] » (Ib. : 70).

Bourdieu cherche alors à déterminer les mécanismes sociaux qui favorise cette conception de la vie comme unité et comme totalité. Selon lui, le monde social tend à identifier normalité et identité, « entendue comme constance à soi-même d'un être responsable, c'est-à-dire prévisible ou, à tout le moins, intelligible [...] » (Ib.). Il prend l'exemple du nom propre en France¹⁶. Cette institution permet de désigner une même personne à travers la multitude des champs sociaux qu'elle traverse, « c'est-à-dire dans toutes ses histoires de vie possibles. » (Ib.). Une identité sociale constante et durable se

¹⁶Ce qui correspond au nom propre au Tchad ne fonctionne pas exactement de la même façon qu'en France. Il indique une filiation en se composant « du prénom » du père et de celui du grand-père. Par exemple, dans « Chemi Tahar Abdallah », Chemi est mon prénom en propre, Tahar, le prénom de mon père et Abdallah celui de mon grand-père paternel.

trouve ainsi instituée. « Le nom propre est [...] le fondement [...] de la possibilité socialement reconnue de totaliser ces manifestations dans des enregistrements officiels, curriculum vitae, cursus honorum, casier judiciaire, nécrologie ou biographie [...] » (Ib.).

Pour Bourdieu, le récit

« tend à se rapprocher d'autant plus du modèle officiel de la présentation de soi, carte d'identité, fiche d'état civil, curriculum vitae, biographie officielle, et de la philosophie de l'identité qui le sous-tend, que l'on s'approche davantage des interrogatoires officiels [...] — dont la limite est l'enquête judiciaire ou policière — s'éloignant du même coup des échanges intimes entre familiers et de la logique de la confiance qui a cours sur ces marchés protégés. » (Ib.71).

Le discours sur soi, le récit de vie variera en fonction « du marché sur lequel il sera offert — la situation d'enquête elle-même contribuant inévitablement à déterminer le discours recueilli » (Ib.) et « les lois de la biographie officielle tendront à s'imposer bien au-delà des situations officielles [...] » (Ib.).

L'analyse « de cette sorte d'artefact socialement irréprochable qu'est « l'histoire de vie » [...] » (Ib.) conduit à la notion de trajectoire, conçue « comme série des positions successivement occupées par un même agent [...] dans un espace lui-même en devenir et soumis à d'incessantes transformations. » (Ib.). Bourdieu critique cette notion de trajectoire. En particulier, il écrit :

« Essayer de comprendre une vie comme une série unique et à soi suffisante d'événements successifs [...] est à peu près aussi absurde que d'essayer de rendre compte d'un trajet dans le métro sans prendre en compte la structure du réseau, c'est-à-dire la matrice des relations objectives entre les différentes stations » (*ibid.* : 71) »

Ainsi, « essayer de comprendre une vie comme une série unique et à soi suffisante d'événements successifs » (Ib.) n'a pas de sens parce que cela ne prend pas en compte ce qui est sociologiquement sous-jacent à cette série d'événements. Ce qui est sociologiquement sous-jacent est comparé à au réseau de métro, à sa structure et le passage d'un événement de la vie à un autre — par exemple, un changement professionnel — est comparé au passage d'une station à une autre, avec l'idée d'objectivité que Bourdieu attache à cette comparaison. Pour Bourdieu,

« le sens des mouvements conduisant d'une position à une autre (d'un poste professionnel à un autre, [...], etc.) se définit, de toute évidence, dans la relation objective entre le sens et la valeur au moment considéré de ces positions au sein d'un espace orienté. » (Ib.: 72).

Cette posture de Bourdieu écarte l'idée d'un sens que l'individu peut donner à son expérience vécue au profit d'un sens qui serait objectif. Comprendre une trajectoire implique de construire au préalable

« les états successifs du champ dans lequel elle s'est déroulée, donc l'ensemble des relations objectives qui ont uni l'agent considéré [...] à l'ensemble des autres agents engagés dans le même champ et affrontés au même espace des possibles. » (Ib.).

Si cette construction préalable ne s'est pas imposée aux chercheurs, c'est que

« L'individu, la personne, le moi [...] vers lequel nous porte irrésistiblement une pulsion narcissique socialement renforcée, est aussi la plus réelle, en apparence, des réalités [...] immédiatement livré à notre intuition fascinée [...] ». (Ib.).

L'article de Bourdieu apparaît donc sans concession à l'égard des approches biographiques et peu respectueux de ceux qui la pratiquent. Heinich apporte une réponse dans un autre article paru en 2010.

3.2.5.2. Heinich, « Pour en finir avec l'illusion biographique » (2010)

Dans un article paru en 2010, « Pour en finir avec l' "illusion biographique" », Heinich apporte elle-même une réponse sans concession à Bourdieu. Elle l'introduit en prenant un fil qu'elle tiendra jusqu'à la fin de l'article, celui d'un travail de recherche de Pollak (1986) sur l'expérience concentrationnaire dont les premiers résultats ont été publiés dans le même numéro que celui où est paru l'article critiqué de Bourdieu. Elle critique l'indélicatesse de ce dernier à l'égard de Pollak et compare les approches des deux hommes à l'avantage de Pollak. Le travail de Pollak est présenté comme un travail colossal, en temps, en personnes mobilisés, en entretiens réalisés, en travail de lecture, de discussion, de réflexion et d'écriture (Heinich, 2010 : 421). Pour Heinich, l'article de Bourdieu relève d'une entreprise de démolition et d'un règlement de compte. Bourdieu, dans les années 1980, prenait le train en marche des approches biographiques. Il aurait tenté de minimiser ce domaine devenu porteur tout en y affirmant sa présence. La stratégie de positionnement en milieu intellectuel serait donc à l'œuvre dans l'écriture de l'article de Bourdieu. Mais, Heinich s'intéresse plus longuement aux arguments théoriques de Bourdieu.

Heinich affirme que les approches biographiques, sous la plume de Bourdieu, sont victimes de la critique systématique d'une sociologie du soupçon. Elle cite et classe des

éléments de la critique de Bourdieu dont je reprends intégralement la liste ci-dessous, parce qu'elle me semble pertinente. Le récit de vie relève ainsi selon Bourdieu de :

- œ « de la dissimulation en opposition avec la transparence du discours : (« se faire l'idéologue de sa propre vie en sélectionnant... » [1986 : 69]) ;
- œ de l'illusion propre à toute entreprise narrative, opposée à la pureté de l'expérience vécue (« illusion rhétorique » [*ibid.* : 70]) ;
- œ de l'artificialisme, opposé à la réalité brute des faits (« création artificielle de sens » [*ibid.* : 69], « cette sorte d'artefact socialement irréprochable qu'est "l'histoire de vie" » [*ibid.* : 71])
- œ de la convention et de l'officialité, opposées à l'authenticité (« convention rhétorique », « présentation officielle de soi » [*ibid.* : 70]) ;
- œ de l'instabilité stratégique, opposée à la stabilité du monde tel qu'il est (« le récit de vie variera, tant dans sa forme que dans son contenu, selon la qualité sociale » [*ibid.* : 71]) ;
- œ du marché, forcément corrupteur, opposé à l'état de nature (« selon la qualité sociale du marché sur lequel il sera offert » [*ibid.*]) ;
- œ de la contrainte, opposée à la libre expression (« un surcroît de contraintes et de censures spécifiques » [*ibid.*]) ;
- œ de la manipulation, opposée au libre choix individuel (« manipuler » [*ibid.*]) » (Heinich : 423).

Heinich dénonce dans cette liste un « « argumentaire foncièrement rousseauiste » (Ib.). Un autre argument de Bourdieu est que les approches biographiques renvoient à une

« illusion individualiste, simple support du « narcissisme », opposée à la vérité du « social » : « l'individu [...] vers lequel nous porte irrésistiblement une pulsion narcissique socialement renforcée, est aussi la plus réelle, en apparence, des réalités » (*ibid.* : 72). » (Ib.).

Toute approche est donc nécessairement suspecte pour Bourdieu, conclut Heinich. Heinich essaie de comprendre ce qui amène Bourdieu à développer sa posture.

Dans son extrait utilisant la métaphore du métro, Bourdieu pointe un problème de méthode qui renvoie à des oppositions classiques : point de vue individuel/point de vue collectif ; niveau micro/niveau macro, ce que les approches biographiques traduisent par une opposition temporalité/structures où la temporalité est accessible aux individus et les structures visibles par « la prise en compte de la dimension collective par le travail des sciences sociales » (Ib. : 424). L'approche biographique, qui implique la narration, semble apparaître, explique Heinich, comme une atteinte à la notion d'habitus « incorporé et structuré » (Ib.) que Bourdieu a lui-même élaboré. Ce qui a pu aussi gêner Bourdieu, écrit Heinich, c'est que l'approche biographique requiert non plus un sujet soumis à l'interprétation du sociologue mais collaborant activement. De plus, avec sa confiance

dans le langage pour faire émerger le sens, le recours à la mémoire, l'approche biographique s'approcherait de la cure analytique, dont Bourdieu ne veut pas.

Devant l'intérêt suscité par l'approche biographique, la tentative de disqualification de Bourdieu n'a pas atteint son objet. Heinich cherche à en comprendre les raisons et en vient à dénoncer à son tour des illusions dans lesquelles Bourdieu serait resté enfermé.

La première d'entre elle, serait l'illusion naturaliste. Elle concerne le constructivisme qui dénonce l'artificialisme et le conventionnalisme de toute construction sociale. Le constructivisme considère que tout ce qui est socialement construit renvoie à de l'arbitraire ou à du contingent, si bien que seul le naturel aurait un intérêt. (Ib.:425). Le constructivisme postmoderne, écrit Heinich, à la fois moqué et pratiqué par Bourdieu, reste pris dans un naturalisme relevant de conceptions présociologiques, propres à la tradition philosophique et au sens commun, qui ne connaissent d'autres réalités que la « nature » et l'individu (Ib.). Or, les sciences sociales contredisent cette posture, en montrant « la puissance du langage, des institutions, des conventions, des mœurs, des lois » qui dépasse les données de la nature et les « capacités d'action du sujet » (Ib.). Pourtant, Bourdieu en reste lui à dénoncer le caractère exclusivement socialement construit du récit, et en cela son artificialité, son mensonge, son illusion et donc sa « dispensabilité » (Ib.) en sciences sociales (ib.).

La naïveté est de croire comme Bourdieu que la transparence d'un discours à la réalité qu'il vise en fait la qualité alors que c'est lorsque l'on rend signifiante l'opacité d'un texte, qu'il devient intéressant, pertinent et riche de sens, en tant que cette opacité « nous conduit à la façon dont la réalité en question fait sens pour celui qui la vit » (Ib.). Mais pour le comprendre, il faut sortir d'une deuxième illusion, l'illusion explicative.

Heinich s'arrête sur une expression utilisée par Bourdieu : « rendre compte ». Elle explique qu'il existe deux perspectives légitimes qui permettent de rendre compte, l'une explicative, l'autre compréhensive. L'explication renvoie au « choix d'itinéraire par une mise à plat de l'ensemble des trajets possibles [dans un métro] » (Ib.). Elle reprend ici la métaphore du métro de Bourdieu. La compréhension de « la façon dont ce trajet-ci est vécu par le voyageur » (Ib.). Mais ni leurs visées, ni leurs outils ne sont les mêmes. L'explication de Bourdieu vise une explication « structuraliste, objectiviste, spatialisée –

de l'expérience par ses causes objectives » (Ib.). Mais, il oppose cette explication à une autre explication qui serait « narrative, subjectiviste, temporalisée. » (Ib. : 426), sans voir que l'approche biographique ne vise pas l'explication mais la compréhension, autrement dit « une explicitation des raisons, des logiques sous-jacentes au vécu du sujet. (Ib.). Ainsi, reste-t-il dans une illusion explicative, dans une sorte de refus de voir les implications en sciences sociales de la distinction entre explication et compréhension. Ce n'est pas celui qui croit à l'« objectivité » du récit biographique qui est naïf, explique Heinich, mais

« celui qui croit [...] que le locuteur et son interlocuteur prennent ce récit pour la réalité, alors que l'un et l'autre savent bien qu'ils ont affaire à un récit, cette forme particulière de réalité, si riche d'enseignements [...] » (Ib.).

Heinich dénonce aussi chez Bourdieu une confusion des genres en raison de son peu d'intérêt pour les différents genres narratifs. Pour elle, face un récit, il ne s'agit pas de savoir s'il est vrai, manipulé, artificiel ou purement rhétorique, mais de s'intéresser à leur contexte de production, de publication, à la forme de ces récits (biographie, autobiographie spontanée ou sollicitée, entretien) et à la pertinence du genre discursif adopté par rapport à l'expérience narrée.

La troisième illusion est à relier à l'impératif de cohérence que s'impose les témoins auteurs de récits. C'est l'illusion rhétorique. Bourdieu réduit cet effort de cohérence réalisé dans les récits biographiques à une prétention à organiser ces textes « en séquences ordonnées selon des relations intelligibles » (Bourdieu, 1986 : 69, cité par Heinich : 428), autrement dit à traiter la vie comme une histoire, ensemble cohérent, signifiant et orienté d'événements. Pour Bourdieu, c'est « une illusion rhétorique » (Bourdieu : 70, cité par Heinich : 428). A contrario, au lieu de voir dans ce souci de cohérence, une tentative pour tromper, Pollak y a vu une « une valeur, c'est-à-dire une visée partagée. » (Ib. : 428). Mais dans la sociologie de Bourdieu, les valeurs restent des illusions dissimulant des intérêts, conception, qui n'a pu qu'empêcher Bourdieu de prendre au sérieux ce souci de cohérence.

À une époque où de nouvelles théories de la communication ne considèrent plus la cohérence et la continuité de la réalité comme des évidences, explique Heinich, la

question qui se pose est : « comment le monde social s'y prend-il pour se doter de cohérence et de continuité ? » (Pollak, 1987:17, cité par Heinich : 428).). Pour répondre à cette question, l'activité narrative est essentielle. Heinich cite à nouveau le travail de Pollak, qui, dans son travail sur l'expérience-limite des camps de concentration affirme combien il est difficile de maintenir la continuité et la cohérence pour un individu ou un groupe.

« Ainsi, [...] l'analyse de l'expérience concentrationnaire atteste à quel point [...] les individus, en tant qu'ils sont le produit d'une construction sociale, sont également une construction d'eux-mêmes » (*Ibid.* : 29). » (Pollak, 1986 : 29, cité par Heinich : 429).

Ainsi, les individus ne sont-ils plus réduits à n'être que le produit de constructions sociales comme chez Bourdieu. Heinich affirme que Pollak est très loin de l'illusion biographique de Bourdieu.

Heinich semble regretter que Bourdieu, malgré son intelligence, se soit embourbé dans la bêtise de notre époque : « le soupçon généralisé, la critique aveugle et systématique. » (Ib.:429).

Après l'exposé des contenus des articles de Bourdieu et de Heinich, je m'autorise un bref commentaire.

3.2.5.3. Bref commentaire sur les articles de Bourdieu et Heinich

La réponse de Heinich à l'article de Bourdieu est sans concession, si ce n'est à sa toute fin, avec une reconnaissance de l'intelligence de Bourdieu, peut-être un peu dérisoire, puisqu'elle ne lui permet d'échapper « à la bêtise de son époque ». Comme je l'ai déjà écrit, l'article de Bourdieu me paraît peu respectueux de ceux qui pratiquent l'approche biographique, qu'il s'agisse des chercheurs ou des témoins, mais aussi peu respectueux aussi des individus humains qui, pour accéder au sens de leurs existences sont censés devoir passer par l'expert sociologue.

Bourdieu utilise des formules chocs comme « se faire l'idéologie de sa propre vie en sélectionnant » (Ib. : 69). Ce faisant, il met sur un même plan la sélection des éléments de sa vie par un témoin et une entreprise réfléchie et délibérée de tricherie digne de certains États. C'est une condamnation sans appel du témoin par Bourdieu qui n'envisage pas un témoin sincère, ni même de prêter attention au récit comme réalité particulière

riche de renseignements. Bourdieu semble bien enfermé dans ce que Heinich a appelé une illusion explicative.

Pour Bourdieu, le récit de vie est un artifice pour créer du sens dans lequel s'impose les règles d'une biographie officielle. Cependant, j'observe que chez les témoins qui vivent un entretien comme une expérience avec un haut niveau de formalité, comme j'ai tenté de l'illustrer *supra*, ce qui peut être intéressant, c'est la forme prise par le témoignage dans ces conditions. Quant à la variation du récit dans sa forme et son contenu, il est possible de l'assumer en prenant en compte ce qui motive cette variation.

Ne voir dans un récit de vie qu'un objet socialement construit dépourvu d'intérêt en sciences humaines et sociales, c'est ne pas voir que les individus ne se réduisent pas à n'être que le produit d'une construction sociale, mais comme l'écrit Pollak, qu'ils sont aussi une construction d'eux-mêmes. De plus, à partir des récits de vie, trace de la construction des personnes par eux-mêmes, peuvent se lire des phénomènes qui touchent le social.

En conclusion, j'ai l'impression que Bourdieu est resté, du moins en 1986, sur une conception de la sociologie, enfermée dans une illusion explicative, ne comprenant pas que l'on puisse s'intéresser ni à du vécu, ni à la compréhension, ni à la pertinence entre la forme prise par une narration et l'expérience narrée. Il devient alors cohérent qu'il n'ait pas non plus pris au sérieux le souci de cohérence des témoins lors de leur narration.

Après la présentation de ces deux articles et ce bref commentaire, je reviens sur quelques questionnements.

3.2.5.4. Le chercheur représentant d'une culture dominante ?

Un critique des récits de vie présente chez Bertaux concerne ce que le chercheur peut représenter pour le témoin. Dans la pratique du récit de vie qui selon lui a toujours été l'autobiographie de l'autre (Ib. 33), le chercheur représente une culture dominante ou centrale interrogeant une personne située à la périphérie pour connaître son expérience vécue. Cet autre informe le chercheur sur sa culture et son environnement social, inaccessible au chercheur. Le chercheur deviendrait alors l'amplificateur de cette culture (Ib.). Dans mon cas, la situation me paraît différente dans la mesure où je réalise un travail

de recherche dans une communauté à laquelle j'appartiens et que les personnes en situation d'insécurité linguistique ne se situent pas nécessairement à la périphérie de la société tchadienne. De plus, dans ma recherche, je me sers de mon propre témoignage. Ainsi, peut-on considérer que j'ai un certain accès sur le plan culturel et social à ce que je cherche à étudier, autrement dit que je partage une même précompréhension positivement et significativement convergente du monde social tchadien avec mes témoins. Cependant, l'accès à des éléments pour mieux comprendre le phénomène que j'étudie est rendu difficile par d'autres aspects. Par exemple, certains Tchadiens francophones présupposent que « je sais déjà » et qu'il n'y a pas lieu pour eux d'en dire plus qu'ils n'en ont déjà dit quand je leur demande d'explicitier leur propos.

Suis-je pour autant représentant d'une culture « savante » ? Suis-je perçu de cette façon ? Laquelle ? Quand Bertaux parle de culture dominante, cela peut renvoyer soit à la culture occidentale, soit à la culture de catégories sociales considérées comme dominantes, soit à la culture universitaire. En ce qui me concerne, il est possible que l'origine régionale des témoins et la mienne à l'intérieur du Tchad, ait une incidence dans nos entretiens. En effet, le rapport au français et à l'arabe des Tchadiens dépend en partie de leur origine, selon qu'ils viennent du nord, arabophone, ou bien du sud, francophone. Selon Bertaux et Kaufmann, le chercheur représente toujours la communauté universitaire. Il représente le savant. Les témoins peuvent donc peut-être se comporter en fonction de leurs représentations du chercheur universitaire. Les témoins peuvent reproduire quelque chose de leur propre rapport avec l'école ou l'université, chercher à donner « de bonnes réponses », ou bien chercher chez le chercheur des réponses à des questions qu'ils se posent, notamment sur les langues, ce qui est arrivé. Il se peut aussi que certains témoins se trouvent plus insécurisés face à une personne censée représenter l'université.

3.2.5.5. Le problème de la véracité des récits de vie

Il a déjà été question du souci de véracité des récits de vie, autrement dit de l'existence d'une adéquation, voire d'une adéquation parfaite entre le récit de vie et ce qu'il vise, avec les articles de Bourdieu et Heinich.

Bourdieu manifeste à travers un souci de véracité du récit qui passe à côté de ce que le récit de vie est une forme de réalité et qu'il est « non pas seulement ce qui permet de comprendre, mais aussi ce qui doit être compris » (Heinich: 426). De plus, Bourdieu reste enfermé dans une conception de l'explication qui lui interdit de penser « que l'outil biographique donne bien plutôt accès à une compréhension, c'est-à-dire une explicitation des raisons, des logiques sous-jacentes au vécu du sujet » (Ib.: 426).

Le souci de véracité des récits de vie chez Bertaux est associé à son souci de construire des connaissances sur le social qui soient objectives. Il affirme qu'un récit peut à la fois être subjectif et objectif. Cette objectivité est censée porter sur sa propre expérience. Pour lui, ne pas croire en la véracité des récits de vie, c'est ne pas comprendre l'importance qu'il peut y avoir à raconter sa vie. Pour pallier au problème des affabulations éventuelles de certains récits de vie, Bertaux présente le croisement des récits de vie comme une solution permettant précisément d'écarter ces fabulations. Heinich laisse davantage de place à la possibilité d'un manquement à la véracité du récit, autrement dit à une inadéquation entre ce que le récit dit et ce qu'il vise. En effet, pour elle, ce qui compte avec un récit de vie, ce n'est pas tant la véracité, que le contexte de leur production, leur forme et « quel sens peut avoir l'adoption de tel genre discursif par rapport à l'expérience relatée. » (Heinich : 427), mais aussi la façon dont un témoin vit une expérience et le sens qu'il lui donne. D'autre part, elle affirme que

« le récit biographique [...] qui ne serait subjectiviste, [...] qu'à condition de s'exonérer de toute comparaison entre les différentes expériences, et de toute tentative pour dégager la structuration de l'espace des possibles telle qu'elle s'offre aux acteurs » (Ib. : 426).

Je suis plutôt sensible aux arguments de Heinich. En ce qui concerne mon enquête, pour un entretien, il me semble nécessaire, après avoir réalisé un choix parmi les témoins, de croire ce qui est dit lors de l'entretien, ne serait-ce que parce qu'un désaccord entre le témoin et l'enquêteur ne signifie pas que l'un des deux ment. Le point de vue du chercheur, ce qu'il tient pour vrai et en désaccord avec le témoin, n'est pas nécessairement vrai. Mais il s'agit aussi à mon avis de faire confiance en la sincérité du témoin, pour favoriser sa prise de parole.

3.2.5.6. Le projet de construction de connaissances objectives sur le social

Bertaux semble s'inscrire dans une logique quantitativiste :

« Comment articuler cette qualité, esthétique et humaniste [des récits de vie], avec la visée cognitive, tendue vers la connaissance objective du monde social-historique, de toute recherche en sciences sociales ? » (Ib. : 12).

Cette position implique de croire en l'existence d'un monde social-historique indépendant des chercheurs qui étudient. Or, en Sciences humaines et sociales, il ne me paraît pas envisageable de réaliser une recherche qui pense n'être qu'objective. Ceci implique la neutralité du chercheur, ce qui n'est pas envisageable puisque celui-ci travaille avec sa propre précompréhension et ses préjugés. J'ai abordé ce point *supra*. De plus, comme je l'ai déjà abordé *supra*, au sujet des observations, la présence même du chercheur, lors d'un entretien, influe sur cet entretien et que la façon de traiter ces entretiens dépend de choix réalisés par le chercheur. Pour un même entretien, deux chercheurs peuvent produire deux analyses différentes.

Cette dimension quantitativiste et généralisante est renforcée chez Bertaux quand il précise que

« L'objectif final étant de proposer un « modèle » qui rendrait compte de « ce qui se passe » non seulement sur *ce* terrain-là, mais aussi – hypothétiquement – sur *tous* les terrains ou « objets » similaires dans la société considérée. » (Ib. 13).

Bien qu'il soit prudent en utilisant le terme « hypothétiquement », le projet décrit participe bien d'une possibilité de transférer les résultats obtenus d'un terrain à l'autre pourvu qu'il soit similaire. La même observation que précédemment peut ici être effectuée.

Après la présentation des récits de vie, je présente les entretiens compréhensifs, avec lesquels Kaufmann bat en brèche l'idée qu'il existe des protocoles précis et fixés une fois pour toute dans la réalisation d'entretien et qui assument à mon sens la présence de l'interviewer.

3.3. L'entretien compréhensif

3.3.1. Le principe de l'entretien compréhensif

Kaufmann pose comme principe qu'il n'existe pas de méthode unique pour réaliser un entretien. Il critique les méthodes proposées dans d'autres manuels sur la recherche

comme étant impersonnelles et trop préoccupées par le paradoxe de l'observateur. Pour réaliser un entretien compréhensif, l'enquêteur doit mettre en confiance le témoin dès le début, parler sur le mode de la conversation pour permettre une dynamique amenant enquêteur et témoin à échanger en profondeur. Il ne définit pas trop de méthodes a priori mais préconise l'écoute attentive de l'interlocuteur et de lui faire savoir par son attitude tout l'intérêt qu'il prête à son propos et qu'il considère que c'est lui qui détient un savoir. Par son engagement dans la conversation, l'enquêteur s'investit et ne reste donc pas neutre. Il fournit au témoin des repères afin de lui permettre de développer sa pensée, de construire son univers, de se confier sincèrement et profondément. Ainsi, l'entretien compréhensif prend-il le contre-pied de l'approche classique par le refus des méthodes posées a priori et par une rupture avec l'effacement de l'enquêteur. L'intérêt de la démarche proposée par Kaufmann est double. D'une part, la démarche de Kaufmann est l'expression de sa propre expérience. D'autre part, son approche évite de proposer un modèle à respecter. Elle permet de sortir d'une rigidité inhérente à l'application d'une méthode préétablie. Dans la mesure où il y a récit de vie dès qu'une personne raconte sa vie à une autre personne, l'entretien compréhensif peut, du moins en partie, prendre la forme d'un récit de vie. Qu'en est-il plus précisément de la conduite de l'entretien compréhensif ?

3.3.2. La conduite de l'entretien compréhensif

Une idée importante chez Kaufmann est celle de la parité de statut entre enquêteur et enquêté. Si le chercheur sait déjà ce qu'il cherche, il sait alors ce qu'il veut de l'enquêté, et il détient alors un savoir que l'enquêté n'a pas. Il n'y a plus alors d'égalité entre chercheur et témoin. Or, selon Kaufmann, pour que le témoin soit véritablement un témoin, un informateur, les deux parties doivent se trouver sur un pied d'égalité. En forçant le trait, je me demande si à la limite, la hiérarchie ne se renverse pas dans la mesure où c'est même le témoin qui est en position de détenir un savoir par rapport à l'enquêteur. Cependant, chacun reste expert dans son domaine.

Une seconde idée importante chez Kaufmann concerne l'idée de distance entre enquêteur et enquêté. Le paradigme quantitativiste insiste sur l'importance de maintenir une distance entre enquêteur et enquêté pour permettre au seul enquêteur « travailler sur

l'objet de recherche ». Pour Kaufmann et selon Feussi, dans le paradigme interprétiviste, l'insistance porte plutôt sur la nécessité d'un rapprochement entre enquêteur et témoin afin de permettre cette fois une construction de l'objet théorique dans une collaboration entre enquêteur et témoin. Ainsi, si la réussite d'une enquête au sens classique est censée impliquer la distance du chercheur, celle-ci rimant avec l'idée de son effacement, la réussite de l'enquête compréhensive repose sur l'investissement de l'enquêteur et du témoin. Il devient alors intéressant pour susciter l'échange d'exprimer de façon prudente des désaccords. Mieux, Kaufmann considère que c'est en restant sur sa réserve que l'enquêteur empêche l'informateur de se livrer. Ceci peut se comprendre. Pour quelle raison un informateur se livrerait-il alors que l'enquêteur ne se livre pas ?

« L'enquêteur qui reste sur sa réserve empêche donc l'informateur de se livrer : ce n'est que dans la mesure où lui-même s'engagera que l'autre à son tour pourra s'engager et exprimer son savoir le plus profond » (Kaufmann, 2016 : 52).

La pratique de l'entretien compréhensif implique donc, selon Kaufmann, un engagement mutuel des participants dans la « construction de l'objet de recherche ». Sur ce point, je crois que même si les témoins ont une place plus importante dans l'enquête, la responsabilité dans « la construction de l'objet de recherche » revient au chercheur. Non seulement, c'est lui qui en a les compétences, mais c'est aussi lui qui a la responsabilité de la théorie qu'il construit, de ce qu'il écrit et publie sous sa signature. D'ailleurs, malgré cette égalité et cet engagement dont il est question chez Kaufmann, celui-ci précise qu'il existe un piège à éviter : le chercheur pourrait se perdre dans les confidences non pertinentes du témoin. Pour ne pas perdre ses objectifs de recherche, précise Kaufmann, le chercheur doit de façon permanente maintenir un regard sur soi (Kaufmann, 2016: 39). Cela ne peut s'expliquer que dans la mesure où si le témoin a autorité dans son domaine, le chercheur a autorité dans le sien, celui de la recherche et de l'enquête qu'il mène ce qui indique l'existence d'une asymétrie localisée.

Cette asymétrie localisée est encore accentuée dans la mesure où le chercheur est bien celui qui est intéressé à favoriser par des stratégies de rapprochement, la parole des témoins. Kaufmann écrit que l'entretien compréhensif amène le témoin à réaliser un travail théorique concernant sa vie:

« Il place l'informateur dans une « posture extraordinaire » qui le sort de sa manière d'être et de penser habituelle et le pousse à exercer un travail « véritablement théorique » (Bourdieu, 1988 : 12). Un travail théorique sur sa propre vie. » (Kaufmann, 2016: 54).

Il me semble préférable de dire que l'entretien compréhensif amène le témoin à un travail réflexif. Mais ces propos laissent entendre que le témoin ne le fait pas déjà et que l'intervention du chercheur serait nécessaire pour cela. Or, rien ne permet de savoir si le témoin ne mène pas déjà une réflexion sur sa propre vie et il peut très bien ne pas réaliser un tel travail après une intervention. Le témoin n'a peut-être pas besoin du chercheur pour réaliser cette réflexion et il se peut, tout au plus, que cette réflexion prenne une évolution imprévue.

En affirmant que le chercheur peut susciter une réflexion théorique chez le témoin, Kaufmann me donne l'impression de vouloir proposer quelque chose au témoin en échange de sa participation à l'entretien, de ce qu'il apporte à sa recherche, et peut-être aussi pour compenser une position entre le chercheur et le témoin qui reste asymétrique : certes en dernier ressort, je dirige l'entretien pour mes recherches, mais en contrepartie, je permets à l'autre de réfléchir.

3.4. Mes récits d'expériences vécues

Quand j'ai commencé mon travail de recherche sur le français au Tchad, je n'aimais par l'idée de revenir réflexivement sur ma vie. Pourtant, j'ai réalisé ce travail et j'y trouve un grand avantage. Aujourd'hui, spontanément, l'utilisation dans une recherche scientifique de l'expérience vécue du chercheur sur ce qu'il étudie, me pose moins de problèmes, bien qu'il me paraisse nécessaire de réaliser des croisements avec des témoins autres que chercheur afin de s'assurer d'une convergence des témoignages. De façon spontanée, au premier abord, je n'imagine pas qu'un Tchadien ne se retrouve pas dans ce que j'écris sur le Tchad. Mes expériences vécues au Tchad, dans différents groupes de Tchadiens, m'ont permis, de me constituer une expérience du social tchadien, que je suis susceptible de partager avec d'autres Tchadiens. Cependant, je dois me faire plus modeste. Seuls certains Tchadiens se retrouveront dans ce que j'écris, c'est-à-dire y reconnaîtront, sinon leurs expériences vécues, du moins leurs interprétations, leurs analyses, leurs représentations, peut-être parce que je partage avec eux une même expérience sociale du

Tchad et/ou une même réflexion. Le fait qu'un Tchadien se retrouve dans mes récits dépend de ses différentes appartenances, ethniques, mais aussi de son positionnement par rapport à ces appartenances ethniques, aux langues officielles, aux catégories socio-professionnelles.

Le critère de cohérence interne de Mucchielli (1991) exige que les témoins d'une recherche se retrouvent dans la recherche réalisée à leur sujet. Je trouve ce critère discutable sur deux points. Premièrement, il existe une différence entre ce sur quoi j'écris ici et cette question du critère de cohérence interne. En effet, quand je mobilise mon expérience vécue pour interpréter ou analyser une situation, des propos, et que d'autres Tchadiens y reconnaissent leur propre expérience vécue, je reste, comme chercheur sur un terrain d'égalité avec ces lecteurs ou témoins avec lesquels il y a un partage qui porte sur nos perceptions, nos interprétations, nés d'expérience vécue dans un même pays, mais qui restent personnels et différentes les uns des autres. Avec le critère de cohérence interne, les témoins de la recherche conservent un rôle spécifique d'observés tandis que le chercheur a un rôle spécifique qui lui est propre dans lequel il perd son statut de témoin. Pourtant, le témoin particulier qu'est le chercheur reste un témoin, qui a la particularité d'être motivé par des intentions de recherche. Deuxièmement, la question se pose de savoir pour quelle raison un chercheur ne pourrait-il pas proposer une interprétation qui s'écarte de celle des témoins. Dans le cas de ma recherche, il m'a semblé que les témoins semblaient trouver un intérêt à ne pas tout dire, à cacher certaines choses. Dans cette situation, il est possible qu'en tant que témoin tchadien en situation de recherche, je parvienne à proposer une interprétation différente de celles de mes témoins. Cette possibilité de donner une interprétation différente des témoins ne doit-elle pas être considérée comme faisant partie de la plus-value du travail de chercheur ?

L'une des critiques à l'encontre d'un chercheur qui mobilise ses interprétations issues de ses propres expériences vécues, pourrait être que la sélection de ses observations soit le fruit de souvenirs dont le contenu dépend de son intérêt, de ses envies, de ses émotions du moment. Cependant, une personne dans sa vie quotidienne répète ces observations et réalise ainsi des croisements. La confrontation des points de vue, peut contribuer à ces croisements. Les observations qui en ressortent sont certes l'expression

d'un point de vue, mais d'un point de vue qui a été travaillé, sans quoi, le témoignage ne pourrait se retrouver chez d'autres observateurs tchadiens. En outre, le chercheur peut avoir une longue expérience, diversifiée, difficile à trouver dans des observations ou enquêtes, à moins de réaliser un très long travail.

Une exigence propre à certains discours scientifiques est que l'observateur soit distinct de ses observés, pour lui permettre une distance et un regard objectif. Or, dès lors que je mobilise des interprétations issues de ses propres expériences vécues, je suis à la fois observateur et observé. Au lieu de donner à voir un monde objectif, je pourrais donner à voir le monde d'un Tchadien. L'exigence qu'observateur et observés soient distincts implique que le regard d'une personne impliquée dans une situation donnée soit influencée par cette implication. Mais cela ne concerne-t-il pas tout observateur ? Il ne faut pas perdre de vue, qu'un chercheur étranger, par exemple, français, formé dans des écoles françaises apporte lui-même sa propre vision du monde.

Pour répondre à ces objections, je dois revenir sur les deux façons de comprendre, dont il a été question *supra*, l'une sémiotique, exclusivement basée sur les signes, l'autre herméneutique, fondée sur le postulat de l'existence d'un antéprédicatif. Dans le premier cas, on considère qu'il est possible de produire un discours objectif, indépendant de l'histoire et du projet du chercheur :

« Cette démarche repose sur le principe de la transparence du sens, garantie par la centration sur des signes au détriment de dimensions expérientielles dont relève le sensible » (Feussi, Robillard).

Dans ce cadre, « les *productions scientifiques sont parfois présentées comme déconnectées de ces aspects, [...]* (Ib.). L'autre conception de la compréhension, propre aux courants de la phénoménologie herméneutique, se fonde sur l'idée de l'existence d'une partie socialisée échappant

« aux oppositions prédicatif / non-prédicatif, rationnel / irrationnel, analytique / synthétique parfois critiquées [...] Cela conduit dès lors à postuler un sens antérationnel, prélinguistique ou anté-prédicatif, pour expliquer que les catégories analytiques, rationnelles, prédictives reposent nécessairement sur des phénomènes préalables dont le signifiant ne peut être « tracé », parce qu'il est lié à des historialités, sensibilités, expérientialités, imaginaires. [...]» (Ib. .)

Mobiliser ses interprétations issues de ses propres expériences vécues dans ma recherche implique que je fasse référence à mon expérience vécue, en m'appuyant sur des

périodes de ma vie qui précèdent cette recherche. Il y a quelque chose alors de l'autobiographie dans cette démarche et ces deux conceptions de la compréhension peuvent être réinvesties dans la conception de l'autobiographie. Celle de Lejeune, dans *Le pacte autobiographique* (2015, [1996]) se fonde sur une conception sémiotique. Celle de Gusdorf se fonde sur une conception herméneutique. Ces deux conceptions peuvent aussi se rattacher à deux façons de faire de la science. Dans les courants majoritaires de la recherche universitaire, l'histoire de vie des scientifiques n'est pas en général prise en compte « dans la compréhension de l'élaboration des connaissances » (Ib.).

Au lieu d'être conçu comme un récit à caractère objectif, impliquant un ordre chronologique, comme le résultat d'une production, l'autobiographie dans le courant de la phénoménologie herméneutique est conçue « comme un événement de compréhension ». (...). L'autobiographie serait ainsi bel et bien

« le produit d'une fusion des conduites passées, des personnes rencontrées, des lieux vécus [...] Voilà pourquoi on peut affirmer que comprendre se fait à partir de la globalité d'une vie, elle-même immergée dans une société, une-des histoire(s), d'une-des culture(s), etc.» (Feussi, Robillard, 2019).

Mobiliser ses interprétations issues de ses propres expériences vécues dans une recherche permet ainsi de témoigner d'un regard inhérent à la société dans laquelle on vit et c'est précisément là que se situe tout l'intérêt de cette démarche.

3.5. Comment construire avec des observables, une représentation globale visant la compréhension de l'insécurité linguistique des Tchadiens francophones ?

Plutôt que de décrire un phénomène, une recherche qualitative vise plutôt à comprendre un phénomène social (ou une société). Comment à partir d'observables, vais-je construire une représentation permettant de comprendre l'insécurité linguistique des Tchadiens francophones, est une question à laquelle je ne pourrai répondre qu'une fois ce travail réalisé.

Kaufmann parle de « frottements des concepts » (2016 : 82-96) pour faciliter l'émergence d'idées (il utilise le mot « hypothèse »), réalisant une métaphore avec le frottement des silex entre eux pour obtenir des étincelles. Blanchet (2000 : 59, cité dans

Feussi : 147) propose de mettre en relation les paroles relevées dans des entretiens avec leur contexte d'apparition (société, groupe, famille, etc.) et d'autres éléments recueillis hors entretiens après des témoins, voire en prenant en compte son expérience personnelle afin d'associer les pratiques et représentations (conscience ethnolinguistique). Il s'agit d'identifier les contradictions, paradoxes apparents chez les témoins, entre témoins, afin de chercher comment les comprendre.

Le croisement des entretiens et du contexte me paraît fondamental. Le contexte ne réside pas tout entier dans les entretiens, comme ont pu le croire certains chercheurs des courants de l'ethnométhodologie centrant leur travail sur l'analyse conversationnelle ou l'analyse du discours. Par exemple, au Tchad, en tant que pays anciennement colonisé par la France, considéré comme francophone et arabophone, la question se pose de savoir si la forme de relation entre deux personnes – l'une française, l'autre tchadienne – ou bien – l'une Tchadienne arabophone, l'autre Tchadienne francophone – n'est pas influencée par l'histoire de la colonisation mais aussi de la prise d'indépendance et l'évolution historique entre la France et le Tchad. Le positionnement en termes de puissance politique des deux pays impliqués peut aussi inférer, tout comme le classement de ces pays sur le plan des richesses. En particulier, la forme et le fond des entretiens entre témoins tchadiens et intervieweur français se trouvent a priori impactés par le fait que l'un soit Tchadien, l'autre Français. En se contentant d'une analyse centrée sur les échanges, sans faire l'effort d'aller au contexte (extérieur), on passe à côté de réalités qui influencent l'interaction, comme par exemple les phénomènes diglossiques ou bien encore l'histoire des participants, leur réflexion personnelle. La connaissance de ce contexte de cette histoire permet de mieux comprendre ce qui se dit. La construction d'interprétation pertinente implique donc de rechercher le contexte (extérieur) de réalisation des entretiens ainsi que l'histoire des témoins.

Le déroulement même des entretiens doit être pris en compte. D'une part au niveau de l'entretien : qui prend la parole en premier ? Est-ce que le témoin parle de lui-même, devançant éventuellement les réactions de l'enquêteur ? Est-ce qu'au contraire les réponses du témoin sont limitées ? Doit-il être relancé ? Bien sûr intervient le choix de l'enquêteur, français ou tchadien, le choix de la langue utilisé. La prise en compte de

l'histoire intervient aussi sur le lieu de réalisation de l'entretien (un bar à N'Djamena, une cuisine collective de cité universitaire en France, l'utilisation de Skype, du téléphone, etc.). Elle intervient aussi quant aux prises de contact, aux préliminaires entre enquêteur et témoin. Enfin, l'histoire rejoint le contexte quand il est question de la situation sociolinguistique, économique, politique et historique des pays et des groupes impliqués (colonisation, indépendance, etc.). Il peut être aussi question de l'histoire sociale des participants, de leur histoire personnelle. Le témoin peut raconter tout un « monde » qui lui est propre et qui mobilise son imaginaire et son histoire de vie. Il peut aussi arriver que le témoin ne raconte pas de monde, n'utilise pas de signes pour cela. Mais les éléments constitutifs de ce monde sont néanmoins influents.

Après ce parcours visant à faire comprendre les raisons de mon choix d'un qualitatifisme qui s'inspire du courant herméneutique, la pertinence de la mobilisation d'interprétations issues de son expérience vécue, et cet exposé sur les observations, les récits de vie et les entretiens compréhensifs, je présente dans la quatrième partie mes observations et mes entretiens et la façon dont je les interprète.

Quatrième partie

Insécurité linguistique en langue française
de Tchadiens francophones et préservation
de la face

Chapitre 1. Introduction

Après cet itinéraire, qui passe par la visite du Tchad et en particulier la présentation de la complexité de sa situation sociolinguiste, l'évolution de la notion d'insécurité linguistique, depuis Labov jusqu'à Bretegnier, en passant par la métaphore théâtrale de Goffman, puis enfin la présentation de mon positionnement qualitatif, j'en arrive à la présentation de mon enquête proprement dite. Ma problématique de départ est de mieux comprendre l'insécurité linguistique de Tchadiens francophones au sens de « ayant été scolarisés dans des écoles françaises ». Ma problématique actuelle est de :

- ⑩ de mieux comprendre l'insécurité linguistique de Tchadiens francophones.
- ⑩ de mieux comprendre les raisons pour lesquelles, les Tchadiens francophones semblent cacher leur façon de parler français et l'existence d'un malaise par rapport au français dans certaines situations et de qui, de quelle type de catégorie de personnes ils se cachent.

Toutefois, la catégorie des témoins que j'ai observé ou avec lesquelles je me suis entretenue doit-être à nouveau précisée. C'est l'objet de la première partie de ce premier chapitre appelé introduction. Après y avoir répondu à un questionnement sur la légitimité à avancer l'interprétation d'insécurité linguistique pour comprendre ce que j'ai observé chez des témoins, j'explique comment je vais utiliser la métaphore théâtrale – exposée *supra* dans la deuxième partie – avec des Tchadiens francophones, ayant été scolarisés en français dans une école tchadienne vivant une insécurité linguistique. Les éléments relatifs à la communauté linguistique et l'insécurité linguistique au sens de Bretegnier ainsi qu'aux raisons qui font du Tchad, de par la complexité de sa situation sociolinguistique, un pays favorisant l'insécurité linguistique est traité *supra*. Le deuxième chapitre présente l'enquête réalisée au Tchad et en France auprès de Tchadiens francophones en s'arrêtant sur les difficultés rencontrées. Le troisième chapitre s'intéresse à mon séjour de terrain au Tchad, à mes premières rencontres et à ce qui m'a permis d'intuiter l'existence d'un phénomène d'insécurité linguistique en français chez des compatriotes francophones. Le quatrième chapitre analyse les entretiens réalisés avec des Tchadiens francophones. Le cinquième chapitre propose une interprétation plus globales des observables réunies.

1.1. Problématique et catégories de témoins observés

1.1.1. Le lieu d'apprentissage du français : France ou Tchad ?

Pour rappel, si le terme de francophone désigne « ordinairement » un locuteur qui parle français, au Tchad, un Tchadien est considéré comme francophone à partir du moment où il effectue ou a effectué sa scolarité dans une école francophone, ce qui implique qu'il est scolarisé. Une école francophone au Tchad est une école qui assure ses enseignements en langue française. Les jeunes Tchadiens sont accueillis dans ces écoles sans nécessairement parler français au préalable. Leur langue usuelle peut être une langue ethnique ou l'arabe tchadien et leur connaissance du français se réduire à quelques mots. C'est dans ces conditions, que j'ai moi-même appris la langue française.

Mon projet originel prévoyait de m'entretenir avec des Tchadiens francophones vivant à N'Djamena, rencontrés au Tchad. Dans la pratique, j'ai aussi été amené à m'entretenir avec des Tchadiens francophones vivant en France. Mais il faut distinguer entre ceux qui ont appris le français dans des écoles tchadiennes et ceux qui ont appris le français en France. Le terme francophone ne renvoie pas au même sens dans les deux contextes. Les personnes ayant appris le français en France, à l'âge adulte, ne sont pas des francophones dans le sens où je l'entends pour mon enquête. Les problématiques relatives aux Tchadiens ayant appris le français en France ne relèvent pas, a priori, des mêmes problématiques que celles de ceux ayant été scolarisés dans des écoles francophones en France. Apprendre le français au Tchad peut revêtir un sens très différent de cet apprentissage en France. Apprendre à parler en France pour un Tchadien nouveau venu en France, peut être motivé par des besoins de communication, pour le travail ou en raison des dispositions imposées par l'État français par l'intermédiaire de l'OFII. Cet apprentissage peut ne pas, par exemple, être associé à l'idée d'être respecté par son parler français, en tout de la même façon que cela peut être le cas chez certains Tchadiens francophones ayant été scolarisés dans des écoles francophones au Tchad et pour qui parler français représente un enjeu particulier sur le plan de la reconnaissance sociale. Aussi, qu'il soit effectivement ou non locuteur du français, le vécu d'un Tchadien dans son rapport à la langue française, sera très différent selon que son apprentissage du français s'est effectué en France, dans une visée d'intercompréhension avec des francophones français ou selon que cet apprentissage aura été effectué au Tchad dans des écoles francophones. En conséquence, la précision « ayant été scolarisé dans des écoles francophones au Tchad » a toute son importance. Mais je dois poursuivre mes précisions sur les personnes qui ont bien voulu jouer le rôle de

témoin dans mon enquête : qu'en est-il en particulier de la prise en compte de l'existence d'un séjour en France ou bien d'un projet de séjour en France ?

1.1.2. Sur le projet de séjour en France, réalisé ou non

En réalisant deux guides pour la présente enquête, ne se distinguant que par la présence ou non d'une partie sur des expériences vécues par les témoins en France éventuellement dans d'autres pays, lors de séjours en dehors du Tchad (pour des études, le travail, la santé, etc) (voir en annexes), j'ai laissé passer une erreur. Cette erreur est de faire comme si des Tchadiens francophones scolarisés dans des écoles francophones¹⁷ au Tchad, rencontrés au Tchad, n'avaient ni parcours à l'international et/ou en France, ni projet d'aller à l'étranger et/ou en France. Une distinction plus pertinente entre Tchadiens francophones ayant été scolarisés dans des écoles francophones au Tchad, serait d'une part entre des Tchadiens autochtones sans projet d'aller en France et, d'autre part, des Tchadiens qui nourrissent un tel projet et/ou qui l'ont réalisé. Les seconds peuvent donc avoir été interrogés au Tchad ou en France. Cependant, dans la pratique, je n'ai rencontré, que des Tchadiens qui ont nourri un projet de venir en France, pour les études, le travail ou pour des raisons médicales. Ainsi, si la première distinction n'était pas pertinente, je n'ai pas pu faire vivre dans ma recherche cette deuxième distinction que je viens de présenter. En conséquence, en raison de la façon dont se sont produites les rencontres avec les témoins, cette enquête porte sur des Tchadiens francophones, ayant été scolarisés dans des écoles francophones au Tchad, ayant comme projet, réalisé ou non de séjourner durablement en France pour des études, le travail, ou d'autres raisons (comme les raisons médicales). Une nouvelle fois, je dois poursuivre mes précisions sur les personnes qui ont bien voulu jouer le rôle de témoin dans mon enquête : qu'en est-il de leur origine sur le territoire du Tchad ? En particulier qu'en est-il de leur origine dans le nord ou le sud du pays, de leur attachement identitaire soit à l'arabe tchadien et/ou à la religion musulmane soit au français et au christianisme et/ou à l'animisme ?

1.1.3. Sur la distinction entre arabophone et francophone

Dans mon projet originel, j'envisageais de m'entretenir avec des Tchadiens francophones. Je croyais que je m'intéresserai à des personnes identitairement attachées à la langue française, comme je le suis moi-même. Mais mon attachement à la langue française s'inscrit dans une

¹⁷ J'entends par école francophone au Tchad, des écoles qui pratiquent leurs enseignements en langue française sauf éventuellement pour les langues étrangères (autres que le français).

histoire familiale qui remonte à l'histoire de mon grand-père paternel et de mon père. Il y avait donc peu de chance que je rencontre ne serait-ce qu'un seul autre moi-même qui ait une histoire familiale semblable. Dans la pratique, je me suis entretenu avec des Tchadiens francophones se reconnaissant culturellement dans l'arabe et/ou dans le français. Cette distinction concerne l'identité des personnes et dans ce cas, la façon dont les témoins se reconnaissent arabophones ou francophones. Elles révèlent un attachement à l'une ou l'autre des deux cultures, les témoins mettant en avant leur préférence. Cette distinction relève aussi d'un questionnement sur l'implication de l'historialité des personnes en ce que l'identité, l'attachement à une culture renvoie bel et bien à une histoire de vie telle qu'elle a été vécue. Je remets ici en cause une première définition de Francophone que j'ai donnée, écrite avec un f majuscule, comme désignant un Tchadien ayant été scolarisé dans des écoles francophones au Tchad qui se reconnaîtrait nécessairement d'un point de vue identitaire dans la langue française. L'enquête montre qu'il existe des Tchadiens scolarisés dans des écoles francophones et qui pour autant se révèlent identitairement attachés à l'arabe tchadien. Il n'y a qu'un seul représentant des personnes originaires du sud du Tchad, francophone (pour qui le français est d'usage courant) et chrétien. En conséquence, en raison de la façon dont se sont produites les rencontres avec les témoins, cette enquête porte sur des Tchadiens francophones, ayant été scolarisés dans des écoles francophones au Tchad, ayant comme projet, réalisé ou non de séjourner durablement en France pour des études, le travail, ou d'autres raisons (comme les raisons médicales). Ces témoins peuvent être attachés identitairement à l'arabe ou bien au français, par leurs origines et/ou leurs histoires de vie. Après ces précisions sur les personnes rencontrées sur lesquelles portent en dernier ressort la présente enquête, qu'en est-il de ma problématique ?

1.1.4. Problématique

Je reprends ici ma problématique en l'associant à la catégorie de témoins observés et/ou avec lesquels je me suis entretenu. Cette catégorie est celle des Tchadiens francophones ayant été scolarisés dans des écoles francophones au Tchad, avec un projet réalisé ou non de venir séjourner durablement en France pour y faire des études ou y travailler. D'autre part, ces témoins peuvent s'avérer se reconnaître comme arabophone ou bien encore comme francophone. Pour plus de commodité, il pourra arriver que je parle de Tchadiens francophones, mais cette expression renverra à la catégorie que je viens de définir. Mon travail de recherche vise à

- ⑩ mieux comprendre l'insécurité linguistique de ces Tchadiens francophones
- ⑩ mieux comprendre les raisons pour lesquelles, ces Tchadiens francophones semblent

cacher leur façon de parler français et leur malaise quand ils parlent français.

1.2. De la légitimité à avancer l'idée de l'insécurité linguistique d'un locuteur

Lorsque pour la première fois au Tchad, lors de mon voyage de 2015, à l'occasion d'une rencontre au *Café de la jeunesse consciente*, j'ai été confronté au comportement de compatriotes perdant leurs moyens pour s'exprimer à l'idée d'être enregistrés, compte tenu de leur crainte exprimée de voir leurs enregistrements exhibés devant des Français. J'ai interprété ces observables non sollicités à proprement parler, comme l'expression flagrante d'une insécurité linguistique. De retour en France, lors d'échanges concernant cette enquête, certaines personnes ont mis en doute que les phénomènes observés au Tchad soient de l'insécurité linguistique. Je reviens sur cette question d'autant que l'idée que ces observables sont l'expression d'une insécurité linguistique en langue française est le point de départ de mon enquête. Du point de vue de ces personnes, je ne peux proposer une telle interprétation qu'à partir des représentations des personnes concernées. Mais, les entretiens ayant fait long feu, je ne dispose pas d'entretien à proprement parler avec ces jeunes gens. Pourtant, les quelques paroles énoncées par les témoins plaident en faveur de mon interprétation (voir *infra*). Pour autant, je n'ai pas pour cela consulté les personnes concernées lors d'entretiens spécifiques. La question peut se poser de savoir « de quel droit » je m'autorise à interpréter le comportement de personnes comme de l'insécurité linguistique parce qu'elles semblent perdre leurs moyens lors d'un entretien enregistré. Ces échanges ont suscité une réflexion sur la légitimité à avancer cette interprétation (voir *infra*) et m'ont incité à prendre soin dans la partie consacrée aux observations et aux entretiens lors de mon voyage au Tchad (voir chapitre 3) de préciser ce qui me permet de le faire. Cette question de légitimité à interpréter l'attitude, le comportement, les paroles d'une personne comme de l'insécurité linguistique, peut se subdiviser en trois parties. Premièrement, suis-je légitime à partir des éléments dont je dispose pour avancer l'interprétation de l'insécurité linguistique ? Deuxièmement, le locuteur ne doit-il pas être en accord avec l'interprétation avancée ? Enfin, troisièmement, ne suis-je pas en train de porter un jugement de valeur – pour mon interprétation – susceptible de stigmatiser le locuteur ?

1.2.1. La légitimité en fonction des éléments observés

En ce qui concerne la première question, la légitimité de mon interprétation, s'appuie non seulement sur des indices liés à l'observation du comportement d'un témoin, mais aussi sur des paroles, exprimant, par exemple, à titre de plaisanterie la crainte de voir exhiber un enregistrement de ses productions en français devant des Français. Or, même formulées de

façon « non sérieuses », ces paroles révèlent à mon sens, qu'il y a quelque chose à cacher sur ce qui va être dit ou sur la façon de le dire, et que les locuteurs français de France sont pris comme référents pour évaluer le contenu de l'entretien ou la qualité du français des Tchadiens francophones. Or, je ne crois pas que ces jeunes gens aient eu des craintes concernant le contenu de l'entretien, mais bien plutôt sur leur façon de s'exprimer en français et surtout en raison des conséquences que cela peut avoir sur le statut social qui leur est attribué. Il me semble donc que mon interprétation était pertinente. Elle m'apparaît donc épistémologique-légitime. Cela étant précisé, ne dois-je pas obtenir l'accord du locuteur concerné au sujet de l'interprétation que j'avance à son sujet ?

1.2.2. L'accord du locuteur avec l'interprétation mise en avant

En premier lieu, demander son avis aux personnes pour avancer une interprétation sur leur sécurité/insécurité linguistique pose un problème : à quoi bon faire des enquêtes en Sciences humaines si la plus-value de celles-ci n'est pas d'apporter des interprétations auxquelles les intéressés ne pensent pas d'eux-mêmes ? En outre, croire qu'un entretien puisse permettre de « détecter » en accord avec l'intéressé, une insécurité linguistique n'est pas nécessairement fondée. Un témoin peut s'inscrire dans une stratégie identitaire (Camilleri, 2002), visant à préserver une certaine image de lui-même y compris auprès de l'enquêteur. Pour se protéger, un témoin peut être dans un déni, dans un jeu de pure représentation de sa personne et tenir des propos exclusivement liés au souci de son image. On peut en outre considérer les comportements des Mauriciens tel qu'il est décrit par Robillard :

« les locuteurs observés à [l'île] Maurice, insécurisé, insécurisent à leur tour ceux qui se trouvent en dessous d'eux dans la hiérarchie, comme pour se sécuriser en retour [...] et savent parfois s'en servir comme un tremplin pour se motiver à mieux apprendre une langue (mais pas nécessairement la langue insécurisante), ou encore en retournant la situation en changeant de langue pour insécuriser l'insécuriseur » (Robillard, 1994).

Il est alors possible d'envisager que des témoins cachent jusqu'à leur insécurité linguistique, même s'ils ne connaissent pas cette notion, notamment pour préserver la face en présence de leur interlocuteur et donc le statut social qui leur est attribuable. Dans de telles conditions, la consultation des témoins a certes toute sa pertinence, mais je ne suis pas certain que l'on puisse toujours attendre une convergence entre le témoin et l'enquêteur sur la définition des situations observées. Même si un témoin est sujet à l'insécurité linguistique, un entretien ne garantit pas que l'on puisse conclure l'existence de cette insécurité linguistique chez ce témoin avec son accord.

Les deux questions précédentes (*La légitimité en fonction des éléments observés* et

L'accord du locuteur avec l'interprétation avancée) renvoient à deux autres questions. Premièrement, l'interprétation de l'insécurité linguistique est-elle épistémo-légitime ? Pour cette question, une nouvelle fois, ma réponse est affirmative. Deuxièmement, si l'interprétation de l'insécurité linguistique menace la face et le statut social attribuable à certains témoins, cela signifie que l'explicitation de cette interprétation pose des problèmes de nature éthique sur notre façon de vivre en société. Le problème est donc à la fois éthique et politique.

1.2.3. Le risque de porter un jugement de valeur sur les témoins en avançant l'interprétation de leur insécurité linguistique

1.2.3.1. Le problème

Cette même question éthique et politique se pose pour la troisième question. Celle-ci renvoie à la question du jugement de valeur que je porterai sur les témoins, à la crainte de la connotation péjorative de l'insécurité linguistique, de l'existence d'une honte associée à l'insécurité linguistique, voire du sentiment d'être déviant parce que l'on vit une insécurité linguistique agie. À titre d'exemple, le témoin T10 qui s'exprime sur son insécurité linguistique termine son entretien ainsi :

« En général, quand je suis avec mes amis, j'arrive pas bien à m'exprimer. Des fois, j'arrive même pas à lire des textes... tu ne sais pas pourquoi ? Je suis malade je pense. C'est une maladie. C'est pas normal. » (T10-21).

Dans cette perspective, la définition de l'insécurité linguistique de Bretegnier (où l'individu craint d'être reconnu comme n'appartenant pas légitimement à un groupe à cause de sa façon de parler), pourrait susciter la crainte d'être perçu comme déviant, déviance derrière laquelle on pourrait même en venir à poser le diagnostic d'une maladie « honteuse ». Dans une telle perspective, avancer l'interprétation de l'insécurité linguistique peut devenir problématique car elle est susceptible de devenir stigmatisante pour l'intéressé. Si la personne venait à être informée de l'existence d'une telle interprétation à son sujet, cela pourrait contribuer à le maintenir ou à renforcer son insécurité linguistique. Dans ce cas, avancer l'interprétation de l'insécurité linguistique pose-t-elle des problèmes éthiques et politiques qui m'interdisent de poursuivre dans ce sens ?

1.2.3.2. Deux cas de figure : une insécurité linguistique perçue sans gêne et une insécurité linguistique avec gêne de l'insécurité linguistique

Pour apporter une réponse à cette question, il est possible d'envisager deux cas de figure. Premièrement, le témoin, ne vit aucune gêne à vivre une insécurité linguistique. Deuxièmement, il vit une gêne, un certain inconfort communicatif et identitaire, voire une honte, soit que ces émotions soient inhérentes à son insécurité linguistique, soit qu'il ressente ces émotions précisément parce qu'il est en insécurité linguistique, en plus de cette insécurité même. Je traite dans la suite les deux cas.

Ne pas être gêné de son insécurité linguistique

Premier exemple : évoluer dans une langue

Ce premier cas est plausible. On peut en effet, imaginer une personne vivant une gêne quant à sa façon de parler le français, qui, à bien des égards peut être interprétée comme de l'insécurité linguistique, sans qu'il n'en reconnaisse rien, ni que cela soit pour lui un problème. Cela peut être le cas, quand un témoin adhère à un projet d'apprendre à parler un français standard et qu'il intègre cette gêne comme normale, et peut-être comme constitutive de sa possibilité d'évoluer dans sa façon de parler français. Dans ce cas, il est envisageable que cette gêne ne soit pas gênante et que le témoin n'en souffre pas. Comme Baggioni l'écrit :

L'insécurité linguistique n'est pas forcément bloquante. Elle peut être un indice de quête d'apprentissage. Il ne faut pas forcément associer à cette notion une valeur négative. (Baggioni, 1996 : 32).

Deuxième exemple : l'insécurité linguistique chez les francophones

Un autre exemple peut venir étayer le caractère plausible du premier cas envisagé. Ce pourrait être celui des francophones, pour lesquels, l'insécurité linguistique est susceptible d'être vécue comme « normale », même si cela peut ne pas être considéré comme éthiquement souhaitable.

Être gêné à cause de l'insécurité linguistique

Le deuxième cas est celui où l'insécurité linguistique s'accompagne d'une gêne, d'un certain inconfort communicatif et identitaire, voire d'une honte. Il est encore possible d'envisager le cas où ces émotions sont inhérentes à l'insécurité linguistique, et le cas où les émotions sont ressenties en plus des émotions inhérentes à l'insécurité linguistique elle-même,

précisément parce que la personne souffre à cause de l'existence même de son insécurité linguistique. Dans certaines sociétés, pour certaines catégories sociales, l'insécurité linguistique peut-être vécue avec une gêne, voire une honte. De plus, comme l'écrit Boudreau :

« [...] force nous est de constater qu'elle [l'insécurité linguistique] est souvent bloquante et même paralysante chez certains de nos témoins. Il nous semble, en effet, que dans une situation de contact des langues comme celle que nous décrivons [celle des Acadiens du Nouveau-Brunswick] l'insécurité linguistique est rarement gratifiante et constitue plutôt un obstacle à l'épanouissement personnel » (Boudreau, 1998 : 217).

Autrement dit, il est possible de distinguer chez une personne d'une part l'existence d'un sentiment de gêne, voire de honte à l'égard de sa façon de parler, sentiment constitutif de son insécurité linguistique et d'autre part, un sentiment de gêne voire de honte par rapport à l'existence de ses propres sentiments d'insécurité ou de son expression sous forme d'insécurité linguistique agie (l'insécurité linguistique peut aller jusqu'à la paralysie des locuteurs et en cela suscité une honte, ou le sentiment d'être incapable).

La gêne inhérente à l'insécurité linguistique

La thèse d'Annette Boudreau *Représentations et attitudes linguistiques des jeunes francophones de l'Acadie du Nouveau-Brunswick* (1998) témoigne du premier cas de figure. Nous avons par exemple différents exemples qui parlent de la honte :

« La tendance chez les témoins des régions très minoritaires comme le Sud Est et la Côte-Est, c'est presque d'avoir honte de la langue qu'ils parlent. Des journalistes de Radio-Canada qui parcourent la province pour leurs reportages nous ont affirmé avoir énormément de difficulté à trouver des gens du Sud-Est et de la Côte-Est qui acceptaient de se faire interviewer à la radio ou à la télévision et que lorsqu'ils réussissent à en trouver, il est très difficile de les faire parler » (Boudreau, 1998 : 201).

Dans cet extrait, les locuteurs ont honte de parler leur langue, au point de refuser de parler au micro d'une radio. Je me permets de comparer ce cas à l'attitude des Tchadiens francophones qui fuient à l'idée de montrer leur façon de parler le français. Ce sentiment de honte à parler sa propre langue, celles que de jeunes Acadiens parlent dans l'intimité est encore présent dans cet extrait :

« [...] il existe un écart important entre la langue française qu'ils pratiquent dans leur intimité et la langue française parlée en situation plus formelle, et comme ils savent que leur langue familière est dévalorisée par les élites intellectuelles de la société, ils en éprouvent un sentiment de honte » (Ib. : 354).

Dans le cas des Tchadiens francophones, il est envisageable de considérer que l'écart est celui qui existe d'une part entre les variétés linguistiques, les langues ethniques (dont l'arabe tchadien) utilisées au Tchad dans l'intimité et d'autre part la langue française. Ces variétés utilisées dans l'intimité sont dévalorisées. D'autre part, français mélangé peut être source de

honte. Mais il est aussi possible d'envisager que les Tchadiens francophones aient honte de leur façon de parler français, des mots qui ne viennent pas, du manque de fluidité en encore de ce qui est désigné comme l'accent dit africain. Ce qui apparaît ici c'est une relation entre insécurité linguistique et identité : avoir honte de parler sa langue ethnique, son français mélangé, avec son accent dit africain, n'est-ce pas avoir honte, du moins en partie, de ce que l'on est ? Dans le cas des jeunes Acadiens, les locuteurs sont tiraillés entre le désir d'un français dit légitime et leur vernaculaire, ce qui correspond en quelque sorte à un choix entre être exclu du groupe d'origine, du groupe de pairs ou en faire partie :

« [...] les témoins qui ont eu l'occasion [...] de rencontrer des locuteurs francophones de l'extérieur de l'Acadie ont tendance à se questionner sur leurs propres usages. Ils sont constamment soumis à un choix difficile : tenter de « parler mieux » ou d'accéder à un langage plus soutenu, au prix d'une possible exclusion du groupe auquel ils appartiennent, ou parler leur vernaculaire et être admis dans l'enceinte confortable et chaleureuse du groupe d'appartenance tout en sachant qu'ils s'astreignent à vivre en milieu clos et à s'éloigner de la norme légitime pourtant nécessaire à leur réussite professionnelle. Surgissent alors les problèmes identitaires et d'appartenance posés dans le quotidien [...] » (Ib.: 254-255).

Les Tchadiens francophones sont eux-mêmes susceptibles, à leur arrivée en France, de se questionner sur leur façon de parler français. J'ai rencontré, en France, des Tchadiens qui m'ont reproché de chercher à parler comme les Français. Il fallait préserver une façon de parler français à la tchadienne, en contradiction apparente avec la dépréciation associée aux spécificités tchadiennes du français et du français mélangé. Il y avait donc bien une défense d'une certaine identité tchadienne. Il se peut aussi que mes compatriotes aient désapprouvé de ma part, ce qu'ils ont pu vivre comme une désolidarisation par rapport à eux ou bien encore qu'ils refusent ce qu'ils ont pu percevoir comme l'adoption par moi-même d'une position supérieure à la leur. Mais ces deux autres hypothèses restent à mon sens, l'expression d'une défense de cette identité tchadienne. D'ailleurs, au Tchad, essayer de parler français comme un Français, peut être considéré comme l'expression d'une arrogance (voir *infra*). Par exemple, il n'est pas question de parler français comme un français, sur un marché. Ce point se retrouve aussi chez les Acadiens :

« [...] les témoins disent se trouver dans un dilemme : d'une part, s'ils parlent « bien », ils risquent d'être exclus du groupe de pairs ou encore de se faire traiter de snobs et, d'autre part, s'ils parlent toujours le vernaculaire avec leurs amis et n'ont pas l'occasion de pratiquer un français plus formel, ils risquent de se sentir limités dans d'autres situations de communication où le français plus standardisé est requis, par exemple lorsqu'ils parlent à des francophones d'ailleurs ou lorsqu'ils auront à se présenter devant des employeurs éventuels » (Ib. : 355-356).

En ce qui concerne les Tchadiens francophones, tenus de parler entre amis l'arabe tchadien ou le français mélangé (la langue ethnique est plutôt réservée aux parents) les Tchadiens francophones peuvent se retrouver limités dans des situations qui imposent l'usage d'un français

plus standardisé, ce qui peut participer à leur insécurité linguistique. Ainsi, l'insécurité linguistique pourrait engendrer des problèmes au niveau identitaire et empêcher les intéressés de dire ce qu'ils ont à dire, à se faire connaître. De plus, l'insécurité linguistique peut amener les personnes concernées à se renforcer dans un sentiment d'être incapable de s'exprimer dans la langue dite légitime, ici le français. Mais alors, de crainte d'être perçus comme des locuteurs non légitimes, ces personnes convaincues que leurs compétences sont limitées, peuvent alors produire encore de nouveaux écarts avec la langue considérée comme légitime, ce qui de nouveau les renforce dans un sentiment d'incapacité à parler cette langue comme ils pensent devoir le faire et dans leur sentiment d'insécurité linguistique, dans un effet spiralaire :

« L'insécurité linguistique qui entrave ainsi la parole contribue à la perception d'un sentiment identitaire flottant, hésitant et pour le locuteur et pour l'interlocuteur. Cet état d'incertitude, de mouvement, d'ouverture lié à un sentiment identitaire éclaté et dont on fait l'éloge dans le monde postmoderne, n'est valorisant que si la personne accepte sciemment de le vivre comme tel ce qui n'est pas le cas de tous les minoritaires, et pas celui de la majorité de nos témoins. [...] [qui] se taisent en présence des autres francophones et qui savent bien qu'ils auraient des choses à dire mais qu'ils ne les disent pas de peur de « mal dire ». Ils n'arrivent donc pas à se faire connaître et renforcent le sentiment qu'ils subissent déjà de ne pas savoir s'exprimer dans le français légitime » (Boudreau, 1998 : 342-343).

C'est de plus, toujours selon Boudreau, en tant qu'individus parlants que les locuteurs ont du mal à s'assumer, quand leur langue n'est pas légitimée socialement. Elle donne un exemple des difficultés que peut rencontrer un élève occitan à s'exprimer :

« Il réfléchissait deux fois avant d'écrire quelque chose. Il réfléchissait même tellement qu'il n'osait plus rien écrire du tout, et surtout pas ce qu'il avait vraiment fait la veille. Ou alors il inventait une petite anecdote d'après les mots dont il était sûr, les mots du livre, en choisissant de préférence ceux qu'il n'avait jamais entendu dire par ses parents, ni dans la cour ni sur la route. C'était la seule façon de ne pas se tromper. Il apprenait à avoir honte, il apprenait le français » (Duneton 1978, *Parler croquant* : 209) cité dans Boudreau, 1998 : 366)

Cet extrait évoque ceux de Caprile (1978) :

« toute spontanéité à l'école est refoulée au profit d'un calcul mental portant sur le discours à produire. Toute phrase est analysée et construite mentalement dans un effort d'identifier la réalisation de sa production linguistique à la norme prescriptive. Une idée spontanée est ainsi définie par un élève de classe terminale comme « une idée qu'on n'a pas habillé pour faire beau » (Caprile, 1978).

Ainsi, l'insécurité linguistique peut-elle être liée à des sentiments de honte de parler sa propre langue, son vernaculaire, la crainte d'être rejeté de son groupe d'appartenance, l'exigence de faire un choix entre ce groupe et son avenir professionnel.

Être gêné à cause de son insécurité linguistique

Je n'ai pas trouvé d'exemple, dans la littérature, pour étayer l'idée que des locuteurs peuvent avoir honte ou du moins une gêne à cause de l'existence de leur insécurité linguistique. Je peux néanmoins argumenter mon point de vue en soulignant que le locuteur cherche sans le

savoir à cacher son insécurité linguistique dès qu'il cherche à en camoufler les signes que sont l'insécurité linguistique agie, qui peuvent être vécus comme l'impossibilité de se conformer à un idéal social (voir définition de Francard) et à ce titre comme dévalorisants. Comme je l'ai écrit *supra*, un témoin peut chercher à défendre son image, être dans un déni, dans un jeu de pure représentation. Conscient de ce vécu ressenti comme inhérent à son insécurité linguistique, le locuteur peut alors jouer un jeu qui vise à la cacher puisque ces signes de l'insécurité linguistique agie, quand ils sont des symptômes incapacitants, peuvent être assimilés à des incapacités sans être évaluées comme les conséquences d'une insécurité linguistique par le locuteur.

Insécurité linguistique et jeu social

La citation *supra* de Robillard sur les locuteurs de l'île Maurice illustre l'idée que l'insécurité linguistique – insécuriser, sécuriser, se sécuriser – font partie d'un jeu social. Associée ou non à une honte, que certains états soient d'ordre « pathologique » ou non, l'insécurité linguistique s'inscrit dans le jeu social. À ce titre, tous ces phénomènes méritent d'être mieux compris. C'est ce que visent les Sciences humaines et sociales et en particulier mon enquête. Cette démarche pourrait aider des personnes par rapport à des problèmes que leur pose l'insécurité linguistique et les jeux sociaux impliquant cette insécurité. En conséquence, sous réserve de prendre les précautions nécessaires en termes d'anonymat des entretiens afin de protéger les témoins, je ne vois pas ce qui m'interdit d'avancer l'interprétation de leur insécurité linguistique à partir d'une argumentation fondée sur des observables. En ce qui me concerne la découverte de l'insécurité linguistique m'a aidé à surmonter des problèmes que je rencontrais en français.

1.2.4. En guise de conclusion sur la légitimité d'avancer l'interprétation de l'insécurité linguistique

Pour conclure, je ne pense pas pertinent de délégitimer la possibilité d'avancer l'interprétation de l'insécurité linguistique. Sur le plan épistémologique, il me semble suffisant qu'elle soit argumentée. Sur le plan éthique et politique, il importe que toutes les précautions éthiques soient prises. À choisir, je pense préférable de s'autoriser à avancer une telle interprétation dès lors que sa fonction n'est pas de minorer les personnes concernées et que cela peut contribuer à une réflexion à ce sujet visant une certaine émancipation. Nous retrouvons ici la question relative à l'éthique liée à la compréhension (voir *supra*, partie III).

Dans la partie suivante, je présente le travail de terrain en commençant par ses difficultés.

Chapitre 2. Présentation du travail de terrain

Dans mon travail de terrain sur les phénomènes d'insécurité linguistique des Tchadiens francophones, j'ai choisi de procéder par des entretiens tout en mobilisant ma propre expérience vécue au Tchad. J'ai donc choisi de réaliser des entretiens sur les usages langagiers des témoins. Je me suis pourtant heurté à différentes difficultés pour réaliser ces entretiens, ce qui est le lot commun de tous les enquêteurs lors d'une recherche. Je commence par présenter ces difficultés. Cependant j'ai pu construire des observables à partir des premières expériences de recherche d'entretiens lors de mon voyage au Tchad dans le cadre de mon enquête sur les spécificités de la langue française parlée au Tchad, à partir des difficultés même qui se présentaient à moi.

2.1. Difficultés du travail de terrain

La toute première difficulté a été de trouver des témoins. Mes compatriotes affirmaient ne pas comprendre l'intérêt des entretiens que je leur proposais. Dès les premiers entretiens au Tchad dans le cadre de mon enquête sur le français parlé au Tchad (Chemi, 2016), j'ai été confronté à des silences, des fuites et des refus. Ceux qui acceptaient l'entretien disaient ne pas comprendre que je les interroge sur des situations dont ils supposaient qu'en tant que Tchadien, je les connaissais. La plupart d'entre eux se sont montrés des plus réticents à accepter d'être enregistrés. L'un d'eux, en voyant le dictaphone a dit : « J'espère que tu n'es pas un espion des Français » (Chemi, 2016).

En outre, ma connaissance du contexte tchadien ne m'a pas évité de poser des questions qui se sont avérées gênantes, suscitant même un peu d'agressivité de la part de certains témoins. Cela été le cas pour les questions sur les origines et la langue ethnique (T1), sur la situation familiale (T2). Les témoins T3 T4, T5, T6 ont conservé le silence sur leur langue ethnique contrairement à T7 qui en a parlé avec fierté.

Une autre difficulté rencontrée concerne le cadre même de l'enquête, à savoir celui de l'université dans un département en Sciences du langage. Certains témoins semblaient attendre que je sois un spécialiste des langues, ce qui pourrait indiquer, me semble-t-il,

que pour les Tchadiens, bien des questions restent sans réponse au sujet des langues. Par exemple, alors que l'entretien visait à ce que les témoins s'expriment sur leur monde, un témoin m'a demandé quelle langue était sa langue maternelle, entre le zaghawa, sa langue ethnique et l'arabe tchadien. Un autre m'a posé des questions sur la façon d'apprendre le français parlé pour s'intégrer dans la société française. Ces expériences montrent la façon dont je pouvais être perçu, à savoir comme le détenteur d'un savoir pratique sur les langues. J'ai pu être perçu, à mon insu, comme un locuteur francophone jugé compétent, intimidant en cela des témoins, qui alors n'osaient plus s'exprimer dans leur français. D'autres témoins rencontrés en France ont prétendu que ces questions sur la situation sociolinguistique du Tchad et les pratiques langagières des Tchadiens n'avaient pas d'utilité d'autant que selon eux, je savais déjà ce qu'ils savaient et que ça n'apporterait rien :

« oui au Tchad toi aussi je pense que tu connais bien le Tchad tu es le fils du Tchad quand on sort le matin je me réveille, je pars au travail, euh on finit à quinze heure, dès qu'on finit, tu connais bien le Tchad, rien à faire, donc c'est juste pour aller passer du temps entre les amis » (T5-24).

Selon ce témoin, il n'y avait manifestement rien à dire sur la situation sociolinguistique du Tchad ni les façons de parler des Tchadiens. Toutefois, une autre idée peut être envisagée, non pas celle qu'il n'y ait rien à dire, mais que pour ce témoin, il était préférable de ne pas en parler, voire même qu'il y avait quelque chose à cacher. Un des premiers témoins, en France, a maintes fois fait appel à ma connaissance supposée du contexte tchadien, répétant à plusieurs reprises « Comme tu le sais », « Chez nous », « J'ai pas à te dire ». Mon interlocuteur n'allait pas jusqu'au bout de son propos estimant que ce n'était pas utile de préciser avec moi puisque j'étais moi-même tchadien.

Ainsi, j'ai été confronté à des témoins tchadiens francophones qui soit ne voyaient pas l'intérêt de me donner leur point de vue parce que j'étais supposé déjà le connaître – tout se passait comme si pour les témoins, il ne s'agissait pas d'un point de vue individuel, mais d'un regard partagé par l'ensemble des Tchadiens – soit parce qu'ils ne voyaient pas l'intérêt de s'intéresser aux façons de parler au Tchad. Ces phénomènes peuvent aussi s'interpréter comme l'expression d'un refus de montrer sa façon de parler français. Il est même envisageable, a priori qu'il ne soit pas souhaitable, pour ces témoins, de parler de la situation sociolinguistique du Tchad, qui les dérange comparé à la situation monolingue

de la France.

Confronté à cette difficulté, j'ai commencé par inciter les témoins à davantage expliciter mais j'ai ensuite aussi choisi de recourir, pour trois entretiens à un intervieweur (T1,T2,T3), qui lui, serait a priori supposé ignorer tout du Tchad du point de vue de mes compatriotes : un Français. J'ai choisi une personne de nationalité française, francophone ayant toujours vécu en France, qui comme moi, avait un master recherche en sociolinguistique et didactique des langues. Cet intervieweur était censé tout ignorer du Tchad. En conséquence, j'attendais que mes compatriotes s'investissent davantage dans les entretiens avec ce nouvel intervieweur qu'ils ne l'avaient fait avec moi. Les témoins concernés se sont effectivement montrés plus collaboratifs et certains particulièrement prolixes. J'y ai vu la possibilité de comparer les entretiens réalisés par un « Français natif » et ceux réalisés par un Tchadien francophone et de réaliser une analyse goffmanienne autour de la notion de face dans ces entretiens.

Réaliser des entretiens avec des compatriotes n'a donc pas été sans conséquence sur le contenu de ces entretiens. Je pourrai dire que d'un côté le fait que je me présente dans le cadre d'une recherche universitaire pour une université française en tant que locuteur français (pré)-jugé compétent, a pu intimider mes interlocuteurs et faire que je sois considéré comme détenteur d'un savoir à transmettre à mes témoins, d'autant que j'ai pu aussi être considéré comme voulant les juger comme incompetents en français et que de l'autre côté, ma connaissance supposée du contexte tchadien du point de vue des témoins, a pu les inciter à ne pas s'exprimer. Cette situation n'a pu qu'aggraver la difficulté à mettre en évidence des signes explicites et sans ambiguïté d'une insécurité linguistique. Après cette présentation des difficultés de l'enquête, je présente ci-dessous les guides d'entretien.

2.2. Les guides d'entretien et les catégories de témoins

En ce qui concerne les entretiens, j'ai rédigé trois types de guide d'entretien que j'ai laissé dans les annexes. Le premier a été réalisé dans le cadre de mon enquête sur *Le français au Tchad* (2016) pour mon mémoire de deuxième année de master. Le deuxième et le troisième ont été réalisés expressément pour l'enquête sur l'insécurité linguistique de

Tchadiens francophones. Ces deux derniers guides ressemblent en de nombreux points au premier guide utilisé par *Le français au Tchad*. Cette partie sur les guides est à l'origine d'une réflexion sur la pertinence des critères utilisés pour la réalisation des deux derniers guides, ce qui m'a amené à préciser la catégorie de témoin à laquelle je me suis adressé. C'est la raison pour laquelle j'ai placé cette discussion *supra* (voir 1.1.2. *Sur le projet de séjour en France, réalisé ou non*).

2.2.1. Le guide d'entretien pour l'enquête sur le français au Tchad

Le premier type de guide a donné lieu à des entretiens réalisés pour partie au Tchad en 2015 à N'Djamena et pour partie en France. Ce questionnaire s'intéresse aux usages de la langue française, aux mélanges de langues et aux mots français qui, à la connaissance du témoin n'étaient utilisés qu'au Tchad. Ces entretiens, prévus pour être passé à l'oral, j'ai ménagé des espaces pour permettre le cas échéant des réponses écrites de la part des témoins. Si le témoin voulait répondre par écrit, il pouvait développer sur d'autres feuilles. Je me suis aperçu que les réponses lors de ces entretiens témoignaient d'une insécurité linguistique.

2.2.2. Les guides d'entretien spécifiques à la présente enquête

2.2.2.1. La différence essentielle entre les deux guides

Dans les deuxième et le troisième guides d'entretien les sujets abordés sont similaires entre eux sauf sur un point : le parcours à l'international. Dans mon projet originel, j'envisageais de n'interroger que des témoins vivant au Tchad. Cependant, je me suis rendu compte que je devais réaliser certains entretiens en France. J'ai présumé qu'il devait exister une différence significative entre un Tchadien ayant séjourné en France « suffisamment longtemps » et d'autres Tchadiens ne l'ayant pas fait, en raison des expériences que pouvait avoir vécu la première catégorie de témoins tchadiens avec des Français. C'est la raison pour laquelle, j'ai commencé par distinguer deux situations entre ceux rencontrés au Tchad et ceux rencontrés en France et présents depuis « suffisamment longtemps ». À la réflexion et expérience faite, cette distinction m'est apparue peu

pertinente. J'argumente ce point dans la partie *1.1.2. Sur le projet de séjour en France, réalisé ou non*, (voir *supra*). Je me permets de préciser ici que si un Tchadien vit l'essentiel de sa vie au Tchad, le rencontrer sur le territoire français ou sur le territoire tchadien, ne fait pas de lui un Tchadien vivant en France. Je présente ci-dessous les deux guides.

2.2.2.2. La partie commune aux deux guides

La partie commune s'intéresse à l'itinéraire de la personne sur les plans scolaires, universitaires et professionnels, aux usages langagiers en fonction de leurs contextes (école, administration, université, activités professionnelles, international), à la vie au Tchad, à l'apprentissage et aux situations d'usage du français (rue, marché, école, administration, travail) et à l'existence d'une gêne relative à son usage (voir annexes).

2.2.2.3. Partie spécifique du guide pour les témoins ayant suffisamment vécu en France

Le guide qui s'adresse aux Tchadiens francophones ayant vécu « suffisamment longtemps » en France commence par la présence du témoin en France, les raisons de cette présence, ce qui a frappé le témoin à son arrivée en France, la comparaison entre la vie en France et la vie Tchad et enfin sur les visites au Tchad du témoin. Une partie est consacrée aux autres pays visités (voir annexes).

2.3. Le choix des témoins

Les premiers témoins pour cette enquête ont donc été choisis pour mon enquête sur *Le français au Tchad* (2016), dans le cadre de mon mémoire de deuxième année de master. Comme je l'ai déjà indiqué *supra*, ces entretiens ont permis d'obtenir des observables sur les représentations des langues, la façon de se comporter lors d'un entretien formel et concernait l'insécurité linguistique. De plus ces premières expériences m'ont permis de découvrir la façon dont pouvait s'exprimer au Tchad l'insécurité linguistique mais aussi comment les Tchadiens francophones pouvaient être tentés de cacher leur façon de parler en français et peut-être même leur insécurité linguistique. Les traces que j'utilise dans la présente enquête sont donc tout autant celles qui sont issues de l'enquête sur le français au Tchad, que celles qui sont issues d'entretiens fondées sur de

nouveaux guides. Je présente *infra* les deux sources en distinguant « le voyage au Tchad », des entretiens réalisés en France.

2.3.1. Le séjour de terrain à N'Djamena

De mon voyage au Tchad, j'ai retenu la rencontre avec de jeunes gens dans un café « branché » de N'Djamena, le *Café de la jeunesse consciente*. J'y venais parce que je savais pouvoir y rencontrer des Tchadiens ayant été scolarisés dans une école francophone. Mon objectif était de les interroger sur des spécificités du français parlé au Tchad. C'est la première fois que j'ai alors observé des phénomènes d'insécurité linguistique chez des Tchadiens francophones. J'y reviendrai dans le chapitre suivant. De ce voyage, j'ai aussi retenu ma rencontre avec des collégiens tchadiens en vue de mettre en place des entretiens dans le même cadre de recherche. J'ai alors été surpris de la réaction de ces jeunes qui semblent avoir presque fui ma proposition. J'y reviendrai aussi dans le prochain chapitre.

Mon voyage m'a donc permis d'observer pour la première fois un phénomène d'insécurité linguistique chez des francophones tchadiens. J'ai été confronté à des déceptions à cause du refus de la plupart de mes compatriotes de répondre positivement à mes demandes d'entretien et des questionnaires non remplis. Mais même si mes démarches en vue d'obtenir des entretiens ont fait long feu, les réactions de mes compatriotes m'ont néanmoins permis de constituer des observables.

2.3.2. Les témoins interviewés en France

2.3.2.1. Où rentrer en contact avec des Tchadiens en France ?

De retour en France, dans le cadre de mes études, je me suis rapproché des Tchadiens vivant en France. Il existe ce que l'on peut appeler un milieu composé de Tchadiens, qui se retrouvent pour parler du pays, de leurs expériences vécues en France, ou bien encore faire acheminer à la famille restée au Tchad, sous forme de cadeaux, des produits que l'on ne trouve pas au Tchad. J'ai aussi réalisé des observations spontanées et à couvert lors de soirées avec des Tchadiens locuteurs du français, les uns attachés à la culture arabophone, les autres à la culture francophone. La plupart, cependant, étaient

musulmans. Je suis aussi allé sur les réseaux sociaux, par exemple sur Facebook. Je pouvais y lire des commentaires pour repérer des personnes susceptibles d'être intéressées par les langues, ayant vécu au Tchad, scolarisés dans des écoles francophones au Tchad. Les commentaires que je lisais me paraissaient particulièrement « bien écrits ». Cela a suscité chez moi, l'idée que leurs auteurs pouvaient être sujets à l'insécurité linguistique et cacher ainsi une façon plus spontanée d'écrire en français.

2.3.2.2. Quel critère retenir pour choisir les témoins ?

L'un des premiers critères était donc leur nationalité et d'avoir appris le français au cours de leur scolarité dans des écoles francophones au Tchad. C'est après la rencontre des témoins que s'est dégagé le critère d'avoir un projet réalisé ou non de séjour en France, qui, de fait, concerne tous les témoins retenus. Je me suis rendu compte qu'il était difficile voire impossible de choisir des témoins qui se seraient caractérisés par une insécurité linguistique. Je me suis aussi laissé guider par mon intuition en me dirigeant vers des personnes ayant suscité chez moi un intérêt sans que de prime abord je puisse en dire les raisons. Enfin, j'ai voulu choisir des témoins d'âges, milieux sociaux, de religions et d'origine différents. En ce qui concerne l'âge, il s'avère néanmoins que sont représentés deux tranches d'âge (voir *infra*). Je n'ai pu interroger qu'un témoin chrétien, les autres étant musulmans. J'entends par origine, les lieux où a vécu le témoin lui-même ou bien ses parents ou ses grands-parents. En effet, un N'Djamenois, par exemple, peut très bien dire qu'il est originaire du Tibesti sans jamais y avoir mis les pieds, parce que ses parents ou ses grands-parents y ont vécu.

En guise de conclusion pour la présente sous-partie, je reprends la catégorisation des mes témoins. Les témoins observés ou interrogés sont Tchadiens, locuteurs du français. Ils ont vécu leur enfance et leur adolescence au Tchad, et ont été scolarisés dans des écoles francophones au Tchad. Ils se partagent a priori entre des Arabophones et des Francophones, c'est-à-dire entre des personnes identitairement attachées à l'arabe tchadien et des personnes identitairement attachées au français. Cependant, je ne dispose que d'un représentant pour le sud du Tchad.

2.3.2.3. La passation des entretiens

Susciter une familiarité dans un entretien

Dans ma pratique d'intervieweur, je souhaitais une familiarité suffisante entre le témoin et moi-même pour l'inciter à s'exprimer. Deux éléments en particulier, me sont apparus importants pour obtenir cette familiarité : le choix de la langue et le choix entre vouvoiement et tutoiement quand la langue française était utilisée.

L'usage du vouvoiement

Les relations que j'entretenais avec les témoins, dans le cadre de ces entretiens, ne me permettaient pas d'envisager un tutoiement en langue française. Pourtant, faire le choix du vouvoiement, c'est, de mon point de vue, faire celui d'une prise de distance avec les témoins. Mais, c'est aussi une marque de respect. J'ai eu l'impression que cette pratique a plutôt été efficace dans l'ensemble pour favoriser les entretiens.

Le choix de la langue

Pour réaliser les entretiens, j'avais la possibilité d'utiliser en particulier trois langues : le français, l'arabe tchadien et le gourane.

Lors de mon voyage au Tchad et de ma première enquête sur le français au Tchad, j'ai d'abord tenu à réaliser les entretiens en langue française. Cela s'imposait à moi comme une évidence. Je n'avais pas l'idée de les réaliser en arabe tchadien ou en gourane. Je me suis alors heurté à une difficulté : l'usage du français semblait accroître le niveau de formalité de l'entretien. Des témoins prenaient une posture formelle et jouaient un jeu de représentation. Cela été le plus frappant lorsqu'un témoin a parlé en imitant la façon de parler en français d'un ancien président tchadien Goukini Weddey. Je reviens sur ce point dans le portrait du témoin concerné (T5).

Lors de mes entretiens en langue gourane, ma langue maternelle, ainsi qu'en arabe tchadien, je n'ai pas rencontré ce problème. Mes interlocuteurs parlaient dans des langues qu'ils maniaient avec aisance sans s'inquiéter de la correction des formes linguistiques comme cela peut se passer dans le cas de l'usage de la langue française. De plus, tout

comme en anglais, il n'y avait pas à s'inquiéter de la distinction entre tutoiement et vouvoiement. En arabe tchadien, en langue gourane, voire quand j'ai pris l'initiative de l'alternance codique ou de l'usage d'un « français mélangé », l'expression des témoins m'en a semblé favorisée.

J'ai réalisé deux entretiens en langue gourane et deux entretiens en arabe tchadien (T8,T9 pour la langue gourane et T10, T11 pour l'arabe tchadien). Lors des quatre entretiens en langue française (T4,T5,T6, T7) il m'a semblé que mes témoins n'attendaient pas autre chose que l'usage de cette langue (les entretiens avec T1, T2 et T3 ont été réalisés par l'intervieweur français évoqué *supra*).

Pertinence du choix de la langue française lors des entretiens

Il me paraît légitime de se questionner sur la pertinence d'entretien en français, puisque ceux-ci ont augmenté le niveau de formalité de l'entretien. Dans ses enquêtes, Labov devait se questionner sur la façon d'observer des témoins (qu'il appelait informateurs) sans qu'ils s'en aperçoivent, parce qu'il s'intéressait en particulier à la variation phonologique. Je ne suis pas dans cette perspective. Dans ma situation, le choix de la langue française, ma présentation comme doctorant dans le cadre d'une recherche universitaire, dans une université française, en tant que locuteur (pré)-jugé compétent a pu encore accroître ce niveau de formalité. Mais observer en plus d'écouter des entretiens dont le niveau de formalité est plus élevé qu'il le serait avec la langue ethnique ou l'arabe tchadien, pourrait peut-être donner des éléments pour réfléchir à la façon dont des Tchadiens ayant été scolarisés au Tchad dans des écoles françaises, se comportent par rapport à leur façon de parler le français, ainsi que la gêne qu'ils éprouvent dans ces situations. En particulier, en situation formelle, nous pouvons supposer que les témoins surveillent leurs façons de parler, leur prononciation, leur syntaxe, leur lexique, la vitesse à laquelle ils parlent, le contenu. Des indices d'insécurité linguistique peuvent apparaître, comme, par exemple, un débit particulièrement lent, ce que j'ai observé maintes fois chez mes compatriotes. La lenteur du débit permet, de veiller à la conformité de ce qui va être dit de façon à avoir la « certitude » de ne pas faire d'erreur.

Après avoir présenté l'enquête de façon générale, j'aborde les observations

réalisées au Tchad lors de mon premier voyage au Tchad.

Chapitre 3. Séjour de terrain au Tchad

Déjà, lors de ses recherches au Tchad, Caprile relevait des indices d'insécurité linguistiques dans la façon de parler français des Tchadiens, qui par crainte de commettre un écart à la norme, parlaient lentement pour s'assurer qu'ils ne feraient pas d'erreur. J'ai eu maintes fois l'occasion d'observer ce comportement chez mes compatriotes. Dans les correspondances écrites, Caprile met en évidence l'existence d'un stéréotype d'écrits dont les traits caractéristiques reprennent un apprentissage scolaire. Ces écrits comportent des traces d'hypercorrection (voir *supra*). Je reprends dans la sous-partie suivante, les différentes scènes que j'ai pu rencontrer, observations et entretiens, lors de mon voyage au Tchad après une année passée en France dans le cadre de mon enquête sur *Le français au Tchad*. Il s'agit effectivement du point de départ de la présente recherche et c'est pourquoi j'ai tenu à y consacrer un chapitre à part entière. Ce chapitre rentre donc dans le détail de ma rencontre avec les jeunes gens du *Café de la jeunesse consciente*, celle avec les collégiens de N'Djamena, mon expérience des entretiens à N'Djamena lors de ce voyage et l'exemple du témoin T7 qui produit un entretien écrit à partir du guide que je lui ai proposé.

3.1. Les jeunes gens du Café de la jeunesse consciente

3.1.1. Présentation

Le *Café de la jeunesse consciente*, à N'Djamena, est connu pour être fréquenté par des jeunes considérés comme des intellectuels, qui aiment parler politique et culture générale. La plupart d'entre eux sont de jeunes diplômés, certains sont fonctionnaires d'autres au chômage. Il est aussi fréquenté par des Occidentaux. La propriétaire du café est une architecte tchadienne qui a fait ses études en Belgique. Cette architecte a voulu en faire un lieu moderne. Les produits sont importés d'Europe ou des États-Unis. Tout dans son café se démarque des autres cafés de la capitale.

J'y suis entré avec l'intention de découvrir ce lieu et de pouvoir y recueillir

quelques entretiens. Une table de jeunes en train de jouer au scrabble a attiré mon attention. Je me suis joint à eux pendant un certain temps. En même temps que ces jeunes jouaient, nous avons discuté sur mon retour au Tchad après une année passée en France. Je me suis approché d'un jeune qui attendait son tour pour jouer et je lui ai proposé de faire un entretien. Ce jeune était d'accord. Il m'a demandé de quoi il s'agissait. Je lui ai alors expliqué mon projet. Ce jeune et moi sommes alors allés nous installer à une table à l'écart pour que personne ne nous entende. Il s'est montré à l'aise avant que je ne sorte mon dictaphone. Une fois sorti, il n'arrivait presque pas à parler. J'ai alors mis le dictaphone sur pause pour expliquer que cet entretien ne serait pas publié. J'ai essayé de le rassurer et il m'a semblé convaincu. Nous avons repris l'enregistrement mais il est resté silencieux. J'ai compris que c'était toujours l'enregistrement qui gênait. C'était le premier témoin que je rencontrais. Je ne savais pas que l'enregistrement d'un entretien pouvait gêner un interlocuteur à ce point. Nous sommes retournés à la table de Scrabble quelque temps. J'ai repéré le plus bavard et attendu qu'il finisse sa partie pour m'en approcher et lui proposer de faire un entretien. Il m'a demandé de quoi il s'agissait. Le premier témoin m'a alors devancé en répondant que les questions étaient très faciles. J'ai alors demandé en arabe à ce dernier pourquoi il n'avait pas répondu. Il a dit : « je ne sais pas, j'étais bloqué ». Le deuxième témoin et moi, sommes partis nous isoler. Celui-ci a exprimé la crainte, en plaisantant, que j'aie exhiber les enregistrements devant des Français pour montrer comme les Tchadiens parlaient la langue française. Puis, il a affirmé que les questions en français ne lui feraient pas peur. Je lui ai expliqué que j'avais un dictaphone. Il a d'abord refusé avant que je lui explique que ce serait anonyme. Il m'a dit qu'il n'aimait pas être enregistré ni passer à la télévision, mais qu'il était d'accord pour l'entretien. Pourtant, quand j'ai allumé le dictaphone, il s'est mis à bégayer. J'ai quand même continué, mais comme je n'arrivais pas à comprendre ses réponses, j'ai mis un terme à l'entretien sans lui dire qu'il restait des questions pour ne pas prendre le risque qu'il se sente diminué. La personne que j'avais vu bavarder à la table de Scrabble et celle de l'entretien me paraissaient très différentes : d'un côté, une personne qui parlait un français comparable à ce que j'entends en France, rigolant de l'accent dit français en l'imitant ; de l'autre, lors de l'entretien, une personne qui n'arrivait pas à construire ses phrases. Finalement, je n'ai pas pu continuer à faire des entretiens avec les jeunes de la table de scrabble du *Café de*

la jeunesse consciente.

J'ai interprété ces réactions comme l'expression d'une insécurité linguistique. Ce fût pour moi la découverte de l'insécurité linguistique au Tchad, notion que je ne connaissais alors que de mes cours de sociolinguistique. Ces premières observations ont largement participé de ma décision de mener la présente enquête sur l'insécurité linguistique des Tchadiens francophones.

En résumé, au *Café de la jeunesse consciente*, à Nd'Jamena, des jeunes gens tchadiens francophones, à l'aise dans leur comportement, perdent leurs moyens lors d'un entretien enregistré comme devenus incompetents à s'exprimer en français alors même que l'entretien portait sur le français parlé au Tchad. Ils expriment la crainte de voir les enregistrements exhibés devant des Français.

3.1.2. Analyse

Ces jeunes gens, compte tenu de leur lieu de fréquentation – j'avais choisi ce lieu en connaissance de cause – ont été scolarisés dans des écoles francophones. C'est à la vue de l'enregistreur qu'ils semblent perdre leurs moyens, exprimant leur crainte que des Français puissent entendre leur façon de parler et cela semble leur être insupportable.

Ces témoins font comme si les Français avaient des attentes à l'égard des Tchadiens quant à leur comportement linguistique en français. Peut-être le pensent-ils. Ils ont pu craindre que les Français se moquent de leur façon de parler le français. Autrement dit de façon plus familière, du moins au Tchad, ils craignent qu'on leur reproche de parler un « mauvais français », ou bien ces jeunes s'imaginent dans leur for intérieur, que les Français s'attendent à ce qu'ils parlent autrement, nécessairement autrement que de la façon dont ils parlent, car ils redoutent une évaluation nécessairement négative, dévalorisante de la part des Français. Je me souviens à mon arrivée en France à quel point j'ai pu me sentir humilié de ne pas être compris quand je parlais français, notamment à cause de ce que tenais comme mon « accent africain », mais aussi comment j'ai pu considérer que certains Français me jugeaient quant à ma façon de parler la langue française. J'en souffrais considérablement. Ces jeunes gens semblent vivre le sentiment d'insécurité linguistique tel qu'il est défini par Bretegnier (2002 : 127-128, voir *supra*).

Même s'ils se considèrent comme francophones, ce qui est très probable, ces témoins semblent ne pas avoir le sentiment de faire partie des membres légitimes susceptibles d'évaluer les usages ou encore de participer à l'élaboration des normes.

Dans cette scène, il n'est pas question de français de référence bien qu'il paraisse évident que ce soit celui attribué aux Français de France. En revanche, il y est question de la crainte d'un jugement concernant une façon de parler français, de la part des Français. Ceci implique une représentation des Français dans une attente de la part des Tchadiens quant à leur français. C'est la raison pour laquelle, dans le cadre de la métaphore théâtrale que j'emprunte à Goffman, je considère que les Français, ou pour être précis des Français francophones vivant en France, constituent des spectateurs fantasmés, par rapport auxquels des Tchadiens tiennent à préserver une face. Cette face est celle de locuteurs du français en quelque sorte « vertueux », des locuteurs du « Bon français ».

Il existe d'ailleurs chez certains Français vivant en France, une image des Tchadiens, de vieux Tchadiens, ou bien encore de vieux Algériens, qui parleraient un français extraordinaire que l'on ne parlerait plus en France aujourd'hui. À titre d'exemple, un formateur dans un centre de formation de FLE m'a raconté une anecdote concernant un Tchadien. Celui-ci, alors à la retraite, francophone, scolarisé au Tchad, bachelier, ayant mené une carrière au Tchad dans une entreprise francophone, avait néanmoins été contraint de passer par les services de l'OFII à son arrivée en France. Il prenait soin de parler lentement en français, comme s'il cherchait à contrôler sa façon de parler français. Il se trouvait que sa formatrice considérait qu'il avait un français extraordinaire, tant il avait, selon elles, des tours de phrases devenues rares en France.

Je crois que la face que cherchent à préserver les jeunes du *Café de la jeunesse consciente*, concerne l'image de francophones qu'ils sont censés être, ayant été scolarisés, renvoyer aux Français. La scolarisation de ces Tchadiens a très bien pu, ne serait-ce que par des évaluations sévères, contribuer à les dévaloriser sur leurs « performances » en français. *Les Français*, leurs spectateurs, dont la langue française est le patois (je reviendrai sur ce point *infra*) seraient considérés comme les juges légitimes du « *Bon usage* » et donc de leurs usages.

Il faut donc à tout prix éviter pour ces jeunes gens de laisser des traces qui pourraient détruire cette face, en laissant la possibilité à des Français d'entendre les écarts entre le parler français des Tchadiens et le parler français des Français. Dans un tel contexte, les témoins s'imaginent que je vais faire un usage du dictaphone, qui pourrait les trahir, comme si je voulais les exhiber comme des bêtes de foire. D'un certain point de vue, ces jeunes, en perdant leurs moyens pour s'exprimer, se sont dérobés de façon radicale à tout processus qui aurait permis de les entendre s'exprimer en français, et de les écouter sur les spécificités du français tchadien.

Pour conclure sur cet exemple, les comportements et les paroles de ces témoins indiquent une insécurité linguistique, ainsi que l'existence d'une sorte de jeu entre ces témoins tchadiens ayant été scolarisés dans une école francophone au Tchad, et « *les Français* », considérés comme les juges légitimes des usages du français. Les Français auraient, selon ces témoins, une attente à l'égard des Tchadiens quant à leur façon de parler français et ces Tchadiens se seraient construits une face à préserver à l'égard des Français comme étant de « bons locuteurs » du français. Informés de l'existence d'une singularité appelée « accent africain », peut-être dévalorisés par l'école sur leurs performances, conscients de ce que le français appris à l'école s'écarte du français parlé par les Français, ils craignent de laisser des traces enregistrées de leur français. Après cette première visite, toujours dans le cadre de mon séjour de terrain au Tchad, j'ai rencontré d'autres Tchadiens francophones.

3.2. La rencontre avec des collégiens de N'Djamena

3.2.1. Présentation

Toujours dans la ville de N'Djamena, je me suis alors dirigé vers des collégiens pour leur proposer des entretiens sur le thème du français au Tchad. Face à eux, réunis devant moi en plein air, j'illustrais mon propos en donnant quelques exemples lexicaux de particularités tchadiennes. Ils me donnèrent, comme en échange, d'autres exemples de particularités de français parlé au Tchad. Mais, au lieu de poursuivre les échanges, ils considérèrent qu'ils savaient déjà ce dont il était question et s'en allèrent, me donnant l'impression qu'ils prenaient presque la fuite.

J'observais des jeunes gens qui semblaient considérer ma demande comme celle d'un enseignant qui allait leur apprendre quelque chose. Or, ils se rendaient compte, en m'écoutant, que je ne leur apprendrai rien. De leur point de vue, il n'y avait donc pas lieu d'en parler et ils pouvaient s'en aller. Ces collégiens semblaient ne pas comprendre la relation de recherche que je leur proposais, autrement qu'en dehors d'un schéma scolaire plaçant l'enquêteur dans la posture d'une personne supposée savoir. D'un autre côté, je me rends compte rétrospectivement, que leur attitude était celle de jeunes gens pour qui il n'y avait rien à savoir dans la façon de parler le français tchadien, ni dans le mélange des langues. Toutes ces choses étaient prises comme des évidences et elles ne méritaient pas que l'on en parle. Minorées, il suffisait peut-être de les vivre.

3.2.2. Analyse

Les collégiens de N'Djamena sont partis après avoir imaginé qu'ils croyaient savoir ce dont il allait être question. Ils témoignaient en cela d'un rapport très scolaire au français, mais aussi qu'ils n'accordaient aucune valeur à ses spécificités tchadiennes. Ces collégiens, en agissant ainsi, se sont dérobés à l'enquête et je me suis demandé si, outre leur désintérêt pour l'enquête, cela ne pouvait pas se comprendre comme l'expression d'un refus de montrer comment ils parlaient la langue française, parce qu'ils redoutaient une évaluation négative.

3.3. *Les entretiens à N'Djamena*

3.3.1. Présentation

Je n'ai pas pu réaliser beaucoup d'entretiens à N'Djamena. Les personnes semblaient fuir à l'idée de réaliser un entretien oral et ne pas s'intéresser aux spécificités tchadiennes du français. J'avais cependant prévu de laisser de la place sur mon questionnaire pour permettre à ceux qui le désiraient de répondre par écrit. J'ai distribué de nombreux questionnaires. Certains ne revinrent pas, d'autres revinrent très incomplètement remplis. Seuls quelques questionnaires me sont revenus remplis avec attention.

3.3.2. Analyse

Tout semble s'être donc passé comme si les personnes contactées n'avaient rien à dire, ou bien que cela leur était difficile ou encore qu'ils s'y refusaient. Quant aux témoins qui ont accepté de répondre par écrit, et que je remercie, dès lors que je pousse mon analyse jusqu'au bout, je suis amené à me demander s'ils ne se sont pas servi de l'écriture pour se mettre à l'aise, de préférence à un entretien oral. L'écriture permet un contrôle comparé à la situation d'entretien oral. Elle évite de laisser entendre sa façon de parler le français ainsi que de laisser s'exprimer à son insu ses attitudes, ses émotions et un éventuel malaise.

Ainsi, mes compatriotes francophones semblaient se dérober à une enquête sur la façon de parler français. Une nouvelle fois, tout a semblé se passer comme s'il était préférable de ne pas montrer cette façon de parler le français et peut-être les émotions et attitudes associées à cette pratique.

3.4. L'exemple du *témoin T7*

L'entretien du témoin T7 a été réalisé à l'écrit, sur ma proposition, à partir du premier questionnaire prévu pour *Le français au Tchad*. T7 vient du sud du Tchad, francophone et chrétien. Il est enseignant de français en lycée au Tchad. Je laisse la présentation de son portrait dans les annexes (voir Annexes, *Portrait du témoin T7*).

Dans son témoignage, il écrit un panégyrique de la langue française, mais ses réponses sont l'expression d'une culture savante qui justifie de la présence des mots français dans les langues africaines par leur fonction pour parler de phénomènes pour lesquels il n'y avait pas de mots dans ces langues africaines avant l'arrivée des Occidentaux, pour s'ouvrir « au monde », « à la connaissance » (T7-4), au « modernisme ou [à] la mondialisation » (T7-2). Ces mots seraient là « pour se faire comprendre (Ib.). A contrario, les mots empruntés aux langues africaines se justifient en ce qu'ils « traduisent les réalités du Tchad » (T7-3). Toutefois, il précise qu'il existe des mots intraduisibles en français (Ib.).

L'inconvénient de cet écrit est que son auteur ne laisse pas de trace personnelle de

lui-même. Pas d'hésitation, pas de contradiction, pas d'erreur en français. Enfin, le français soutenu utilisé par cet homme étaye l'idée d'un jeu de représentations devant autrui. Cette représentation est peut-être celle d'un enseignant de français ou bien celle d'un « bon francophone ». Finalement, je ne sais rien de lui qui soit personnel.

3.5. Conclusion sur mon séjour de terrain au Tchad

Ce voyage au Tchad a été pour moi l'occasion de découvrir le phénomène de l'insécurité linguistique chez les Tchadiens francophones, mais aussi la façon dont ces compatriotes semblaient préférer ne pas laisser de trace de leur français. On peut penser que cela est lié à la conscience qu'ils ont des écarts entre leur français et le français standard. Cependant, je me permets de souligner que certains locuteurs me sont apparus comme parlant un français comparable à ce que j'ai entendu en France. À ce titre, ce n'est pas la conscience des écarts entre leur façon de parler français et un français pris comme référence, mais la conviction et la crainte qu'il ne peut y avoir que des écarts. Comme je l'ai déjà écrit, cette expérience réalisée dans le cadre de mon enquête sur *Le français au Tchad*, est le point de départ de la présente recherche.

Je présente dans la partie suivante les entretiens réalisés avec des Tchadiens francophones.

Chapitre 4. Les entretiens avec les témoins

4.1. Préliminaires

À partir des entretiens réalisés, j'ai réalisé des portraits des témoins. Dans ces portraits, j'ai écrit un texte pour chaque témoin « En résumé pour Tn » où n est le numéro associé au témoin. À partir de ces textes, j'ai rédigé les observations qui suivent. Mis à part le témoin T8, qui donne l'impression de prime abord, de vivre peu d'insécurité linguistique en français, peut-être parce que sudiste et francophone, les autres témoins vivent une insécurité linguistique en français. Les formes prises par cette insécurité linguistique en français dépendent des personnes.

Dans ce quatrième chapitre, je réalise une analyse en fonction de douze « thèmes » que je précise ci-dessous que j'ai regroupé en trois groupes de la façon suivante :

Premier groupe : « Présentation du témoin »

- ⑩ « itinéraire adulte » (dans lequel j'ai inclus l'âge),
- ⑩ « scolarité au Tchad »
- ⑩ « attaches culturelles »

Deuxième groupe : « Positionnement par rapport à la langue française »

- ⑩ « apprentissage de la langue française »
- ⑩ « appréciation de la langue française et de la francophonie »
- ⑩ « minoration en tant que locuteur par rapport la langue française »
- ⑩ « représentation des fonctions de la langue française au Tchad »
- ⑩ « français de référence ».

Troisième groupe : « Insécurité linguistique »

- ⑩ « traces d'insécurité linguistique »
- ⑩ « représentation des relations entre scolarisation et insécurité linguistique »
- ⑩ « problèmes d'intercompréhension avec des locuteurs français en France »
- ⑩ « préserver une face ».

Les entretiens des témoins apparaissent dans cet ore :

- entretiens réalisés en France, à distance par Internet par l'interviewer français
- entretiens réalisés au Tchad, en français, dans le cadre de l'enquête « Le français au Tchad », par moi-même.

Sigles	Signification
T j	témoin T j
IF	Interviewer français
IT	Interviewer tchadien
FaT	Enquête « Le français au Tchad »
IL	Enquête « Insécurité linguistique »

Tableau n ° 2 Légende entretiens

Témoïn	Date	Type de recherche	Lieu	Mode	Langue	Durée (min)	Interviewer
T1	Mai 2020	IL	France	Distanciel	Français		IF
T2	Juin 2020	IL	France	Distanciel	Français		IF
T3	Juillet 2020	IL	France	Distanciel	Français		IF
T4	Été 2015	FaT	Tchad	Présence	Français		IT
T5	Été 2015	FaT	Tchad	Présence	Français		IT
T6	Janv 2016	FaT	France	Présence	Français		IT
T7	Été 2015	FaT	Tchad	Questionnaire	Français		IT
T7	Été 2018	IL	Tchad	Présence	Arabe tchadien		IT
T8	Été 2018	IL	Tchad	Présence	Arabe tchadie		IT
T9	Été 2018	IL	Tchad		Gourane		IT
T10	2021	IL	Tchad	Présence			IT

Tableau n °3 : Conditions d’entretien : date, type de recherche, mode d’entretien, langue utilisée, durée, interviewer

3.1. Portrait du témoin T1

Son entretien a été réalisé par Skype, par l'intervieweur français, en langue française et en ma présence, à l'écart. Cette présence était connue du témoin.

3.1.1. Présentation du témoin

3.1.1.1. Itinéraire adulte

Âgé de 27 ans, le témoin T1 a vécu essentiellement à N'Djamena mais aussi trois années dans le Sud du Tchad : une à Moundou, « la deuxième ville du pays », une autre à Sahr et une année dans la ville de Kélo. Il a donc vécu parmi les Sudistes, qui sont

traditionnellement chrétiens (éventuellement animistes, mais je n'en ai jamais rencontré). Il a quitté le Tchad en 2001-2002, pour aller faire une année de langue au Ghana pour apprendre l'anglais. Cette démarche n'est pas un cas unique au Tchad. Il est resté cinq ans en Algérie où il a obtenu un master en didactique de l'anglais (2011-2016) et il est arrivé en France en 2016 pour la suite de ses études. Il a étudié le monde anglophone, pendant une première année de master, puis s'est inscrit en anthropologie sociale dans une autre université.

3.1.1.2. Scolarité au Tchad

Au Tchad, il a été scolarisé dans une école francophone.

3.1.1.3. Attaches culturelles

T1 se définit comme arabophone parce que Tchadien :

« l'arabe tchadien/entre tchadiens on parle que l'arabe tchadien » (T1-23).

Comme l'intervieweur le relance au sujets de ses langues, il dit aussi parler des langues ethniques :

« Des langues tchadienne/langue africaine donc/le toubou tidaghan [...] » (T1-27).

Il est donc originaire du nord. Il a pu ne pas parler de ses langues ethniques de façon spontanée parce qu'il était face à un intervieweur français. En effet, en dehors du territoire tchadien, les Tchadiens mettent en avant l'arabe tchadien « parce que Tchadien ». En revanche, devant un ressortissant tchadien, il est possible de se présenter comme ressortissant d'une ethnie, Sudiste ou Nordiste, Francophone ou Arabophone. T1 se dit aussi francophone « francophone arabophone » (T1-4), mais il précise « Arabophone plus que le français c'est la langue de mon pays c'est tout » (T1-5). T1 se reconnaît donc dans l'arabe tchadien.

En résumé, T1 se reconnaît du point de vue de son identité comme arabophone tout en reconnaissant ou en revendiquant sa francophonie.

3.1.2. Positionnement par rapport à la langue française

3.1.2.1. Apprentissage de la langue française

T1 a appris la langue française dans une école française. Voir la partie sur le français de référence.

3.1.2.2. Appréciation de la langue française et de la francophonie

T1 se présente comme une personne ouverte à la langue française en se déclarant « francophone arabophone » mais se reconnaît dans l'arabe tchadien (voir « Attaches culturelles »). Il affiche une préférence pour la langue française par rapport à la langue anglaise :

« [...] bien j'aime le français moi/j'ai commencé à lire le [...] c'est une langue que j'aime beaucoup moi [...] je préfère le français/je suis très à l'aise en français/mais bref/[...] dans la culture/dans l'histoire/dans les lettres/et tout/je préfère le français » (T1-96)

Puis, il dit regretter de ne pas pouvoir rester assez de temps en France pour pouvoir apprendre comment les Français parlent en France, ce qu'il appelle le français vernaculaire qu'il distingue du français appris à l'école et dans les livres. (T1-99).

3.1.2.3. Minoration en tant que locuteur par rapport à la langue française

En revanche, il tend à se minorer dans son discours, quant à ses compétences en langue française. En effet, bien qu'il ait obtenu un baccalauréat dans une école francophone et qu'il réalise l'entretien en langue française, il déclare n'avoir utilisé le français au Tchad « qu'à l'école » (T1-16) mais surtout :

« Je ne maîtrise pas le français ni à l'école ni dans mes recherches » (T1-6).

Cette affirmation pose la question de savoir ce que peut signifier « ne pas maîtriser le français ».

En ce qui concerne ses recherches sur le Sahel, il dit utiliser une « langue de travail » l'anglais (T1-8). D'autre part, il affirme que parmi les ressortissants des autres pays d'Afrique voisins, les Tchadiens sont ceux qui parlent le plus mal français :

« Quelqu'un qui vient de l'Afrique de l'Ouest/le Cameroun/le français est une langue vernaculaire/même ceux qui sont pas allé à l'école parle le plus français et tout/euh[long] » (T1-20).

Il dit encore que dans des pays à l'ouest du Tchad qu'au Cameroun, « le français est une langue dominante où l'on parle le français dans les quartiers et dans les bars: « on parle français au bar, au quartier » (T1-53). Il compare avec la situation [au Tchad] « quand on apprend », à l'école et à l'université, où il est question d'écrit » (T1-53). Il dit tenir ces informations de la télévision (T1-55). Bien que son témoignage ne soit pas dénué de fondement, il n'en demeure pas moins, qu'il ne se présente pas en tant qu'individu avec ses compétences propres, mais qu'il parle de façon globale en comparant les Camerounais aux Tchadiens.

En conclusion, T1 se minore en tant que locuteur du français, à titre individuel. Mais il semble renforcer son propos en comparant les Tchadiens aux Camerounais. À ce titre, il se minore en tant que Tchadien (par rapport aux Camerounais).

3.1.2.4. Représentations des fonctions de la langue française au Tchad

T1 affirme aussi qu'au Tchad, on ne parle pas français, sauf à l'école, (T1-18). Il confirme la répartition fonctionnelle au sein de l'école entre le français et l'arabe tchadien :

« C'est une langue un outil pédagogique quoi/on parle français dans le/dans le/à l'école au Tchad quoi/à l'école/et avec les enseignants/mais entre les élèves au sortir des classes on parle l'arabe tchadien/oui » (T1-21).

Il revient un peu tard sur la présence du français au Tchad en ajoutant cette fois-ci l'administration :

« Au Tchad, il y a pas de français /on parle pas français dans la vie de tous les jours/ on parle pas français entre amis/on parle pas dans/ [...] on parle on parle une langue d'administration et une langue d'enseignement [...] » (T1-42)

En conclusion, pour T1, le français n'est parlé au Tchad qu'à l'école, seulement entre élèves et enseignants, et dans l'administration.

3.1.2.5. Le français de référence

Un français correct, appris à l'école et au cours de ses lectures

« Oui bien sûr parce que moi j'ai appris le français qu'à l'école/à l'école et à travers mes lectures/donc quand/je parle le français je fais pas de fautes Je fais attention à parler un français très correct » (T1-35).

T1 affirme ne tenir son français que de deux sources seulement : les livres et l'école, ce qui implique qu'il n'ait jamais été en contact avec le français mélangé. Peut-être parce qu'il a été bon élève, il peut se permettre de garantir un français correct et sans faute, autrement dit conforme à ce qu'il a appris à l'école. Ce français issu de l'école et des livres semble donc sécuriser T1. L'intervieweur lui demande de préciser ce qu'il entend par « particulièrement correct » :

IF : - Et sinon vous me disiez qu'en France vous essayez d'utiliser un Français particulièrement correct/qu'est-ce que ça veut dire pour vous à français particulièrement correct ? (T1-57)

T1 : « Oh la la particulièrement correct dans le sens où/c'est un réflexe quoi/c'est un réflexe de [...] je sais pas si [...] Un réflexe de lecteur moi je/si beaucoup l'actualité française/ je lis beaucoup/Mon vocabulaire tourne beaucoup autour des lettres/ de la politique/de la communication/vous comprenez [il bute sur les mots] » (T1-58).

Un « français particulièrement correct » apparaît donc comme un français « réflexe ». L'évocation des lectures peut s'interpréter comme l'évocation d'un vocabulaire suffisamment large pour que précisément les mots viennent à l'esprit sans avoir à les chercher. Autrement dit, il s'agit d'un français suffisamment fluide, ce que l'analyse de l'entretien de T5 confirme. T1 se reproche, ou tout du moins, regrette, de ne pas être aussi fluide qu'un francophone français. En effet, il affirme :

« Ça c'est pas/c'est pas/c'est pas pratique hein/ On est entre ami ou quand on est/C'est pas/ je sais pas comment m'expliquer/Je ne maîtrise pas le français vernaculaire/ [il affirme ne pas être naturel quand il parle en français] » (T1-36).

On peut penser ici que T1 exprime le regret de ne pas pouvoir entrer en relation avec un ami qui serait français à cause de son français. Ceci impliquerait alors que son insécurité linguistique se traduise par une limitation de ses relations notamment avec des Français.

Le portrait de T5 confirme que l'expression « maîtriser le français » va de pair avec

la notion de « français correct ». L'une et l'autre renvoient à un français suffisamment fluide. Malheureusement, ce français issu de l'école et des livres ne permettrait pas cette fluidité pourtant recherchée.

Le français vernaculaire des Français de France

T1 a parlé à trois reprises du français vernaculaire des Français de France. Après T1-36 ci-dessus, il y revient encore deux fois :

« C'est différent pour quelqu'un qui a appris le français qui est à l'école [...] la grammaire pour bien écrire les trucs et [long et accentué] et le français vernaculaire » (T1-78).

« même si on a fait des études, si on a une licence lettre, la langue vernaculaire c'est autre chose quoi. Quelqu'un peut avoir un vocabulaire riche sans avoir fait des études » (T1-80).

T1 regrette donc de ne pas parler « le vernaculaire des Français » et « et c'est pas facile » (T1-79). Ce vernaculaire des Français est pour T1 « la langue qui est parlée par tout le monde (T1-38 à T1-39). Il projette une partie de la situation sociolinguiste du Tchad sur celle de la France :

« au Tchad il y a l'arabe vernaculaire et il y l'arabe classique quoi [...] » (T1-38).

L'arabe vernaculaire correspond à l'arabe tchadien :

IF : - L'arabe vernaculaire c'est ce que vous appelez l'arabe tchadien

T1 : - L'arabe parlé oui
(T1-39; T1-40).

L'arabe tchadien est censé, « à l'origine », être vernaculaire pour les ethnies arabes présentes au Tchad et véhiculaire pour le reste du Tchad. T1 en fait une langue vernaculaire pour l'ensemble du Tchad, ce qui suggère une utilisation très flexible des adjectifs véhiculaire et vernaculaire : on pourrait dire que l'arabe tchadien est devenu vernaculaire pour l'ensemble du Tchad, à la façon dont une langue ethnique est vernaculaire pour une ethnie, comme si le Tchad et les Tchadiens jouait alors le rôle d'une grande ethnie.

En France, en suivant T1, il existerait en conséquence une diglossie entre un français vernaculaire et un autre français. Mais cet autre français, qui a des chances de coïncider avec le français dit standard parlé par les médias ou bien académique et aussi associé à l'école et aux livres. Pourtant dans sa hiérarchisation, T1 semble placer le

français appris à l'école et dans les livres au Tchad, en position basse et le français parlé des Français et donc le vernaculaire des Français, sinon en position haute, du moins « en position désirée ». C'est ce français parlé par tout le monde en France, qui serait à la fois désiré et qui participerait à l'insécurité linguistique des Tchadiens francophones. Cette situation n'est pas du tout incompatible avec la définition de l'insécurité linguistique proposée par Bretegnier.

3.1.3. Insécurité linguistique

3.1.3.1. Traces d'insécurité l'insécurité linguistique

L'évocation de l'existence d'une barrière linguistique entre Tchadiens francophone ayant appris le français à l'école et Français, peut être considérée comme une indice d'une insécurité linguistique :

« Il y a une barrière/ parce que on se rend compte que/ le français étudié à l'école/mais pas assez suffisant pour entre guillemet s'intégrer dans la vie active en France » (T1-75).

L'idée de barrière indique que l'on ne peut passer (« s'intégrer dans la vie active en France ») alors que l'on pourrait avoir envie de passer pour rejoindre celui qui est de l'autre côté de la barrière. D'un côté de la barrière, il y a ceux qui ont appris le français à l'école et de l'autre ceux dont c'est la langue maternelle (les Français). Ceux qui ont appris le français à l'école craignent d'être perçus comme des locuteurs qui n'ont pas la légitimité des Français, considérés comme détenteurs de la norme légitime. On retrouve ici une contextualisation de la définition proposée par Bretegnier pour l'insécurité linguistique.

La partie sur la minoration en tant que locuteur du français met en évidence que T1 se minorise en tant que locuteur du français, et qu'il semble se rassurer par l'usage d'un français qu'il dit correct, sans faute, en ce qu'il sait qu'il met en œuvre les règles apprises à l'école, et qu'il a enrichi son français par ses lectures. Pourtant, il semble cependant que ses représentations de lui-même comme locuteurs français suggère chez lui une insécurité linguistique en français. Celle-ci est suggérée par les extraits suivants qui montre que T1, prudent, ne se laisse pas aller en discutant avec des Français ou des Françaises, pour éviter une incompréhension liée aux différences de culture :

T1: - les échanges que j'ai eu avec des Français/avec les Françaises/quand j'étais en Algérie ou les Français que je parle [...] quand on discute/on se laisse pas aller parce qu'on ne maîtrise pas

IF : - Ah il vous arrive de ne pas vous laisser aller à raconter des blagues

T1: - [il confirme] ne comprend pas la mentalité, l'imaginaire/Il y a tout type de cliché il y a des interdits [...] il y a l'aspect culturel dans l'échange
(T1-60 ; T1-63)

Il confirme à la demande de IF qu'il s'agit d'échanges avec des français où il reste sur ses gardes « pour éviter que ses propos soient mal interprétés » (T1-63). Cependant, cette retenue peut aussi apparaître en partie comme une prudence légitime et appropriée à une situation interculturelle.

T1 affirme qu'il lui arrive de ne pas trouver ses mots en français devant un Français. bien qu'il les connaisse. La question a été formulée par l'intervieweur. Il explique :

« bien sûr assez souvent/pour moi [il connaissait les mots qu'il ne parvenait pas à trouver] /comment les exprimer/comment les avancer dans une phrase quoi/faut pas balancer les mots ça et être compris [rire]/[il faut] construire une idée avec des phrases [...] quand on a appris la grammaire avant la langue quoi/[...] avant la langue/avant le vocabulaire [on apprend les temps/les règles/la construction grammaticale/faut pas mettre ci/ce qu'il faut pas faire ici/et après [...] » (T1-84, je souligne).

Ainsi, T1 met-il explicitement en cause la façon dont le français lui a été enseigné au Tchad, dans ses difficultés de fluidité quand il s'exprime en français notamment devant un Français.

3.1.3.2. Représentation des relations scolarisation/ insécurité linguistique

À force de parler de son apprentissage scolaire, T1 me donne l'impression qu'il en souffre, même s'il tient à dire qu'il parle un français correct. Sa critique me paraît précise : « avoir appris la grammaire avant la langue quoi/[...] avant la langue/avant le vocabulaire » (T1-84). C'est cet apprentissage qu'il rend responsable de sa difficulté à trouver ses mots. Il précise sa critique :

« il faudrait revoir l'enseignement/il [est] rigide/comment on dit ça/ il est formaliste quoi/[...] l'enseignement au Tchad est trop formaliste/il s'intéresse plus aux formes qu'à qu'à qu'à ce qui tourne autour de la langue, l'histoire, le cinéma, la culture générale/toujours les Tchadiens sont pas cultivés sur la France pour l'école/(24:30)/on apprend la langue d'un pays [...] on apprend (?) le minimum quoi/le minimum »/ la révolution française/la littérature/le romantisme/les grandes périodes de l'histoire quoi/(T1-85;86, je souligne).

On peut noter que T1 n'oppose ce formalisme à la communication, mais bien plutôt à l'enseignement/apprentissage de la culture française. Il précise ce qu'il entend par formaliste :

« formaliste au sens où on s'intéresse plus aux règles qu'à la totalité de la langue quoi/[...] la totalité c'est la richesse/le vocabulaire/la richesse du vocabulaire/c'est avoir un vocabulaire assez varié/assez riche/[...] et ché pas/c'est avoir une certaine culture générale/la culture/c'est important dans la langue [...] c'est une question de moyen/il n'y a pas assez de livres/ils ne s'intéresse à la grammaire/ qu'à la grammaire » (T1-87).

Il confirme d'autres témoignages sur l'enseignement du français au Tchad, notamment sur la place des règles et la dimension moralisatrice. :v89,90

« L'enseignement de français il y a un livre général de lecture/[...] il y a texte souvent moralisateur/ à côté il y a des règles [...] à côté de la lecture il y a les règles/il y a pas de livre qu'il faut lire à côté/il y a pas d'échange/comment on dit ça » (T1-90)

Le français est enseigné comme si les Tchadiens la connaissaient déjà car elle n'est pas considérée comme une langue étrangère. Ce point du témoignage de T1 rejoint mon expérience. Les langues des élèves ne sont pas prises en compte. Apparaît peut-être ici une raison pour laquelle les Tchadiens sont persuadés de ne pas maîtriser le français : leur expérience scolaire, les résultats au collège, une révolte contre cette situation. T1 explique notamment que français n'est pas une « langue vernaculaire » au Tchad et précise qu'il n'y a qu'au sud que le français est utilisé » (T1-94). Voici un autre extrait au sujet de la non prise en compte des langues des élèves :

« il n'y a pas d'enseignement du français au sens où on peut l'utiliser comme la première langue /la seconde langue d'acquisition pour les enfants/c'est le français/donc il y a pas l'enseignement du français car c'est pas une langue étrangère au Tchad/c'est l'enseignement en français [il insiste sur "en"]/en français c'est ça/c'est comme si c'est une première langue/c'est pas la première langue/c'est la deuxième langue/[...] il faut mettre les moyens nécessaires pour les enfants aillent [...] donc il faut mettre les moyens pour tout ce qui tourne de cette langue la culture son histoire soit soit assez maîtrisé et après on fait l'enseignement de cette langue/par exemple on fait les mathématiques en français/l'enfant maîtrise pas le français/comment faire l'enseignement des mathématiques en français/?l'histoire c'est en français/l'histoire du Tchad en français/ au sortir du collège, cent pour cent des élèves ne maîtrisent pas l'histoire tout simplement il ne maîtrisent pas le français qui est enseigné/qui est utilisé pour leur enseigner l'histoire » (T1-91).

3.1.3.3. Problèmes d'intercompréhension avec des français en France

Depuis, qu'il est arrivé en France, il a remarqué une différence au niveau de l'accent

africain : « Non, ce n'est pas le même/au niveau de l'accent ça c'est sûr », en particulier face à l'administration (T1-12). C'est à sujet qu'il introduit la notion de « français vernaculaire », pour parler du français utilisé en France « dans la vie de tous les jours » (T1-14). Il en parle aussi pour les Camerounais pour qui le français est selon lui une langue vernaculaire (voir ci-dessus). Il considère qu'en France, c'est « un peu compliqué » (T1-32). Selon T1, le seul problème qu'il ait rencontré en France à son arrivée, quant à l'intercompréhension avec des locuteurs français, se limite à son accent africain (T1-33). Il ajoute : « Pour moi à mon niveau l'accent oui » (Ib.) Cet accent ne permettrait pas aux gens de le comprendre :

« ils ne comprennent pas/ils ne comprennent pas/ils ne comprennent pas/ils vous disent de répéter/ ils sont assez polis pour ne pas vous corriger/Il me disent de répéter/ monsieur je ne comprends pas/répéter ce que vous dites » (Ib.).

Je reviendrais sur cette insistance à réduire ses problèmes d'intercompréhension dans la partie sur la préservation de la face de T1.

3.1.3.4. Préserver une face

T1 dans son entretien s'adresse à un intervieweur français. Il se montre très ouvert à la langue française, ce qui est à mon avis sincère. L'intervieweur français revient sur le moment où T1 témoigne ne pas être arrivé à se faire comprendre à leurs débuts en France. T1 réaffirme que ses problèmes se sont limités à son accent africain : « Personnellement c'est juste l'accent/j'ai pas de problème à ce niveau-là » (T1-47). Mais il reconnaît avoir eu besoin d'un certain temps pour comprendre les Français. (T1-48).

Cette insistance à dire que ses difficultés pour se faire comprendre se réduise à son accent africain, sa réticence à dire qu'il a du mettre du temps pour comprendre les locuteurs français, alors même que le débit des français est assez élevé, que les Français francophones utilisent des expressions, du verlan, des diminutifs, indique à mon sens que pour ce témoin, parler français est quelque chose qui a de la valeur. Il se pourrait que son affirmation ne tienne pas tant de son expérience vécue, que de son désir de donner de lui-même l'image d'un « francophone arabophone », ouvert à la langue française, qui prend le soin de « bien » parler français : soit un français « correct » issu de ses apprentissages scolaires et de ses lectures, soit même peut-être un français correct qui serait fluide. Il se

répète à plusieurs reprises. Cela suggère qu'il tient beaucoup à l'idée qu'il est une personne qui parle bien français, bien qu'il regrette de ne pas parler le « vernaculaire des Français », ce qui serait plus pratique entre amis. Son insistance pour réduire ses problèmes d'intercompréhension à son accent africain, sonne donc comme une revendication de francophonie et comme l'affirmation d'une identité entre son parler français et celui des Français. Parler français a de la valeur pour lui et est constitutif de la face qu'il tient à présenter aux autres, en particulier les Français, mais aussi ses compatriotes.

3.1.4. En résumé pour T1

T1 se reconnaît culturellement arabophone. Il a été scolarisé dans des écoles francophones. Il fait aujourd'hui des études en France. Parler la langue française a pour lui de la valeur. Il aspire à parler français comme les francophones français, ce « français vernaculaire » mais il se sécurise en affirmant que son français est correct en ce qu'il respecte les règles apprises à l'école et ce qu'il a appris dans des livres. Il se montre insécure devant des Français parlant leur langue avec fluidité. Il tient à donner de lui l'image d'un « bon locuteur du français » c'est-à-dire un Tchadien qui parle un français « correct » (autrement dit chez lui et dans ce cas, qui respecte les règles apprises à l'école et ce qu'il a appris dans les livres), mais regrette de ne pas pouvoir apprendre à parler le vernaculaire des Français. Il prend donc le français des Français francophones de France comme référence. La notion de français correct renvoie chez T1 à la fois à un français parlé en respectant les règles de grammaire apprises à l'école et ce qu'il a appris dans les livres et au français fluide parlé chez les Français en France (il parle alors de « français particulièrement correct »). Il tend à se minorer sur son français mais aussi sur celui des Tchadiens. En outre, bien qu'il semble qu'il ait été un bon élève, il exprime des critiques sévères contre le système d'enseignement du Tchad et le rend responsable de ses difficultés de fluidité en français. Il reproche à l'école tchadienne de mettre en avant dans l'enseignement du français le formel au détriment de ce qui tourne autour de la langue. Il semble en souffrir, mais T1 semble vivre pourtant une sorte d'insécurité linguistique tranquille où il peut se rassurer par ses apprentissages scolaires et livresques, tout en exprimant le regret de ne pas pouvoir apprendre « le vernaculaire des Français ».

3.2. Portrait du témoin T2

Son entretien a été réalisé par Skype, par l'intervieweur français en ma présence. Je me tenais à l'écart. Cette présence était connue du témoin.

3.2.1. Présentation du témoin

3.2.1.1. Itinéraire adulte

T2, 28 ans, vit au Tchad. Il a fait des études en France. Il a voyagé dans différents pays comme le Soudan, l'Égypte, l'Algérie, puis la France. Il a un Master en sociologie, obtenu en France. Au sujet de son séjour en France, il dit que c'est en France qu'il a vécu pour la première fois dans sa vie la solitude et le stress. Il explique cela par une différence de socialité entre l'Algérie, le Tchad, pays où, de son point de vue, les personnes sont soudées et la France, pays où, de son point de vue, tout le monde est réservé.

3.2.1.2. Scolarité au Tchad

T2 a été scolarisé dans une école francophone au Tchad.

3.2.1.3. Attaches culturelles

T2 se présente comme venant de la région du Kanem à trois cent cinquante kilomètres de la capitale, dans le nord. Il s'agit en fait de la région d'origine de ses parents, lui-même ayant vécu l'essentiel de sa vie à N'Djamena. En affirmant venir du Kanem, bien qu'il ait vécu dans la capitale, T2 affirme donc une identité nordiste. On peut supposer qu'il est musulman et qu'il est identitairement attaché à l'arabe tchadien.

Il dit aussi avoir appris l'arabe à l'école, parle des mélanges entre l'arabe et le dialecte. Quand l'interviewer lui demande quel est son dialecte, il répond en disant « notre dialecte nationale [...] été arabisé francisé » (T2-11). Puis, il finit par être explicite : « [...] il [mon dialecte] s'appelle arabe tchadien, l'arabe local [...] » (T2-13). En fin d'entretien, il affirme qu'entre l'arabe littéraire – qu'il défend comme langue parlée au Tchad, car langue officielle selon la constitution – et l'arabe tchadien, il s'identifie au deuxième (T2-100). Il confirme donc qu'il est « identitairement arabophone ». Sa particularité est que sa langue ethnique coïncide avec l'arabe tchadien. Par sa façon d'être,

il donne l'impression d'accorder de la valeur à l'arabe tchadien.

3.2.2. Positionnement par rapport à la langue française

3.2.2.1. Apprentissage de la langue française

T2 a été scolarisé au Tchad à l'école française. Il dit avoir appris le français à l'école au Tchad, mais ne l'avoir appris dans aucun autre endroit et ne l'avoir utilisé qu'à l'école (T2-5). Cependant, il semble se contredire en affirmant utiliser le français avec des amis. Il se peut aussi qu'il ne considère pas parler français avec ces amis parce qu'il le mélange avec « son dialecte » (T2-6).

3.2.2.2. Appréciation de la langue française et de la francophonie

T2 affirme se sentir francophone : « je suis francophone et je fais partie de la francophonie » (T2-83). Il affirme avec force que la langue française est sa langue en se fondant sur la constitution tchadienne :

« c'est notre langue/la langue française/donc on a deux langues officielles qui est écrite dans la constitution tchadienne/c'est la langue française et la langue arabe » (T2-94).

Il affirme encore avec force son attachement à la francophonie avec ce qui ressemble à un argument d'autorité qui semble fondé sur l'histoire :

« je suis francophone et je fais partie de la francophonie/j'ai dit que le Tchad est un pays francophone/colonie française » (T2-89).

Ces affirmations qui semblent procéder d'argument d'autorité, me paraissent curieuses, comme si elles venaient compenser une fragilité relative au droit de se tenir pour francophone dans un pays où l'arabe tchadien est aussi considéré comme la langue de presque tous les Tchadiens.

Il semble considérer qu'une part de tradition au Tchad s'est construite avec le français et que le français a sa place au Tchad. En revanche, dans le cadre de l'internationalisation et de la recherche, il semble préférer l'anglais :

« Au Tchad, oui / mais avec la mondialisation /avec l'avènement de l'informatique je l'apprécie pas trop/[...] l'appréciation c'est pas comme avant parce que partout on parle anglais / dans l'aéroport international on parle anglais/dans l'avion/on parle anglais/[en recherche] je

trouve que les chercheurs/ils ont utilisés la langue anglaise/et une autre langue/et après la tradition s'est faite en français » (T2-81).

Il reconnaît que ce qui importe pour lui, c'est l'utilité de la langue : « oui oui l'utilité de la langue » (T2-82).

3.2.2.3. Minoration en tant que locuteur par rapport à la langue française

Je n'ai pas entendu de parole qui me permette de parler de sa minoration en tant que locuteur du français.

3.2.2.4. Représentations des fonctions de la langue française au Tchad

Après avoir expliqué qu'il n'a jamais utilisé le français qu'à l'école, il reconnaît d'une part que le français est utilisé dans l'administration.

IF : - est-ce que le français est utilisé par l'administration au Tchad ?

T2 : - bien sûr ouais/bien sûr/bien sûr oui/on l'utilise souvent/bon je vous ai dit que c'est une langue officielle/maintenant on parle/on peut aussi parler langue arabe/ou aussi notre dialecte dans l'administration (T2-48).

Mais il admet ensuite aller à l'administration et se trouver dans l'obligation d'y parler français pour faire faire ses papiers (T2-49;52). L'oubli est d'autant plus curieux qu'il fait du français un usage particulier :

IF : - et au Tchad/vous vous sentez à l'aise quand vous parlez français dans l'administration ?

T2 : - bien sûr/ je me sens bien [rires]

[...]

T2 : - je dis au Tchad quand je parle en français je fais comme si parlais comme un français d'origine.

(T2-52 à T2-56).

Le rire de T2 semble indiquer que lorsqu'il est dans l'administration tchadienne, il se sent en sécurité linguistique. Son séjour en France a pu lui permettre de parler un français plus proche d'un parler français pratiqué en France. Il a pu apprendre à parler français sans le /r/ africain et/ou sans particularité propre au Tchad. C'est alors ce français dont il use pour impressionner notamment dans l'administration tchadienne. Il se peut aussi, ce qui n'est pas incompatible avec la première possibilité, qu'il sache faire savoir

qu'il avait séjourné en France pour qu'une illusion agisse. Dans les extraits suivants, bien qu'il semble avoir une certaine difficulté à s'exprimer, T2 montre la conscience qu'il peut avoir de processus de sécurisation/insécurisation linguistique dont il peut user dans ses relations.

Quand T2 se trouve avec une personne qu'il place en dessous de lui, il se sent bien :

« mais ça dépend/des fois je parle à des gens qui n'ont pas mon niveau intellectuel/mon niveau scolaire/quand je parle/je me sens bien » (T2-57).

Par rapport à une personne avec une expérience qu'il n'a pas, qui le dépasse, « c'est différent », autrement dit, il se sent insécurisé, ce qu'il confirme plus loin (T2-65 ; 68) :

« à l'école [...] quand je parle par rapport à une personne qui a une expérience/la personne qui me dépasse donc [17'20] [...] » (T2-58).

« par exemple quand je parle la langue française avec une personne qui n'a pas mon niveau intellectuel [il bute ici sur le mot intellectuel et c'est IF qui le dit à sa place] c'est différent par rapport à la personne qui me dépasse intellectuellement] (T2-60).

Dans les extraits suivants, T2 prend en compte les compétences d'ordre professionnelles, culturelles, la personnalité, l'âge, l'activité, pour savoir en jouer. La langue française semble nécessaire pour exercer une « action symbolique » sur autrui, mais du point de vue de T2, elle ne suffit pas :

« oui oui c'est ça même comme je vous ai dit par exemple [la voix tremble un peu]. Si en parlant avec une personne qui a fait ses études avant moi/[...] je peux pas me comparer avec ce que je parle en français avec un gars qui est journaliste de formation/il a un enthousiasme communicatif réputé [il se reprend à deux reprises et sa voix semble toujours trembler légèrement] et tout ça c'est différent par rapport à si je parle avec un lycéen ou bien un élève qui est à l'école primaire [...] je parle parfaitement par rapport à lui (T2-64).

IF: - d'accord et quand vous trouvez face à lui/vous vous sentez moins à l'aise (T2-65).

T2: - oui c'est ça/mais ça dépend que/c'est pas tout le monde qui peut parler français parfaitement même s'il est un fonctionnaire pendant douze ans/pour parler une langue/par forcément la langue française (T2-68).

T2: - il faut aussi que vous soyez ouvert d'esprit/puis culturellement fort/donc il faut que vous soyez fort en culture générale/que vous lisiez des journaux/de livres/que vous suiviez des informations/c'est tout quoi/ [...] (T2-69).

La conscience de ces mécanismes permet à T2 d'en jouer, en se sécurisant ou en insécurisant, en se mettant en retrait ou en avant, en usant d'une langue ou d'une autre.

T2 met ainsi en évidence l'intérêt sociolinguistique pour un Tchadien de venir étudier en France. Il permet soit d'améliorer son français, soit d'avoir l'aura de celui qui a fait ses études en France. Le français recherché par cette personne n'est donc pas le français académique, mais celui que parlent les Français. Son usage permet en particulier, dans une administration, de se faire respecter, de faire entendre sa voix quand on veut quelque chose. On peut aussi mieux comprendre pour quelle raison, il est très important de préserver une face, celle d'un « bon » locuteur de la langue française, même vis-à-vis des autres Tchadiens. On retrouve aussi l'idée que jouer sur la sécurité/insécurité linguistique fait partie intégrante des jeux sociaux dans une société.

3.2.2.5. Le français de référence

À la différence de T1, T2 ne prétend pas parler un français correct issu d'un apprentissage scolaire. Mais la conviction qu'il peut avoir d'impressionner ses compatriotes en adoptant au Tchad, le français parlé par les Français, indique que son français de référence est celui parlé par les Français, ce en quoi, il rejoint T1.

3.2.3. Insécurité linguistique

3.2.3.1. Traces d'insécurité l'insécurité linguistique

T2 ne semble pas souffrir d'insécurité linguistique de façon paralysante. D'ailleurs, il affirme que par rapport à l'arabe, la langue française n'est pas très compliquée (T2-101). En revanche, dans la partie sur ses représentations sur la place du français au Tchad, il apparaît pleinement conscient de l'existence de ces phénomènes de de sécurisation et d'insécurisation des autres et de lui-même dans la vie sociale et de savoir faire avec.

3.2.3.2. Représentation des relations scolarisation/ insécurité linguistique

Ce thème n'a pas été abordé avec T2.

3.2.3.3. Problèmes d'intercompréhension avec des français en France

Au sujet de son rapport à la langue française quand il est arrivé en France, T2 affirme qu'il a eu des difficultés, plus qu'il n'en a rencontré au Tchad. Il parle de l'accent avec le /r/ africain et donne un exemple, avec le terme « Renault » :

« nous on dit Renault, alors Français disent Renaults ». [les deux /r/ de Renault sont prononcés différemment]» (T2-24).

Il explique qu'il a eu beau répéter trois fois de suite à ses interlocuteurs, « Renault » avec l'accent africain, aucun des français autour de lui n'a compris. Ceci l'a étonné. Comme T1, il ne met pas en cause la bonne foi de ses interlocuteurs :

« je dis Renault, vous ne connaissez pas ? Ils m'ont dit non. Vous connaissez la CAF. Ils m'ont dit ouais. Et Renault vous ne connaissez pas ? Ils m'ont dit "Ah! C'est Renault. [...] c'est des problèmes de prononciation ». (T2-26).

Son idée est qu'il n'a pas eu d'autres difficultés que l'accent africain. C'est la même conviction que T1:

« bof/je peux pas dire que j'ai eu que j'ai eu du mal à comprendre parce que [...] différent ton [...] prononcé de différente façon/je peux prononcer à ma façon/[...] j'ai eu des difficultés que sur ça » (T2-32).

3.2.3.4. Préserver une face

Ce souci de préserver l'image d'un bon francophone apparaît dans ces trois affirmations catégoriques, déjà citée *supra*, fondée sur l'écrit et l'histoire :

« je suis francophone et je fais partie de la francophonie» (T2-83).

« C'est notre langue/la langue française/donc on a deux langues officielles qui est écrite dans la constitution tchadienne/c'est la langue française et la langue arabe » (T2-93).

« je suis francophone et je fais partie de la francophonie/j'ai dit que le Tchad est un pays francophone/colonie française » (T2-89).

3.2.4. En résumé pour T2

T2 est un Tchadien Arabophone, ayant été scolarisé dans des écoles francophones au Tchad, chez lequel je n'ai pas observé de minorisation en tant que locuteur du français. Il se reconnaît dans une identité de locuteur de l'arabe tchadien. L'une des fonctions de

son séjour en France semble être d'apprendre à parler comme des francophones français. Il sait jouer des phénomènes de sécurisation/insécurisation linguistique notamment quand il est au Tchad, en particulier dans l'administration tchadienne. Ce témoin donne l'impression de prendre comme français de référence celui parlé par des Français francophones de France. Il semble ne pas souffrir de façon particulièrement marquée de l'insécurité linguistique. Pourtant, sa connaissance de ces phénomènes et le fait qu'il en joue pourrait indiquer qu'il assume l'existence de ces phénomènes. En d'autres termes, même s'il n'en souffre pas, il se pourrait que T2 vivent et assument la sécurité/insécurité linguistique dont il joue. Ils semblent trouver un grand plaisir et un grand intérêt à la présence du français au Tchad. Il semble qu'il tienne à préserver une face de francophone, ce que l'on repère à travers ses affirmations catégoriques : « je suis francophone ». À ce titre, il joue sa représentation en français devant des francophones français mais dans la mesure où il en a besoin pour jouer sa représentation devant des spectateurs tchadiens.

3.3. Portrait du témoin T3

Son entretien a été réalisé en face à face avec l'intervieweur français, en mon absence. T 3.1.1. Présentation du témoin

3.3.1. Présentation du témoin

3.3.1.1. Itinéraire adulte

Âgé de 29 ans, après avoir séjourné quatre années en Algérie, où il a validé une licence d'électronique biomédicale, il vient en France pour des études qui lui permettent de valider un Master dans le même domaine. En Algérie, il dit savoir parler arabe et français.

3.3.1.2. Scolarité au Tchad

Au Tchad, il a d'abord été scolarisé dans une école arabe, mais à sa demande il a repris sa scolarité dans une école française, dès le CP1. Son père lui a demandé s'il voulait étudier l'arabe ou le français vers l'âge de sept ans. Son premier choix s'est porté sur l'arabe et il est resté une année en CP1 avant de remarquer que « tout le monde est passé en

français/ français/moi seul qui est en arabe » (T3-61), « le problème est que chez nous [...] l'arabe chez nous/la plupart des filles font l'arabe ». (T3-63). Il a considéré que

« trop de filles [...] font l'arabe, et je vois que peu de garçons, c'est pourquoi/je suis un garçon/et c'est l'arabe, donc la plupart des garçons sont en français/c'est pourquoi je veux changer/je veux partir là où il y a des garçons » (T3-65).

C'est donc une question d'identité de genre qui amène T3 à se réorienter vers une scolarisation dans une école française (francophone). Il ajoute :

« à l'époque/ma génération, la plupart des garçons, y font français/les filles font l'arabe, ma génération trente pour cent des filles font français/maintenant c'est pas le cas, maintenant c'est cinquante-cinquante [...] c'est normal/avant les parents y laissent pas leurs filles font français » (T3-69).

« les garçons on peut dire/les garçons quatre-vingt pour cent ils font français » (aujourd'hui) (T3-75).

3.3.1.3. Attaches culturelles

T3 vient de la ville d'Abéché dans le nord-est du Tchad, région arabophone et musulmane. On peut donc supposer que T3 est culturellement attaché à l'arabe tchadien, comme langue d'identité. Sa langue maternelle, celle qu'il parle en famille est le zaghawa, ce qui confirme une origine nordiste. Une fois sorti dans le quartier, il parle l'arabe local (tchadien), sauf si l'ami est de la même ethnique. Il dit ne pas aimer l'anglais bien qu'il ait choisi cette langue au lycée.

3.3.2. Positionnement par rapport à la langue française

3.3.2.1. Apprentissage de la langue française

T3 a appris la langue française dans une école francophone au Tchad, à partir de son deuxième CP1.

3.3.2.2. Appréciation de la langue française et de la francophonie

T3 se considère comme arabophone et francophone (T3-134 ; 135). Il considère plutôt que le français ne fait pas partie de sa culture et n'est pas sa langue.

3.3.2.3. Minoration en tant que locuteur par rapport à la langue française

Je n'ai pas observé de discours par lequel T3 se dévalue ou se dévalorise quant à sa façon de parler français. Certes, il peut commettre des erreurs ou rencontrer des difficultés, mais il semble que cela ne le gêne pas. Voir « Insécurité linguistique » dans ce portrait.

3.3.2.4. Représentations des fonctions de la langue française au Tchad

T3 confirme la répartition fonctionnelle entre le français et l'arabe tchadien au sein de l'école. Il affirme que l'école est le seul lieu où il parle français au Tchad. Il omet ainsi, de signaler l'administration, comme lieu d'utilisation du français :

IF: - Il y a une question que je voudrais vous poser/vous avez dit le la rue/quartier, le marché tout ça vous parlez arabe, et dans l'administration ?

T3: - français.

IF : - Ah vous ne me l'aviez pas dit ça.

T3: - vous ne m'avez pas demandé ça.

(T3 - 98 à 101).

Il ajoute alors qu'au travail, on peut dire que l'on parle français : « on parle aussi français au travail » (T3-102).

3.3.2.5. Le français de référence

Le thème du français de référence n'a pas été abordé avec T3.

3.3.3. Insécurité linguistique

3.3.3.1. Traces d'insécurité l'insécurité linguistique

T3 dit être à l'aise dans ses trois langues de la même façon (zaghawa, arabe tchadien, français) (T3-92). Mais la lenteur avec laquelle il s'exprime en français m'incite à mettre en doute cette égale aisance dans les trois langues, d'autant qu'il parle le zaghawa et l'arabe tchadien avec un débit ordinaire. Pour étayer ce qu'il avance, il précise qu'il peut répondre quand on s'adresse à lui dans ses trois langues. Cependant, sa lenteur en français semble

caractéristique d'une personne qui prend son temps pour parler afin de contrôler ce qu'il dit en français et ne pas faire d'erreur. D'autre part, il reconnaît (T3-138 à 159) qu'il lui arrive de ne pas trouver ou de perdre ses mots en français, alors que ça ne lui arrive pas en arabe tchadien. Mais il affirme que cela ne le gêne pas.

Je n'ai pas observé à proprement parlé de minoration quant à sa façon de parler français, ni même de minoration du français de ses compatriotes.

Quand l'intervieweur lui demande s'il pense qu'il parle bien français, sa première réponse est inaudible, comme s'il se sentait mal à l'aise (T3-105 ; 106). Mais si l'enregistrement n'a pas capté sa première réponse, l'intervieweur l'a entendu et le relance :

IF: - vous pensez que vous parlez pas bien français/qu'est-ce qui vous amène/qu'est-ce qui vous fait penser ? (T3-107).

T3: - des fois c'est un peu difficile

IF: - et qu'est-ce qui est difficile ?

T3: - tu sais/c'est bonne question aussi/[...] chez moi/j'ai appris le français l'école.

Il explique alors qu'au Tchad, il a appris le français à l'école et qu'il parle l'arabe au quartier et qu'en France, il aime toujours écouter « des choses en arabe », « à cause de ça/j'ai un peu de difficulté » (T3-110). Autrement dit c'est parce que d'une part il a appris le français à l'école et non au quartier et en écoutant « des choses en français » et d'autre part parce qu'il a appris à parler l'arabe au quartier et que de plus, en France il préfère écouter « des choses en arabe » et non des « choses en français », qu'il affirme « ne pas bien » parler français. D'autre part, il se dit locuteur du zaghawa, sa langue ethnique. Il prétend parler un zaghawa, sans français et sans arabe (T3-111), un peu comme s'il prétendait parler une langue zaghawa pure à l'abri des influences et des emprunts. Ce serait donc parce que T3 parle d'autres langues qu'il rencontre des difficultés à parler en français. Mais, rétrospectivement, je pense T3 est en train d'affirmer son identité culturelle à travers les langues qu'il parle. Pourtant, le mal à l'aise qu'exprime sa réponse inaudible (voir ci-dessus) semble indiquer l'existence d'une honte à l'idée de ne pas bien parler. Tandis que l'affirmation « j'ai un peu de difficulté » semble minorer sa difficulté à « bien parler » français. Ces indices semblent étayer l'idée de l'existence d'une face de (bon) francophone, qu'il s'agit de préserver.

Dans l'entretien, il semble que l'intervieweur a eu l'impression que le témoin s'est

éloigné du sujet. Il revient sur sa question de savoir si T3 a ressenti un mal aise face à un locuteur français à cause de sa propre façon de parler français (T3-115). T3 se contente d'un « hum » affirmatif, néanmoins très employé au Tchad, pour répondre par l'affirmative. Il semble ne pas vouloir s'étendre sur le sujet. T3 devient plus précis en affirmant qu'il n'aime pas parler français mais qu'il ne le parle que par obligation :

T3: - mais c'est normal/je parle français/mais c'est un peu difficile/parce que chez moi/je parle/je vais parler français/
IF: - d'accord
T3 - j'aime pas parler français
IF: - donc en fait vous vous en fichez/de temps en temps
T3: - parce que c'est obligé/vous n'avez pas le choix [de parler la langue française]
IF: - d'accord
T3: - c'est obligé
(T3-120 à 126) .

Il explique le recours au français ou à l'arabe par la nécessité d'intercompréhension entre locuteurs de langues ethniques différentes (T2-162). Il se dit aussi favorable à la préservation des langues ethniques (Ib.), ce qui confirme l'idée d'une personne pour laquelle la langue française ne fait pas partie de sa culture. Cependant, réduire le français à une langue d'intercompréhension n'enlève pas l'existence de certains indices indiquant une insécurité linguistique.

Que l'arabe langue officiel soit l'arabe littéraire moderne, autrement dit « l'arabe international », et non l'arabe tchadien, propre au Tchad, ne le gêne pas pour des raisons de communicabilité des Tchadiens à l'international (T3-163). Enfin, T3 a dit ne pas se sentir gêné de mal parler français parce que ce n'est pas sa langue (T3-165).

Il existe donc des éléments qui vont dans le sens d'une insécurité linguistique et d'autres non. Ce qui m'incite à penser qu'il ne souffre pas d'insécurité linguistique, ce sont ses affirmations identitaires : le français n'est pas sa langue. Il dit de façon répétée de ne pas se sentir gêné de ses erreurs et de phénomènes inhérents à une langue apprise à l'école.

Pourtant, T3 dit :

« [...] les gens qui m'insultent ce sont pas des français [...] ce sont des Russes/eux-mêmes ne comprennent pas le français » (T3-50).

Autrement dit, ce ne sont pas des Français qui le font répéter, mais des russophones, dont il ne reconnaît pas la légitimité pour juger de ses usages du français. Ainsi, bien qu'il

cherche à le cacher, T3 prend bel et bien implicitement les Français comme juge de ses usages mais de plus ressentis comme une insulte la réaction de ses enseignants par rapport à son français. C'est donc qu'il accorde une valeur à l'idée de parler français et d'être compris quand il parle français.

Ces derniers éléments, en particulier de ressentir comme une insulte de ne pas être compris en français, m'amènent à conclure qu'il existe bien une certaine insécurité linguistique chez T3 mais qu'il préfère ne pas la montrer.

3.3.3.2. Représentation des relations scolarisation/ insécurité linguistique

Ce thème n'a pas été abordé avec T3.

3.3.3.3. Problèmes d'intercompréhension avec des français en France

Lors de ses études en Algérie, T3 a rencontré des francophones. C'est pourquoi, explique-t-il, qu'au début de son séjour en France, « c'était « facile pour moi » (T3-30) et qu'il a compris le français de ses interlocuteurs tout de suite.

IF: - est-ce que tu as compris les Français tout de suite?

T3: - leur accent ?

IF: - oui.

(T3 – 32 ; 34).

Il reconnaît néanmoins une difficulté dans le débit des locuteurs français qui l'amène de demander à ses interlocuteurs de répéter.

T3 : - [...] c'est un peu difficile

IF: - c'est un peu difficile ?

T3: - ouais/ils parlent vite [imitation brève] ça y est/t'as parlé

[rire de IF]

T3: - parfois s'ils parlent je dis pardon/pardon/trois fois/quatre fois/pour comprendre ce qu'ils voulaient dire

IF: - t'étais obligé de faire répéter trois ou quatre fois

T3: - nan nan, deux fois

IF: - deux fois

(T3 -32 à T3 - 41).

À la différence de T1 et T2, ils ne parlent ici d'expérience où il n'a pas été compris

mais d'expérience où lui ne comprenait pas les Français, parce qu'ils parlaient trop vite pour lui. Il se différencie aussi des autres témoins en parlant de l'accent des Français qui est différent entre Toulouse (où il dit avoir travaillé plusieurs mois) et Tours.

L'intervieweur le relance sur les difficultés d'intercompréhension :

IF: - au début c'était difficile, il fallait faire répéter les français, il y avait l'accent »
T3: - hum
IF: - vous l'avez bien vécu ?
T3: - c'était difficile Mais après j'ai appris donc
IF: - vous avez appris
T3: - [...] les gens qui m'insultent ce sont pas des français [...] ce sont des Russes, eux-mêmes ne comprennent pas le français.
IF: - ah les enseignants en master 1, ils étaient russophones/ils parlaient pas le français comme un français.
(T3- 45 à 51).

Après avoir affirmé que ses débuts en France, au sujet de l'intercompréhension, avait été facile, suite à son séjour en Algérie, T3 est amené à reconnaître que le débit d'élocution des Français l'a amené à faire répéter ses interlocuteurs, puis qu'il y avait un accent. On ne sait pas s'il fait allusion à l'accent des Français ou à l'accent africain.

Pour conclure, en cherchant à atténuer ses difficultés d'intercompréhension, tout comme en prenant pour une insulte des remarques de russophones et en déjugant leur point de vue, T3 montre qu'il accorde une valeur au fait de parler français, bien qu'il semble le cacher. D'autre part, T3 semble bel et bien vivre une insécurité linguistique par rapport au français.

3.3.3.4. Préserver une face

Dès le début de l'entretien, T3 se montre sensible au propos de l'intervieweur qui évoque l'exigence de plusieurs français.

IF: - c'est le même français qu'ici ?
T3: - ouais/mais le français c'est le français
IF: - et l'arabe ? [il ne répond pas à cette nouvelle question, mais reste sur la question du français]
T3: - est-ce qu'il y a des français ? [sans attendre de réponse, il dit :] français c'est français hein ?
IF: - d'accord. [IF a expliqué hors entretien avoir préféré dire immédiatement être d'accord, parce qu'il avait senti dans la réaction de T3, qu'il avait pu heurter sa sensibilité.]
IF: - c'est partout le même ?
T3: - c'est partout le même.
IF: - au Tchad, en Algérie ou en France?
T3: - euh [très bref] ouais (6:14). Parfois c'est un peu différent/mais c'est le même français.

T3: - le français français
(T3- 2 à 12).

On assiste ici à une redéfinition de la situation par le témoin, qu'il impose à l'intervieweur. Affirmer l'existence de plusieurs français, peut heurter la sensibilité d'un Tchadien, parce que cela peut-être une façon de dire qu'il existe notamment un français tchadien, qui sera alors comparé au français français et ressortir dévalorisé et/ou marginalisé, de cette comparaison. Cela peut d'ailleurs contrarier les projets de jeunes Tchadiens à l'international. Il ne peut y avoir, du point de vue de T3, qu'un et un seul français pour toute la francophonie et il convient de se mettre d'accord dès le début de l'entretien. Ce qui apparaît ici, c'est que T3, qui manifestement tient à se faire respecter, illustre ce que l'on rencontre chez d'autres témoins tchadiens, à savoir le souci de préserver une image, une face de francophone qui parle le même français que « tout le monde ». Le message s'adresse à l'intervieweur français, mais on peut aussi penser qu'il s'adresse potentiellement à l'ensemble des Français.

3.3.4. En résumé pour T3

T3, originaire du nord du Tchad, arabophone, scolarisé dans une école francophone au Tchad (après un premier CP1 dans une école arabophone), est venu en France pour étudier. Il affiche sa tchadité par l'affirmation de sa préférence pour l'arabe tchadien, son attachement aux langues ethniques. Il insiste sur l'idée que le français n'est pas sa langue et ne fait pas partie de sa culture. C'est pour cela, dit-il qu'il ne se sent pas gêné de ses erreurs en français. J'ai donc d'abord cru que T3 ne vivait pas d'insécurité linguistique en français. Cependant, il se montre particulièrement lent dans son expression en français, comme s'il cherchait en cela à contrôler sa façon de parler et ce qui m'apparaît comme un signe d'insécurité linguistique en français. De plus, il tient à affirmer l'existence d'un français unique qui le place sur un terrain d'égalité avec l'intervieweur français, ce qui montre qu'il accorde de la valeur à l'idée de parler français et qu'il fait en sorte de ne pas être minoré par l'intervieweur à cause de sa façon de parler français. En d'autres termes, il pourrait se sentir minoré s'il ne prenait pas la précaution d'affirmer l'unicité du français. Sa réaction vis-à-vis de ses enseignants russes auxquels ils reprochent de critiquer son

français alors qu'ils ne sont pas français indique une susceptibilité relative à sa façon de parler français et la valeur qu'il accorde à l'idée de parler français. De plus, cela montre qu'il considère les francophones français comme juges des usages du français. Sa difficulté à reconnaître ses difficultés en intercompréhension avec des francophones peut se comprendre comme un refus d'allégeance au français ou bien un déni. Il donne aussi des indices de honte à l'idée de mal parler français. Malgré son affirmation d'une identité linguistique tchadienne qui exclut le français, il me semble que T3 accorde de la valeur à l'idée d'être compris en français, plus particulièrement en « français français » pour reprendre ses termes et qu'il vit une insécurité linguistique qu'il cherche à cacher parce qu'elle ne pourrait qu'apparaître que comme une faille dans son jeu visant à affirmer sa tchadité.

3.4. Portrait du témoin T4

Son entretien a été réalisé en France, en langue française, par moi-même, dans le cadre de mon enquête sur « Le français parlé au Tchad ».

Les réponses de ce témoin étaient directes et sans développement.

3.4.1. Présentation du témoin

3.4.1.1. Itinéraire adulte

Le témoin T4 est un jeune homme âgé de vingt-six ans, célibataire, étudiant en deuxième année de master dans le domaine médical. Il est en France depuis un an pour ses études. Il a obtenu un master en électronique au Maroc en 2015. Il est aujourd'hui intégré au ministère de la santé au Tchad.

3.4.1.2. Scolarité au Tchad

T4 a été scolarisé au Tchad dans une école française (T4-8; 9), jusqu'à son baccalauréat à N'Djamena.

3.4.1.3. Attaches culturelles

S'il se montre attaché au français (« j'ai choisi le français et j'ai choisi toujours ». (T4-13-14)), il revendique néanmoins son accent africain comme marque d'identité :

« donc le fait d'avoir son accent, je peux pas dire, c'est pas normal d'avoir l'accent en français, quand on en a vu, donc, j'avais pas la perdre mon accent en français aussi [...] je préfère parler le mien que de parler leur accent » (T4-18).

IT: - t'as cette fierté de parler cet accent africain

T4 : - oh oui

IT : - ça te gêne pas de parler avec l'accent africain ?

T4 : - non m'dérange pas, ça m' fait la fierté de parler ça
(T4- 19 à 22).

T4 se présente donc comme fier de son africanité et attaché à la langue française.

3.4.2. Positionnement par rapport à la langue française

3.4.2.1. Apprentissage de la langue française

T4 a appris le français dans une école francophone tchadienne.

3.4.2.2. Appréciation de la langue française et de la francophonie

T4 revendique son choix du français :

« j'ai choisi le français et j'ai choisi toujours. (T4-13-14).

3.4.2.3. Minoration en tant que locuteur par rapport à la langue française

T4 ne donne pas de signe explicite de minoration en tant que locuteur français. En revanche, il ne déclare dans les langues qu'il parle que trois langues, toutes trois langues internationales, le français, l'arabe et l'anglais (T4-1 à T4-5). Il y a toutefois un doute, puisque l'arabe peut désigner l'arabe tchadien ou l'arabe international. En revanche, il omet de parler spontanément de ses langues ethniques qu'il appelle « patois africains » (T4-6). Cet oubli, doublé de cette dénomination suggère une minoration de T4 en tant que locuteur de ses langues ethniques.

3.4.2.4. Représentations des fonctions de la langue française au Tchad

Ce thème n'a pas été abordé en tant que tel avec le témoin T4.

3.4.2.5. Le français de référence

Le thème du français de référence n'a pas été abordé avec T4.

3.4.3. Insécurité linguistique

3.4.3.1. Traces d'insécurité l'insécurité linguistique

T4 ne me donne pas l'impression de souffrir d'une insécurité linguistique en tant que Tchadiens francophone, au même titre, par exemple, que T1 ou T2. Cependant, on peut imaginer que la brièveté des réponses de T4, que l'absence de développement de ses réponses, sont les solutions qu'il a adoptées face à ses difficultés en français pour s'exprimer à l'oral. À ce titre, il se peut qu'il vive une insécurité linguistique.

3.4.3.2. Représentation des relations scolarisation/ insécurité linguistique

Ce thème n'a pas été abordé en tant que tel avec le témoin T4.

3.4.3.3. Problèmes d'intercompréhension avec des français en France

Ce thème n'a pas été abordé avec le témoin T4.

3.4.3.4. Préserver une face

T4 m'a demandé cet entretien. À la vue du dictaphone, il a dit en plaisantant :

« j'espère que tu n'es pas un espion des français » (T4, hors micro)

On retrouve donc avec le témoin T4, la crainte d'être jugé par des Français. J'observe qu'on ne sait pas explicitement sur quoi porte cette crainte d'être jugé : contenu

de l'entretien ? Façon de s'exprimer en français ? Vie en France ? Cet extrait suggère un imaginaire dans lequel les Français auraient des exigences particulières à l'égard des Tchadiens. On peut aussi considérer que cette crainte de l'espionnage des Français renvoie à l'idée que les Tchadiens ont quelque chose à préserver entre eux, à ne pas montrer aux Français. Un indice peut cependant m'aider, pour fonder l'idée que T4 accorde de la valeur au fait de parler français et qu'il tient à projeter au regard des autres une face de francophone, réside dans l'extrait suivant :

IT : - comment ça se fait qu'à l'école vous avez choisi le français mais pas l'arabe ou l'anglais ?

T4 : - parce que le Tchad il est un pays francophone c'est pays colonisé par les Français, c'est un pays francophone, ils parlent que les deux langues français et arabe, j'ai choisi le français et j'ai choisi toujours. (T4-13-14).

Ces assertions expriment quelque chose de l'ordre de l'appartenance identitaire. Si je reformule le propos de T4, celui-ci aurait peut-être pu dire : j'ai choisi le français et continuerai de le choisir parce que compte-tenu de l'histoire de la colonisation du Tchad par les Français, le Tchad est aujourd'hui francophone et la langue française fait partie du Tchad. Dans la mesure où tout semble se jouer sur le plan de l'histoire coloniale et de l'appartenance à la francophonie, je suggère que T4 s'adresse plutôt aux Français, en tant que groupe fantasmé.

3.4.4. En résumé pour T4

Arabophone, T4 se présente donc comme fier de son africanité (son attachement à son accent) et attaché à la langue française. Scolarisé dans une école francophone au Tchad, il a séjourné en France pour faire des études. Il précise que le Tchad est un pays francophone. Il accorde de la valeur au fait de parler français et tient à projeter au regard des autres une face de francophone. Face au dictaphone, il exprime la crainte d'être jugé par les Français. Il est possible que la brièveté de ses réponses en français soit un moyen d'éviter de laisser entendre sa façon de parler en français et relève d'une crainte ne pas être perçu comme locuteur légitime du français. J'en conclus que T4 vit une insécurité linguistique en français et qu'il préfère cacher ses difficultés et son insécurité linguistique.

3.5. Portrait du témoin T5

Son entretien a été réalisé en France, en langue française, par moi-même, dans le cadre de mon enquête sur *Le français parlé au Tchad*.

3.5.1. Présentation du témoin

3.5.1.1. Itinéraire adulte

Âgé de vingt-huit ans, « maîtrisard » en comptabilité, fonctionnaire de l'État tchadien, le témoin T6 fait donc partie au Tchad des catégories socioprofessionnelles aisées. Présent en France pour des raisons médicales, il fait partie d'une association de Tchadiens dont il a été président. De nouveau rencontré pour mon enquête sur l'insécurité linguistique, il est désormais installé en France pour des raisons politiques.

3.5.1.2. Scolarité au Tchad

T5 a fait ses études dans un lycée de coopération française.

3.5.1.3. Attaches culturelles

Ses origines ethniques sont zagawha, dans le nord-est du Tchad.

3.5.2. Positionnement par rapport à la langue française

3.5.2.1. Apprentissage de la langue française

T5 a appris la langue française dans une école francophone tchadienne.

3.5.2.2. Appréciation de la langue française et de la francophonie

T5 émaille son arabe de mots français, ce qui est une indication à mon sens que parler français a pour lui de la valeur. Il accorde aussi une grande importance à ses compétences en français. À la question de savoir si parler français est important, il répond :

« oui c'est très très important, très important de parler en français, surtout au Tchad » (T5-80).

La suite montre qu'il accorde beaucoup d'importance au savoir parler français.

3.5.2.3. Minoration en tant que locuteur par rapport à la langue française

Une minoration comme locuteur à titre individuel

Bien que T5 s'exprime « très bien » en français, il met ici en cause son niveau en affirmant qu'il sait qu'il n'est pas très élevé comme s'il suffisait qu'il atteigne un niveau plus élevé, si cela a un sens, pour qu'il ne sente pas gêné dans sa façon de parler le français face à des Français, qui font partie des personnes face auxquelles il est susceptible de se sentir mal à l'aise :

« mais lors quand je parle avec un français avec un autrui, avec un autrui ou une nouvelle personne et je me sens un peu gêné parce que c'est pas ma langue, c'est une langue que j'ai apprise à l'école, et j'ai vraiment des problèmes, je me sens que je suis pas au niveau, à un niveau je sais pas élevé quoi, donc des fois ça me gêne » (T5-70)

Le déficit de fluidité des Tchadiens francophones

Dans cet entretien, ce témoin ne semble pas avoir caché d'éléments indiquant une insécurité linguistique. Au contraire, il a exprimé un sentiment de honte quant à sa façon de parler français. Il a commencé par parler de la différence entre le français en France et au Tchad et des difficultés des Tchadiens :

« [...] il y a une grande différence, le français du Tchad et le français de la France, il y a une grande différence [...] ». (T5-72)

T5 est présent en France pour raison médicale depuis plusieurs mois. Il a donc une certaine expérience de la vie en France et de la façon de parler des Français. Mais la différence dont il parle ne concerne ni la prononciation, ni le lexique, ni la morphosyntaxe, mais une façon de parler considérée comme défectueuse et dont il dit avoir honte :

« oui la différence c'est nous on tâtonne, on tâtonne, on a du mal à parler, franchement même des fois ça arrive même avoir honte de parler en public » (T5-74)

C'est un peu comme si les Tchadiens parlaient le français par essais et erreurs (et non avec une méthode qui planifie tout à l'avance). Dans cet extrait, T5 semble mettre en

cause une différence de fluidité entre les locuteurs tchadiens et les locuteurs français, du moins pour les Tchadiens francophones résidant en France. Les Tchadiens semblent, selon T5, devoir davantage chercher leurs mots, leurs expressions. Je crois que l'on peut appeler déficit de fluidité ce que T5 décrit. Ce déficit de fluidité est, selon T5, à l'origine de sa honte à parler en public.

La honte de parler en public

T5 affirme qu'il lui arrive d'avoir honte de parler français en public, ce qui à mon sens est un indice d'insécurité linguistique, qui s'inscrit bien dans la définition proposée par Bretegnier. Bien qu'il ne le dise pas, cette honte de parler en public pourrait bien motiver des silences qui lui évitent, d'une part de vivre cette obligation de chercher ses mots et d'autre part de se montrer sa difficulté. T5 a honte non pas seulement en tant qu'individu, mais comme ressortissant de la communauté des Tchadiens francophones ayant été scolarisés dans une école francophone au Tchad.

L'incompétence des Tchadiens à parler français

T5 est aussi convaincu à tort ou à raison les Tchadiens sont les moins bons locuteurs du français de toute l'Afrique :

« et le milieu aussi joue un rôle, tu peux trouver le Cameroun, je sais pas moi le Centre-Afrique, les autres pays en Afrique, quand tu trouves, ils parlent mieux, le français pas comme chez nous au Tchad » (T5-92).

T5 compare un enfant français francophone de France de cinq ans et un diplômé de l'université tchadienne, titulaire d'une licence ou d'une maîtrise, qui selon lui n'arrive pas bien à construire ses phrases. Il en conclut à la totale incompétence des Tchadiens francophones en français : « on est vraiment incompetent » [...] » (T5-70). En comparant un Tchadien de niveau universitaire, qui a appris le français dans une école tchadienne, à un enfant français francophone de cinq ans, T5 compare ce qui n'est pas comparable. Il met en opposition d'un côté la fluidité et la spontanéité en français d'un l'enfant de cinq ans né dans une famille francophone en France et de l'autre la prétendue difficulté des Tchadiens scolarisés, une fois adulte, de construire leurs phrases en français.

3.5.2.4. Représentations des fonctions de la langue française au Tchad

Selon T5, parler français au Tchad peut faire passer pour arrogant :

« [...] au Tchad, quand tu parles, tu es en public, tu es avec d'autres personnes quand tu commences à parler en français c'est comme si, c'est comme si tu es en train de frimer ou bien je sais c'est un acte de grandeur, ou bien tu connais bien le Tchad » (T5-75).

Mais parler français représente de sérieux atout pour trouver un emploi :

« nous au Tchad, c'est un pays colonisé par la France, et on dit souvent qu'il y a deux langues au Tchad, l'arabe et le français, mais le français euh n'est pas considéré au même rythme que l'arabe, tu vois, il faut aujourd'hui maintenant des personnes se présentent un arabophone et un français, le francophone trouve facilement du travail, par contre l'arabophone non. » (T5-82, je souligne).

Mieux, il existe une association entre l'aptitude à parler français couramment et la compétence, l'intelligence, le don :

« il suffit de ne pas avoir un diplôme au Tchad et parler l'expression orale couramment, ils vont dire vraiment le gars il est compétent, il est doué, il est intelligent, surtout il sait tout. » (T5-82, je souligne).

A contrario, si un homme de pouvoir suffisamment haut placé « trébuche » sur son français, il est alors taxé d'incompétence, relégué au dernier rang :

« Quand maintenant nos ministres, nos cadres, responsables, quand un responsable qui se présente à la presse, il n'arrive même pas, il n'arrive pas à bien parler français, on s'étonne, on dit c'est un abruti, un analphabète, je sais pas moi, c'est un tonneau vide, on les traite de tous les mots, or, on connaît pas ce que le monsieur connaît à l'écrit » (T5-83).

Cette situation motive des projets de séjour en France :

« c'est pourquoi, que je me suis dit, au lieu de perdre ton temps des années dans les études, c'est mieux seulement venir en France faire la langue pendant deux ans ou bien trois ans seulement faire la langue, on peut aller par pays, par affinité, l'affinité qui commande le pays, par l'affinité qui décroche un job, et demain tu es à la presse, tu épates tout le monde, avec des mots, grosso modo, voilà, on dit voilà les gars, vraiment il est un bon parleur, tu vois de quoi je parle » (T5-84, je souligne).

Pour résumer, parler français au Tchad, permet à une personne, d'être considérée comme une personne compétente, intelligente et douée. C'est la raison pour laquelle, parler français en public peut être considéré comme arrogant, mais peut aussi favoriser l'embauche. Le goût des Tchadiens pour le français courant des Français devient alors cohérent avec le souci de présenter la face d'un francophone compétent. Mais, les Français

n'apparaissent pas ici comme les vrais spectateurs de la représentation des Tchadiens concernés. Les véritables spectateurs de ce jeu, qui va amener à cacher son français, quand le locuteur ne le juge pas assez « bon », sont peut-être en dernier ressort les Tchadiens eux-mêmes.

3.5.2.5. Le français de référence

Le français pris comme référence par T5 est celui parlé par les Français de France au quotidien, voire par un enfant français francophone âgé de cinq ans. Cela transparaît clairement dans les paragraphes « L'incompétence des Tchadiens à parler français », voir *supra* et « Perte de moyens pour parler en français face à une autre personne », voir *infra*. La comparaison d'un universitaire tchadien et d'un enfant francophone français de cinq ans montre bien que T5 prend pour référence le français parlé par les francophones français pour conclure de façon radicale à l'incompétence des Tchadiens en français.

3.5.3. Insécurité linguistique

3.5.3.1. Traces d'insécurité l'insécurité linguistique

L'imitation du président Goukouni Weddey

Lors de son entretien enregistré, le témoin T5 m'a donné l'impression qu'il imitait un ancien président du Tchad, entre 1979 et 1983, Goukouni Weddey. J'ai soumis, pour m'en assurer, des extraits de cet enregistrement à d'autres Tchadiens qui ne connaissaient pas T5. Ils m'ont confirmé avoir cette même impression. Curieusement, ce président a beaucoup soulevé le problème des langues au Tchad. Bien que ce témoin s'exprime à mon sens « parfaitement » en français, lors de l'entretien en français, qui implique un certain niveau de formalité, T5 a tronqué sa façon personnelle de parler la langue française contre celle d'un homme qui avait été très en vue au Tchad. Les hommes de la classe politique tchadienne sont censés bien parler français. S'il s'avérait qu'un homme politique trébuche sur son français, il serait très fortement mis en cause sur l'ensemble de ses compétences. Aussi, emprunté la façon de parler d'un homme politique, qui plus est un ancien président, peut être considéré comme une tentative de se mettre à l'abri des critiques, sur sa façon

personnelle de parler français. Par son choix de camoufler sa façon personnelle de parler, par un emprunt à l'ancien président, T5 mets en scène son « défaut » de fluidité. En effet, Goukouni Weddeye parle avec un débit lent, en ponctuant fréquemment son propos de silences.

Cette imitation d'ancien président est un indice d'insécurité linguistique au même titre que l'hypercorrection. Il se peut aussi qu'à l'occasion de cet entretien, T5 ait estimé que sa façon de parler le français spontané, ne pouvait convenir. Elle était en quelque sorte une façon de parler pour les jours ordinaires. Il se devait de mettre les habits de fêtes et se montrer excellent pour notre entretien. T5 a aussi pu se sentir dans une insécurité linguistique parce qu'il a craignait que sa façon de parler spontanée révèle des éléments « sociaux » sur lui. En effet, l'insécurité linguistique s'inscrit souvent dans d'autres formes d'insécurité à dimension sociale. L'individu se retrouve en insécurité linguistique parce qu'il craint alors que sa façon de parler ne révèle sa classe sociale, son lieu d'habitation, son niveau d'étude. En tout cas, par cette imitation du président Goukouni Weddeye, T5 est entré dans un jeu de présentation de soi, consistant à rester déguisé, révélant ainsi une insécurité linguistique. Je reviendrai sur cet exemple dans « Préservation de la face ».

Perte de moyens pour parler en français face à une autre personne

Ce témoin est allé plus loin dans sa confidence. Il parle en effet, d'une « perte de moyen » pour s'exprimer en français. Autrement dit, il parle de cette situation où le locuteur, comme dépossédés d'une langue que pourtant il connaît, ne parvient plus à s'exprimer sans comprendre ce qui lui arrive. L'enregistreur ne semble pas le troubler, bien qu'il soit posé allumé devant lui. Il semble ne pas craindre que j'en use pour exhiber devant des Français, sa façon de parler à la différence des jeunes du *Café de la jeunesse consciente*. Peut-être, n'envisage-t-il pas que les Français aient des attentes sur sa façon de parler français. Pourtant, il témoigne sans hésiter de ce qu'il lui arrive de perdre ses moyens quand il veut parler en français. T5 explique en effet, que face à une personne qu'il perçoit comme s'exprimant mieux que lui, il commence « à se rabaisser » au point d'en être « dérangé » et de ne plus parvenir à « bien s'exprimer ». La personne en face de lui peut tout aussi bien concerner un autre Tchadien ou un Français. Ainsi, en présence d'un français qui se montre plus fluide que lui, il se sent diminué jusqu'à avoir des

difficultés à « bien s'exprimer ». Il précise :

« Pour moi c'est comme ça, mais si quelqu'un d'autre qui s'exprime mieux, tu commences à te rabaisser, tu n'arrives même pas à bien parler moralement, et vraiment tu es dérangé, tu n'arrives même pas à bien t'exprimer, c'est comme ça quoi. » (T5-76).

Dans cet extrait, T5 individualise la situation (« pour moi, c'est comme ça »), puis il semble généraliser (« tu commences [...], tu n'arrives [...] tu es dérangé, tu n'arrives pas [...]») comme pour parler d'un phénomène dont il sait peut-être qu'il n'est pas le seul à vivre. Il ne précise pas ce que signifie « bien s'exprimer ». Mais les éléments évoqués plus haut me porte à croire qu'il s'agirait de parler de façon fluide à la façon des Français, sans chercher ni buter sur ses mots.

Conclusion sur l'insécurité linguistique de T5

En conclusion, T5 semble vivre une insécurité linguistique, fondée sur la conviction qu'il parle de façon moins fluide que les locuteurs français de France. Cette insécurité linguistique se traduit par une honte quant à sa façon de parler en public et une difficulté de plus en plus grande à s'exprimer. Peut-être que par son choix d'imiter Goukouni Weddeye, T5 s'est-il donné la possibilité de s'exprimer, quitte à rester sur une dévalorisation de sa façon personnelle et en la masquant, à la différence, des jeunes gens du *Café de la jeunesse consciente*, qui eux, sont, d'un certain point de vue, aller « jusqu'au bout » d'une logique, en masquant leur façon de parler français de façon radicale.

3.5.3.2. Représentation des relations scolarisation/ insécurité linguistique

L'enseignement du français est souvent mis en cause dans les difficultés que prétendent avoir les Tchadiens francophones en français et qui semblent reliées à leur insécurité linguistique. T5 met aussi en cause un environnement plus difficile, selon lui, pour le Tchad, en particulier au Nord :

« [...] mais chez nous, nos parents sont des analphabètes, nos parents n'ont jamais été à l'école, surtout nos grands-parents et heureusement que c'est maintenant qu'ils ont su l'importance de l'école, les parents commencent à envoyer les enfants à l'école » (T5-94).

T5 souligne donc l'importance des origines sociales. Il faut aussi référence au choix des Nordistes de ne pas envoyer leurs enfants dans des écoles françaises, qui a longtemps

duré. Il remarque que dans sa langue maternelle – langue qui peut être écrite – mais qui n'est pas sa langue de scolarisation, le zaghawa, T5 constate qu'il se sent « à l'aise » :

« moi personnellement quand je parle ma langue maternelle, je suis vraiment, je suis bien à l'aise, j'ai pas de doute ou bien j'ai pas de problème et je suis vraiment à l'aise, je suis dans ma peau pour bien m'exprimer dans ma langue maternelle (T5 – 70).

T5 semble indiquer ici que ses difficultés ne tiennent pas à une difficulté pour parler, mais bien plutôt à la langue parlée.

3.5.3.3. Problèmes d'intercompréhension avec des français en France

T5, met en cause les Français quant à leur aptitude à comprendre les Tchadiens nouvellement arrivés :

« oui je comprends parfaitement/je/j'ai pas de problème avec ça vraiment, dès le premier jour de mon arrivée, je comprends, mais j'ai constaté qu'ils ont vraiment un peu de problèmes à nous comprendre, il faut répéter la phrase au moins deux trois fois pour qu'ils puissent nous comprendre, c'est le constat que je fais, enfin, voilà nous les Africains, surtout les Noirs quand on parle, quand le Blanc parle, nous on le comprend facilement, mais nous ils ne nous comprennent pas, il faut par exemple, pour épeler mon nom, il faut épeler A comme Anatole, je sais pas moi, P comme Paris et il faut épeler pour qu'ils puissent comprendre, voilà » (T5-60).

T5 ne cherche pas non plus à comprendre pour quelle raison, ils – les blancs – ne comprennent pas les « Noirs » du premier coup et les font répéter. Il n'est pas question pour lui d'accent. Bien qu'il précise que ce soit un constat, pointe un reproche, celui d'une exagération, peut-être même d'un abus :

« [...] il faut épeler A comme Anatole, je sais pas moi, P comme Paris et il faut épeler pour qu'ils puissent comprendre [...] » (T5-60).

3.5.3.4. Préserver une face

L'imitation du président Goukouni Weddeye met en évidence que T5 accorde une grande importance à la façon de parler le français. Étant en entretien, dans un espace de représentation, et ayant joué le jeu de la représentation, il me semble évident que T5 tient à donner de lui l'image d'un « bon locuteur » du français, d'un francophone « compétent ». Il accorde d'ailleurs une grande importance à ses compétences en français. Parler un « bon français » fait partie de la face de ce témoin, c'est-à-dire de ce qu'« il

revendique sur le plan social et qui a de la valeur à ses yeux » (Goffman). Or, comme T5 semble se sentir mal à l'aise en particulier face à des Français :

« mais lors quand je parle avec un français avec un autrui, avec un autrui ou une nouvelle personne et je me sens un peu gêné parce que c'est pas ma langue, c'est une langue que j'ai apprise à l'école, et j'ai vraiment des problèmes, je me sens que je suis pas au niveau, à un niveau je sais pas élevé quoi, donc des fois ça me gêne » (T5-70)

En réalisant son imitation, T5 essaie de cacher ainsi sa façon de parler spontanée. C'est précisément pour préserver cette face, que se déconsidérant dans sa façon de parler son français personnel, il la déguise par une imitation du président Goukouni Weddey. Dans la mesure où il affirme perdre ses moyens quand il parle à un français « parce que c'est pas ma langue », je crois que les francophones français font partie de ses spectateurs fantasmés dans le cadre de la métaphore théâtrale de Goffman, de ceux qu'il considère comme juge légitime des usages en français. Mais, le président Goukouni Weddey est surtout connu des Tchadiens. En réalisant cette imitation, T5 pourrait donc s'adresser à des Tchadiens. Les spectateurs fantasmés par T5 pourraient donc tout aussi bien être des Français francophones de France et/ou des Tchadiens. Ce deuxième cas explique qu'il puisse se sentir perdre ses moyens quand il cherche à parler français en public au Tchad : il fait allégeance à un rôle de tchadien dont il a intériorisé les jugements posés sur le comportement consistant à parler français dans des lieux publics non autorisés (l'administration est un lieu public autorisé pour parler français).

3.5.4. En résumé pour T5

T5, originaire du nord, scolarisé dans des écoles francophones au Tchad, fonctionnaire de l'État tchadien, est venu en France pour des raisons médicales, puis pour des raisons politiques. Il accorde de l'importance au fait de parler en français et beaucoup d'importance à son français. Mais il se minore comme il minore les Tchadiens dans leur façon de parler en français. Il exprime une honte à s'exprimer en français en public,

notamment à devoir chercher ses mots. Il met en cela en cause l'école au Tchad. Il aspire à parler comme les Français francophones de France. Il explique qu'au Tchad, le français est synonyme de compétence, de don et d'intelligence, mais que la prise de parole en français en public y est stigmatisée au point de rendre impossible pour lui l'expression en français devant d'autres Tchadiens au Tchad. Il a voulu venir en France pour apprendre à mieux parler français et en tirer parti sur le plan professionnel au Tchad. Lors de l'entretien, il exprime son vécu d'insécurité linguistique en français. On comprend avec son témoignage, l'intérêt de préserver la face d'un français compétent au Tchad, puisque la compétence en français, le français parlé par les Français, est synonyme d'intelligence, de compétences et de facilitation d'accès à des emplois.

T5 semble donc vivre une insécurité linguistique, fondée sur la conviction qu'il parle de façon moins fluide que les locuteurs français de France et qui se traduit par une honte quant à sa façon de parler en public et une difficulté de plus en plus grande à s'exprimer en public dans plusieurs contextes tchadiens. Avec son imitation de l'ancien président tchadien Goukouni Weddeye, T5 s'est tout à la fois donné la possibilité de s'exprimer, tout en cachant sa propre façon de parler français, qu'il dévalorise et dont il craint qu'elle ne soit jugée. Il se distingue en cela des jeunes gens du *Café de la jeunesse consciente*, qui sont, d'un certain point de vue, aller jusqu'au bout d'une démarche visant à cacher leur façon de parler de façon radicale. Il semble que T5 ait deux sources d'insécurité linguistique. D'une part, il craint de mal s'exprimer devant des Français, d'autre part son imitation du président Goukouni Weddey indique que les Tchadiens font partie de ses spectateurs fantasmés.

L'une des caractéristiques de T5 est de vivre une insécurité linguistique et d'avoir accepté d'en parler lors de l'entretien, même s'il ne la nomme pas ainsi.

3.6. *Portrait du témoin T6*

L'entretien de T6 a été réalisé en France, en langue française, par moi-même, dans le cadre de mon enquête sur « Le français parlé au Tchad ».

3.6.1. Présentation du témoin

3.6.1.1. Itinéraire adulte

Âgé de quarante ans, marié, père de trois enfants, le témoin T6 a fait des études en Sciences économiques au Tchad. Il est aujourd'hui haut fonctionnaire dans un ministère tchadien. Il est venu en France pour visiter sa deuxième femme et les enfants de ce deuxième mariage. En tant que cadre de l'État tchadien, il est supposé parler français de façon assez fréquente dans l'exercice de sa profession. L'entretien a été enregistré mais ce témoin a refusé la publication de sa transcription. Ce témoin n'aime pas qu'on parle de sa famille. Les questions à ce sujet le gênent au point de s'être montré agressif. C'est l'un de mes premiers entretiens. Impressionné par l'âge de mon interlocuteur, j'ai eu du mal à m'exprimer. Je ne conserve que quelques items.

3.6.1.2. Scolarité au Tchad

T6 a été scolarisé du CP1 à la terminale au Tchad (T6-23), dans des écoles francophones.

3.6.1.3. Attaches culturelles

T6 dit parler le zaghawa couramment – qu'il appelle « son patois » avec fierté – l'arabe et le français. Comme il ne sait lire et écrire ni le zaghawa ni l'arabe. Il lit le français mais expliquer qu'écrire est difficile. (T6-5 à 9).

3.6.2. Positionnement par rapport à la langue française

3.6.2.1. Apprentissage de la langue française

T6 est venu en France étant jeune pour y faire ses études supérieures. Cet extrait implique qu'il ait été scolarisé dans une école francophone au Tchad :

« [...] j'ai été scolarisé à l'âge de CP1 jusqu'en terminale, c'était là-bas, je suis venu ici pour suivre les études supérieures [...] » (T6-23).

3.6.2.2. Appréciation de la langue française et de la francophonie

Ce thème n'a pas été abordé avec T6.

3.6.2.3. Minoration en tant que locuteur par rapport à la langue française

Ce thème n'a pas été abordé avec T6.

3.6.2.4. Représentations des fonctions de la langue française au Tchad

Ce thème n'a pas été abordé avec T6.

3.6.2.5. Le français de référence

Ce thème n'a pas été abordé avec T6.

3.6.3. Insécurité linguistique

3.6.3.1. Traces d'insécurité l'insécurité linguistique

Ce thème n'a pas été abordé avec T6.

3.6.3.2. Représentation des relations scolarisation/ insécurité linguistique

Ce thème n'a pas été abordé avec T6.

3.6.3.3. Problèmes d'intercompréhension avec des français en France

Ce thème n'a pas été abordé avec T6.

3.6.3.4. Préserver une face

T6 ne prétend pas qu'il parle bien français et il se fâche quand je cherche à le rassurer en affirmant qu'il parle bien français :

IT: - mais seulement moi je trouve que vous parlez bien, j'ai pas vu comment vous écrivez, mais pourquoi vous dites que vous parlez pas bien
T6: - j'ai mis beaucoup de temps ici, j'ai été scolarisé à l'âge de CP1 jusqu'en terminale, c'était là-bas, je suis venu ici pour suivre les études supérieures, donc parler de cette manière-là, vous pensez que je parle bien, non
IT: - je suis désolé monsieur moi je trouve que vous parlez, à moins que [chevauchement]
T6: - non je parle, je parle oui, je ne suis pas du tout
IT: - convaincu par votre [chevauchement] manière de parler
T6: - de manière de parler, et de maîtrise la langue de Molière, voilà [les Tchadiens utilisent beaucoup cette expression avec fierté] voilà ça je conteste toujours
(T6-23).

Quand je lui demande s'il n'a pas eu des problèmes de compréhension à son arrivée en France, il répond de façon catégorique :

« nan nan nan nan j'ai eu aucun problème de compréhension parce que voilà avant que je venais je connais la langue de Molière, donc j'ai pas eu des problèmes de compréhension, donc j'ai été voilà parfois même, c'est pas ma langue maternelle, il m'arrive de faire des erreurs, de ne pas être compris par mon interlocuteur ça c'est sûr, mais je n'ai pas eu de problème » (T6-17).

Ces deux extraits peuvent apparaître aller en sens contraire. Dans le premier, T6 refuse qu'on cherche à le rassurer en lui disant qu'il parle bien français alors qu'il ne le pense pas. M'interrogeant à ce sujet, j'ai réalisé que cet homme est censé être haut fonctionnaire au Tchad. Le rassurer sur son français, n'est-ce pas le minorer ou du moins essayer, en le privant de son propre jugement sur lui-même ? Mais présenter une face où l'on concède à un certain âge que « l'on ne parle bien français », c'est aussi, à toute fin utile, se donner le moyen d'éviter d'être considéré comme ridicule en prétendant « bien parler français » alors que cela n'est peut-être pas vrai.

Dans le deuxième extrait, il rejette catégoriquement l'idée qu'il ait pu avoir des problèmes de compréhension à son arrivée en France. Une nouvelle fois, on pense que c'est le haut fonctionnaire qui parle et qui tient à préserver une certaine image de lui-même. Aussi, veut-il bien admettre commettre des erreurs et parfois ne pas être compris, mais il refuse de parler de problème.

À travers ces deux extraits, il transparaît que « bien parler français » a de la valeur pour cet homme, même si refuse de faire comme s'il « parlait bien français » et qu'il semble préférer assumer l'idée de ne pas bien le parler.

3.6.4. En résumé pour T6

T6, scolarisé au Tchad dans des écoles francophones, est venu étudier en France. Aujourd'hui marié, père, haut fonctionnaire. Il prétend ne pas avoir eu de problème de compréhension à son arrivée en France. Ce ne sont, dit-il, que des erreurs dans une langue qui n'est pas la sienne. Il me semble que cet homme tient à cacher ce qu'il ressent par rapport aux erreurs qu'il est censé faire comme pour préserver une face de personne sans difficulté vécue avec le français. Le point pour moi remarquable avec T6 est qu'il tient à se présenter comme un personne qui ne parle pas bien français et se fâche quand on cherche à le rassurer. T6 présente ainsi une autre face que les autres témoins. Il préfère assumer l'idée qu'il ne parle pas bien français. Cela n'empêche pas que pour lui, parler français a de la valeur. Il se peut qu'il cherche à éviter le ridicule qu'il y aurait à prétendre bien parler français alors que ses interlocuteurs pourraient entendre le contraire. C'est peut-être la raison pour laquelle, cet homme préfère se minorer d'emblée quant à sa façon parler en français, ce qui indiquerait qu'il craint de ne pas être perçu comme un francophone au même titre qu'un français francophone, mais qu'il prend en quelque sorte les devants du reproche ou de la critique en se minorant d'emblée. D'ailleurs, il appelle « patois des Français », la langue française parlée par les Français francophones de France. Cela suggère qu'il prend, pour référence de français la façon de parler des Français en France. J'en conclus donc que T6 vit une insécurité linguistique et il la cache.

3.7. Portrait *du témoin T7*

Son entretien a été réalisé à partir d'un questionnaire écrit, en langue française, au Tchad, dans le cadre de mon enquête sur *Le français parlé au Tchad*. Rencontré à N'Djamena, mes demandes d'entretien oral au Tchad essuyant systématiquement des refus, je lui ai directement proposé de répondre au questionnaire par écrit. J'ai eu l'impression qu'il se sentait valorisé.

3.7.1. Présentation du témoin

3.7.1.1. Itinéraire adulte

Âgé de 43 ans, intellectuel chrétien, T7 est enseignant de français dans différents

lycées.

3.7.1.2. Scolarité au Tchad

T7 a été scolarisé dans des écoles francophones.

3.7.1.3. Attaches culturelles

Comme l'indique ses réponses (T7-1), cet homme est au moins culturellement chrétien. Il parle en effet d'église. De plus, la langue en usage dans les mariages et les cérémonies est le français :

IT : - À quelles occasions parlez-vous français ?

T7 : - [...] dans les causeries débats à l'Église [...] cérémonies et de mariages [...]
(T7-1).

Francophone, compte-tenu de la configuration nord/sud du Tchad, il est certain qu'il vient du sud du Tchad.

3.7.2. Positionnement par rapport à la langue française

3.7.2.1. Apprentissage de la langue française

Ce thème n'a pas abordé avec T7.

3.7.2.2. Appréciation de la langue française et de la francophonie

J'ai pu assister à quelques-uns de ses cours. Mon attention a été attirée par sa façon de dispenser le cours dans lequel il recourt rarement à l'arabe tchadien. J'ai trouvé qu'il parlait un français soutenu (académique) avec un accent typiquement tchadien.

3.7.2.3. Minoration en tant que locuteur par rapport à la langue française

Ce thème n'a pas été abordé par T7.

3.7.2.4. Représentations des fonctions de la langue française au Tchad

Panegyrique de la langue française

Avec T7, les situations d'utilisation de la langue française sont diversifiées :

IT : - À quelles occasions parlez-vous français ?

T7 : - À l'école, aux réunions, dans les causeries débats à l'Église lors de certains voyages et discours enfin dans les administrations cérémonies et de mariages

Dans toutes les catégories par obligation et par manque de correspondance de ces mots avec les langues parlées au Tchad.

(T7-1).

Ses réponses ressemblent à un cours justifiant de la présence de mots français dans les langues africaines, par leurs seules fonctions, sans prendre en compte la dimension « rapport de pouvoir » liée à la colonisation :

IT : - Vous arrivent-ils d'utiliser la langue française en même temps que d'autres langues ? Si oui, pouvez-vous décrire quelques exemples.

T7 : - Les mots comme anticyclone, front intertropical, de longitudes et des latitudes n'ont pas de correspondants en langues du Tchad. Il en est de même comme d'autres sciences. [on utilise des mots français]. Parce que ces mots se sont imposés par la colonisation, le modernisme ou la mondialisation. Ils n'existaient pas dans les langues de nos ancêtres que nous avons acquises. Pour se faire comprendre, on est obligé de les employer. (T7-2).

IT : - Si cela vous arrive [...] qu'est-ce qui vous amène à utiliser des mots d'autres langues parlées au Tchad quand vous parlez français ?

T7 : - Parce que ces mots traduisent bien les réalités du Tchad que quand on les traduit en français. Par exemple, le Laoukoura en réalité au Tchad est un terme réservé aux personnes qui sont écartés des commandements malgré leurs diplômes et qui doivent s'occuper que des papiers » (T7-3).

Pour terminer, dans le même esprit que précédemment, T7 considère le français comme la langue d'ouverture sur le monde sur l'international et la modernité :

IT : - Pour vous cela, cela a-t-il une importance de parler français ? Pour quelles raisons ?

T7 : - Oui. Le français nous permet de s'ouvrir au monde. Il est une langue de connaissances et d'ouverture d'esprit sur notre environnement. Si le Tchad ne devrait pas parler une langue internationale comme le français, il serait difficile aux Tchadiens d'acquérir et de comprendre le sens des principes, de valeurs comme la démocratie, la paix, la tolérance, l'unité nationale, la souveraineté internationale et de cohabiter sur un 1,284,000 km avec des centaines d'ethnies »

(T7-4).

Analyse critique

Les traces écrites laissées par T7 ne parlent pas de son auteur. L'écrit lui a permis

de rédiger un texte de savoirs sur le français au Tchad, derrière lequel il se cache malgré la bonne intention dont il témoigne en répondant à ce questionnaire. Rien ne paraît de ses hésitations, de ses contradictions ni de son français oral dans cet écrit. Tout se passe comme si T7 avait fait en sorte de ne rien dire sur lui-même, de rien laisser paraître. Il se peut qu'il ne s'en rende pas compte.

Le français de référence

Compte-tenu de sa façon de s'exprimer, le français de référence de T7 serait plutôt un français académique ou un français dit standard.

3.7.3. Insécurité linguistique

3.7.3.1. Traces d'insécurité l'insécurité linguistique

Il est possible que l'usage d'un français soutenu soit l'expression d'une insécurité, mais je ne peux pas l'affirmer.

3.7.3.2. Représentation des relations scolarisation/ insécurité linguistique

Ce thème n'a pas été abordé avec T7.

3.7.3.3. Problèmes d'intercompréhension avec des français en France

Ce thème n'est pas abordé par T7.

3.7.3.4. Préserver une face

Le français soutenu qu'il utilise à l'oral étaye l'idée que cet homme est dans un jeu de représentation dans lequel savoir parler et écrire français joue un rôle important. Dans le cadre de la métaphore théâtrale de Goffman, je pense possible de considérer qu'il est représentation et qu'il cherche à maintenir la face d'un locuteur de français académique qui puisse lui permettre de se comparer à des locuteurs des médias, de la classe politique tchadienne ou encore ou encore à d'autres enseignants français au Tchad, mais aussi à des

sudistes francophones.

3.7.4. En résumé pour T7

Culturellement francophone, sudiste, intellectuel, T7 joue un jeu de représentation sociale qui passe par l'expression d'un savoir académique et l'usage du français dont il a fait son métier. Il semble préférer cacher une façon spontanée de parler en français derrière ce savoir et ce français académique. Il illustre ainsi l'une des fonctions possibles du français au Tchad, celle de représentation. Par son attitude, il montre ce faisant que le français a pour lui une valeur qu'il revendique sur le plan social, puisqu'il en a fait son métier. Mais cette façon de se cacher derrière un savoir et un français académique m'apparaissent comme l'expression possible d'une insécurité linguistique qui sert en même temps de masque à cette insécurité.

3.8. *Portrait du témoin T8*

Son entretien a été réalisé au Tchad, en arabe tchadien, par moi-même.

3.8.1. Présentation du témoin

3.8.1.1. Itinéraire adulte

Âgé de trente-quatre ans, il a fait des études à l'université au Tchad. Il est resté au Tchad pour travailler, notamment pour aider son père. Il a néanmoins visité le Cameroun qu'il dit détester.

3.8.1.2. Scolarité au Tchad

T8 a été scolarisé dans des écoles publiques francophones jusqu'à son baccalauréat (T8-4).

3.8.1.3. Attaches culturelles

T8 a vécu à Moundou au sud-ouest du Tchad. Autrement dit, il a vécu dans une région à dominante francophone. Il dit utiliser le français, l'arabe, l'anglais, le sara et le gambaï. T8 précise parler comme langue ethnique, le sara et l'arabe tchadien (T8-10).

Tandis qu'il dit avoir appris ses langues « tout seul, je suis né dedans » (T8-11), il précise en fin d'entretien avoir appris l'arabe tchadien avec « mes amis musulmans, des fois avec mes amis chrétiens aussi » (T8-24).

À deux reprises, il déclare :

« quand t'es tchadien, tu parles forcément l'arabe » (T8-15).

« Je suis Tchadien et je parle arabe » (T8-20).

Il semble par ses répétitions vouloir insister sur l'idée que l'arabe tchadien est constitutif de l'identité tchadienne. Il insiste encore à ce sujet quand il affirme parler sans plus de précision : « notre arabe » (T8-21), quand je lui demande de préciser la variante de l'arabe qu'il parle. Pourtant, il semble pouvoir dénier à l'arabe son statut de langue officielle. En effet, quand je lui demande, « quelle est la langue officielle », il répond :

« le français. Les arabophones disent l'arabe aussi mais elle ne le sera jamais ». (T8-23).

Cependant, il est possible que la forme de ma question ait pu induire en partie sa réponse, dans la mesure où elle implique l'existence d'une seule langue officielle. Cependant, des témoins nordistes, attachés à la langue arabe, m'auraient immédiatement corrigé en insistant sur l'existence au Tchad de deux langues : l'arabe et le français.

Je conclus que T8 peut-être situé parmi les Tchadiens venus du sud (francophone).

3.8.2. Positionnement par rapport à la langue française

3.8.2.1. Apprentissage de la langue française

T8 dit avoir appris la langue française « dans les livres avec « Marion et Hamidou » » (T8-16). Il a donc appris le français dans une école francophone au Tchad.

3.8.2.2. Appréciation de la langue française et de la francophonie

Ce thème n' a pas été abordé avec T8.

3.8.2.3. Minoration en tant que locuteur par rapport à la langue française

Dans ses activités professionnelles, il dit avoir utilisé le français et l'arabe (T8-6), mais, bien qu'il soit dans une région à dominante francophone, il affirme : « Non, je maîtrise le sara, le français très difficile » (T8-9). Il se minore donc dans ses usages du français.

3.8.2.4. Représentations des fonctions de la langue française au Tchad

T8 affirme ne parler que « « quelques mots en français avec ma famille ». (T8-17). Avec ses amis, il affirme

« ça dépend, ils ne me répondent pas forcément en français ou ils me répondent avec un français mélangé. » (T8-18).

T8 témoigne ici que le français n'est ni la langue de l'intimité familiale ni la langue de l'intimité amicale. C'est un phénomène associé à celui de minoration de certaines langues dont l'usage est réservé aux sphères de l'intimité. T8 indique aussi comment il conçoit certaines fonctions des usages du français. Il rejoint en cela le témoin T2. Il explique que dans une administration :

« en général, si je passe pour faire mes papiers dans l'administration, j'essaie de parler en français ça les mets mal à l'aise et comme ça ils se dépêchent (T8-19).

Il ajoute :

« Les Tchadiens parlent le français pour montrer qu'ils sont forts. » (T8-19).

T8 parle ici une fonction du français au Tchad, évoquée par T2 et T5, qui celle d'exercer un pouvoir sur autrui par l'usage de la langue française. Une nouvelle fois, on comprend mieux l'intérêt à savoir parler français, a fortiori, à savoir parler français et dans tous les cas de savoir préserver aux yeux des autres, l'image d'un francophone. Non seulement, parler français permet d'être considéré comme une personne intelligente et compétente, non seulement elle favorise le recrutement, mais en plus elle permet d'exercer un pouvoir sur autrui (voir aussi T2). Il n'est pas question ici de « parler français comme

un Français », ce qui s'explique à mon avis parce que le témoin se sent reconnu comme francophone.

3.8.2.5. Le français de référence

Le thème du français de référence n'a pas été abordé avec T8.

3.8.3. Insécurité linguistique

3.8.3.1. Traces d'insécurité l'insécurité linguistique

Apparaît une trace d'une possible insécurité linguistique à travers :

« Non, je maîtrise le sara, le français très difficile » (T8-9).

3.8.3.2. Représentation des relations scolarisation/ insécurité linguistique

Ce thème n'a pas été abordé avec T8.

3.8.3.3. Problèmes d'intercompréhension avec des français en France

Ce thème n'a pas été abordé avec T8.

3.8.3.4. Préserver une face

T8 me donne plutôt l'impression de vouloir se rassurer sur sa tchadité en mettant en avant qu'il parle l'arabe tchadien. Bien qu'il prétende ne pas maîtriser le français, je ne pense pas qu'il craigne de ne pas être perçu comme une personne originaire et/ou membre légitime de la communauté linguistique française, selon la définition de Bretegnier de l'insécurité linguistique. Sa préoccupation est plutôt d'être ou de ne pas être perçu comme membre légitime de la communauté tchadienne. C'est pourquoi il met en avant sa tchadité et tient à projeter à autrui une face qui donne les garanties de cette tchadité, à travers son aptitude à parler l'arabe tchadien. Pour lui, être reconnu comme Tchadien à part entière a de la valeur. Il montre clairement que l'une des fonctions au Tchad de la langue française est d'exercer un pouvoir symbolique sur autrui. Parler français pour lui

est un moyen pour obtenir satisfaction dans une administration en cherchant à impressionner.

3.8.4. En résumé pour T8

T8, originaire d'une région francophone du Tchad, a appris le français dans une école francophone du Tchad et a fait ses études au Tchad, et y est resté pour aider son père. Il est donc francophone sudiste. T8 insiste sur son identité tchadienne. Son apprentissage de l'arabe tchadien avec des amis va dans le sens d'un souhait d'affirmer sa tchadicité. Il apparaît plutôt comme une personne préoccupée de se rassurer sur sa tchadicité en mettant en avant des éléments pour lui constitutifs de cette tchadicité. Se rassurer sur sa tchadicité importe plus (parler arabe tchadien) pour lui que de s'affirmer francophone. Son insécurité porterait donc sur sa tchadicité. Il est possible que pour lui, qu'être francophone est une chose acquise, ne serait-ce que par ses origines et son histoire. Lui resterait en quelque sorte à cultiver son « être tchadien », notamment en apprenant l'arabe tchadien. Cependant, il tient à affirmer que le français est langue officielle du Tchad. Pour lui, au Tchad, la langue française est un moyen pour les Tchadiens d'exercer un pouvoir sur autrui. S'il se minore quant à ses aptitudes à parler français, ce qui m'apparaît comme l'indice d'une insécurité linguistique en français, il dit utiliser le français pour mettre à l'aise les autres et obtenir plus rapidement ce qu'il veut. Ainsi, je pense que T8 vit une certaine insécurité linguistique en français mais que l'insécurité qui préoccupe T8 concerne sa tchadicité (la crainte de ne pas être perçu comme un Tchadien légitime par d'autres Tchadiens). Il cherche donc principalement à cultiver et/ou à préserver une face de Tchadien et ses spectateurs fantasmés sont les Tchadiens, mais rien n'exclut tout à fait qu'ils prennent aussi en tant que francophone comme référence le français parlé en France et donc des spectateurs fantasmés français francophones de France. Cependant, j'insiste une dernière fois, pour préciser que le phénomène dominant chez lui est davantage l'insécurité quant à sa tchadicité.

3.9. *Portrait du témoin T9*

Son entretien a été réalisé au Tchad, en langue gourane, par moi-même.

3.9.1. Présentation du témoin

3.9.1.1. Itinéraire adulte

Vingt-huit ans, policier, T9 a vécu dans le nord du pays, puis, plus récemment à N'Djamena.

3.9.1.2. Scolarité au Tchad

T9 a été scolarisé dans une école publique, après avoir commencé par élever des chameaux. Il a appris le français à l'école (T9-17) :

« J'ai commencé par élever les chameaux et après j'ai été à l'école par la force. Je suis allé à l'école publique. C'est mieux car il y a plus de liberté. C'est gratuit et il n'y a que ça dans le nord. Public gratuit. Le privé, c'est pour les riches. » (T9-6).

3.9.1.3. Attaches culturelles

T9 parle la langue gourane, l'arabe tchadien, ce qu'il appelle « le gros français », c'est-à-dire un français mélangé avec l'arabe et un peu l'anglais pour lequel il dit en riant être nul. Les Gouranes étant une ethnie qui vit au nord du Tchad, on peut donc penser a priori que T9 est culturellement attaché à l'arabe tchadien.

3.9.2. Positionnement par rapport à la langue française

3.9.2.1. Apprentissage de la langue française

T9 a appris le français dans une école publique francophone « par la force» (T9-6) après avoir élevé des chameaux (Ib.).

3.9.2.2. Appréciation de la langue française et de la francophonie

T9 voudrait venir en France notamment pour apprendre à parler le français, ce qui illustre que le projet de venir en France pour apprendre le français est bel et bien présent au Tchad. Bien qu'il affirme que ses langues parlées soient le gourane et l'arabe tchadien, T9 affirme que la langue de son pays est le français :

IT : - Et les langues de votre pays ?

T9 : - La langue de mon pays, c'est le français.
(T9-9).

La connaissance de cette personne sur les langues de son pays n'est pas ici en cause. Il s'agit à mon avis d'un parti pris. Il se présente d'ailleurs aussi comme une personne souhaitant améliorer son français :

« Est-ce que tu connais des astuces pour bien parler en français ? J'ai du mal à m'exprimer en français quand je suis avec des francophones » (T9-11).

3.9.2.3. Minoration en tant que locuteur par rapport à la langue française

T9 se plaint d'avoir mal appris le français à l'école, à cause du contact du français mélangé :

« Avec mes profs mais je pense que j'ai mal appris et à mon âge c'est dur d'évoluer ». (T9-17).

« le français mélangé avec mes profs et à la télé (long silence) » (T9- 18).

Il se présente comme une personne qui ne maîtrise pas la langue française et qui fait partie d'un pays dont les ressortissants le parle mal :

« Le français très difficile, je ne parle pas bien, pourtant, j'ai tout fait » (T10 - 10).

« J'ai un accent de merde. J'ai l'impression d'avoir un accent gourane si je parle français » (en riant) (T10-11).

« J'ai visité presque tout le Tchad. Personne (il accentue ce mot), ne s'exprime bien en français ». (T10-13)

Dès lors que ce témoin ne parle le français de façon suffisamment efficiente, il peut paraître curieux qu'il puisse juger ses compatriotes sur leurs compétences en français sur le plan de l'expression. Son affirmation ne peut donc que relever soit de représentations d'autres Tchadiens qui lui ont fait part de leur jugement négatif sur leur façon de parler français, soit de son propre préjugé sur ses compatriotes. Sa représentation de lui-même comme parlant mal le français semble une souffrance :

« Vous parliez toujours français ? « change de sujet, je parle mal » T9 – 18).

3.9.2.4. Représentations des fonctions de la langue française au Tchad

Ce thème n'a pas été abordé avec T9.

3.9.2.5. Le français de référence

Quand l'intervieweur demande à T9 quelle langue il parle, il fait référence à une norme rêvée, mais exogène : la langue ethnique des Français :

« le français ethnique des français (il rit) l'arabe et le gourane ». (T9-15).

Comme d'autres témoins (T1, T6) qui parlent de vernaculaire des Français, de patois des Français, T9 voit la France à travers un filtre tchadien. Je crois que l'une des idées reste que le français pris comme référence est le français tel qu'il est parlé au quotidien par les Français, avec la fluidité des locuteurs français francophones. D'ailleurs, c'est devant les Français semble-t-il qu'il dit perdre ses moyens, ce qui semble pouvoir prendre sens dès lors que l'on considère que les français francophones sont pour lui juges légitimes des usages du français :

« Est-ce que tu connais des astuces pour bien parler en français ? J'ai du mal à m'exprimer en français quand je suis avec des francophones » (T9-11).

3.9.3. Insécurité linguistique

3.9.3.1. Traces d'insécurité l'insécurité linguistique

L'une des particularités de ce témoin, par rapport aux autres témoins, c'est son origine villageoise vécue, son expérience d'éleveur de chameaux avant d'avoir été contraint à une scolarité dans le public. Il se montre insécure en face de locuteur français :

« est-ce que tu connais des astuces pour bien parler en français ? J'ai du mal à m'exprimer en français quand je suis avec des francophones » (T9-11)

Ses spectateurs fantasmés semblent donc se constituer de Français. Il exprime une nouvelle fois, en fin d'entretien, un jugement dépréciatif sur sa façon de parler, qui me semble tout à fait compatible, une nouvelle fois avec la définition proposée par Bretegnier pour l'insécurité linguistique :

« Je parle bien quand je pars au village mais en ville, je m'exprime mal » (T9-22).

T9 se refuse à parler français dans la rue ou au marché. Il en présente plusieurs raisons. Il refuse aussi de « se la péter ». Ce refus est associé à la crainte d'être moqué et même à la honte, T9 refuse d'avoir des prétentions sociales au-dessus de sa condition sociale en s'exprimant en français publiquement. Cette fois, cette forme d'insécurité linguistique n'est pas liée à un souci de maintenir une face de francophone, mais au souci de maintenir une face de Tchadien, puisqu'il montre une allégeance à l'égard des jugements et sanctions (moqueries notamment) venant des Tchadiens. Voici l'extrait :

« dans la rue non, je ne veux pas pas, c'est la honte. Je ne me la pète pas. Les gens vont se moquer de moi pour rien. Ils sont fermés. Et avec mes parents, je n'arrive pas à parler, même pas un mot » (en riant). (T9-20).

3.9.3.2. Représentation des relations scolarisation/ insécurité linguistique

Ce thème n'a pas été abordé explicitement. Cependant, ce témoin met en cause son apprentissage du français à l'école, à cause, selon lui, du contact avec le français mélangé : « le français mélangé avec mes profs et à la télé (long silence) (T9- 18).

3.9.3.3. Problèmes d'intercompréhension avec des français en France

Ce thème n'a pas été abordé avec T9.

3.9.3.4. Préserver une face

Parler français a de la valeur pour T9. C'est son être tout entier qui semble plongé dans sa conviction d'être un piètre locuteur du français, dans son désir de « bien parler français » et dans son insécurité linguistique. Dans le cadre de la métaphore théâtrale de Goffman, T9 dans la représentation qu'il donne à ses spectateurs accorde beaucoup de valeur à l'idée de parler français, à « bien parler » français. De ce point de vue, ses spectateurs fantasmés sont des Français. La façon dont il se situe socialement, participe peut-être de ses dépréciations, de ses difficultés en français et de son insécurité linguistique. Mais, sa crainte de s'exprimer dans des lieux publics au Tchad, révèle une allégeance à un rôle de tchadien, face à des spectateurs qui attendent de lui qu'il se

comporte en Tchadien. Ses spectateurs fantasmés sont alors des Tchadiens. Dans sa demande répétée d'une aide pour parler français, son désir d'aller en France, on pourrait voir comme une demande : celle de pouvoir faire allégeance à des spectateurs qui seraient français, pour pouvoir l'affronter et améliorer son français.

3.9.4. En résumé pour T9

T9, 28 ans, nordiste, scolarisé dans une école publique, issu du monde de l'élevage, devenu policier, se minore en français à plusieurs reprises, se plaignant d'avoir mal appris le français à l'école. Il se plaint du contact avec le français mélangé. Il minore les Tchadiens quant à leur façon de parler en français. En effet, il est convaincu qu'aucun Tchadien au Tchad ne parle « bien » le français. Il dit vouloir améliorer sa façon de parler français en venant France et prend pour référence le français des Français francophones de France qu'il appelle "langue ethnique des Français". Il affirme que le Tchad est francophone, dit avoir du mal à parler en français en présence de Français. Il montre aussi une allégeance par rapport aux jugements de ses compatriotes au cas où il s'aviserait de parler le français. Il dit refuser de "se la péter". T9 vit une insécurité linguistique qui puise aux deux sources que j'ai repérées.

3.10. *Portrait du témoin T10*

Son entretien a été réalisé Tchad, en arabe tchadien par moi-même.

3.10.1. Présentation du témoin

3.10.1.1. Itinéraire adulte

Âgé de dix-neuf ans, il vit à Massaguet à 89 kilomètres de N'Djamena, au Tchad. Il sort donc du lycée.

3.10.1.2. Scolarité au Tchad

Scolarisé dans une école privée francophone – il affirme qu'il n'y a pas de différence entre l'école privée et l'école publique – il dit avoir parlé arabe à l'école comme à l'université (T10-3;4).

3.10.1.3. Attaches culturelles

T10 dit parler trois langues ethniques : le kamembou, le gourane et l'arabe tchadien. Il a donc des origines au nord du Tchad. Ce témoin, qui se dit « Tchadien et fier de l'être » (T10-1) est arabophone. Il explique que :

« Tous les Tchadiens parlent en arabe. L'arabe tchadien c'est la langue de toute la population [...] Le français qu'avec les chrétiens. Ils ont un sale accent mais s'exprime mieux que nous. [...] » (T10-11).

3.10.2. Positionnement par rapport à la langue française

3.10.2.1. Apprentissage de la langue française

T10 dit appris le français :

« à l'école, dans les livres, à la télévision. Mais je ne sais pas comment. Mais en vrai, dans les films.» (T10-12).

3.10.2.2. Appréciation de la langue française et de la francophonie

Ce thème n'a pas été traité avec T10.

3.10.2.3. Minoration en tant que locuteur par rapport à la langue française

T10 met en doute ses compétences en français à plusieurs reprises :

« L'arabe, je le parle très bien ? Je ne maîtrise pas le français, c'est très compliqué. Faut que j'aille en France avant ». (T10 – 8).

« Je suis doué en langue, sauf en français et en anglais ». (T10-10).

« je ne parle toujours pas bien [français] » (T10-14).

3.10.2.4. Représentations des fonctions de la langue française au Tchad

T10 confirme qu'au Tchad, avec ses parents, on parle en langue ethnique et que l'usage du français est exclu :

« Jamais je parlerai en français avec mes parents. C'est pas bien du tout. Avec mes parents, je m'exprime en langue ethnique. » (T10-13).

La langue française n'est pas non plus la langue de la camaraderie à l'école au contraire de l'arabe tchadien :

« C'est nul de parler en français. Les vannes, on peut pas traduire en français. Ça sort pas. C'est différent. En arabe, on les meilleures vannes et on ne pas les traduire. Ça change le degré de rire. Même si j'aime la langue de Molière. » (T10-14).

T10 parle ici de la répartition fonctionnelle des langues au Tchad. Les langues ethniques et l'arabe tchadien sont bien des langues de la famille et des amis et, bien que cela ne soit pas explicite, le français est une langue des espaces formelles et de la représentation.

3.10.2.5. Le français de référence

On peut considérer que sa référence en français est le français parlé au quotidien par les Français :

« Je n'ai pas quitté le Tchad. Mon rêve c'est de parler en français pour parler comme les Blancs ou l'anglais pour parler comme les Américains. » (T10-5).

« je ne maîtrise pas le français, c'est très compliqué/faut que j'aille en France avant » (T10-8).

3.10.3. Insécurité linguistique

3.10.3.1. Traces d'insécurité l'insécurité linguistique

Comme T5, T10 témoigne d'un fort malaise à parler français en public, voire en français. Cet extrait suggère que ce malaise ressenti en parlant français ne doit pas se montrer pas (il dit « si tu veux savoir »).

« Je ne suis pas à l'aise quand je parle français en public. Ça me stresse. Des fois ça me fait transpirer même s'il fait froid. [...] Je suis mal à l'aise en français si tu veux tout savoir. Je ne sais pas pourquoi. J'ai une sorte de pression quand je me mets à parler en français. » (T10 -20, je souligne)

T10 vit donc une insécurité linguistique en français, quand il s'exprime en public. Considérant des symptômes de son insécurité linguistique comme pouvant être une maladie, quelque chose de « pas normal », on peut raisonnablement proposer l'idée que cette personne vit une insécurité linguistique et ressent de la honte :

« En général, quand je suis avec mes amis, j'arrive pas bien à m'exprimer. Des fois, j'arrive même pas à lire des textes... tu ne sais pas pourquoi ? Je suis malade je pense. C'est une maladie... C'est pas normal. (T10-21).

3.10.3.2. Représentation des relations scolarisation/ insécurité linguistique

Ce thème n'a pas été abordé avec T10.

3.10.3.3. Problèmes d'intercompréhension avec des français en France

Ce thème n'a pas été abordé avec T10.

3.10.3.4. Préserver une face

Bien qu'il semble que pour T10, il soit préférable de taire le malaise qu'il ressent en

parlant français, en société, autrement dit son insécurité linguistique, il en parle sans faire de difficulté lors de l'entretien. Ce témoin n'exprime aucune crainte d'être jugé par des Français. En ne jouant pas la carte visant à cacher ses manières de parler et/ou son malaise en français, il se distingue des témoins pour qui la préservation d'une face de locuteur francophone implique un jeu de cache-cache des façons de parler français ou du malaise ressenti à l'égard du parler français. Pourtant, les affirmations de T10 permettent de dire qu'il vit une insécurité linguistique en français qu'il pourrait être porté à la cacher mais qu'il est capable de se livrer à ce sujet lors d'un entretien. Mais, je préfère former l'hypothèse inscrite dans un jeu de représentation qui implique des spectateurs tchadiens. Pour étayer la première hypothèse, je remarque que T10 affiche une identité tchadienne forte (voir attaches culturelles). D'autre part, il affirme « Je suis doué en langue, sauf en français et en anglais ». (T10-10) ce qui peut aussi se comprendre comme les conséquences d'un fort attachement identitaire à ses langues spécifiquement tchadiennes.

Au vu de ces éléments, je suis porté à croire que T10 joue ses représentations devant des spectateurs fantasmés tchadiens dans l'attente que T10 donne « des garanties » de tchadité. T10 craint donc intérieurement les jugements que peuvent porter ses compatriotes s'il s'exprime en français en public, ce qui explique ses difficultés pour parler en public.

3.10.4. En résumé pour T10

T10, originaire du nord, arabophone, a été scolarisé dans une école privée francophone. Il sort tout juste sort du lycée près de N'Djamena. Il affirme sa fierté d'être tchadien, dit parler plusieurs langues ethniques et affirme que l'arabe tchadien est la langue des Tchadiens. Il prétend avoir appris le français dans les films. Il se minore en français, langue qu'il considère comme langue des usages formels, les autres langues étant celles des usages familiers. Sa référence est le français des Français francophones de France. Il témoigne d'un malaise à parler en français en public voire tout simplement en français. Ce malaise s'exprime quand il doit parler en public ou devant des amis. Il suggère que cela ne doit pas se montrer. T10 vit donc, à mon avis, une insécurité linguistique dont il considère les signes comme une maladie et qu'il semble s'interroger sur la pertinence de les cacher. Il vit probablement une honte en relation avec les états

dans lequel le met son insécurité linguistique. En revanche, il n'entre pas dans le jeu consistant à cacher son malaise en français lors de l'entretien. Son affirmation de sa fierté d'être tchadien et sa confiance à ce sujet lors de l'entretien, laisse penser qu'il n'éprouve pas un besoin de cacher cela à des Français fantasmés. Dans le cadre de la métaphore théâtrale de Goffman, son jeu de représentation semble avoir lieu en face de spectateurs eux-mêmes tchadiens, attendant de lui des éléments venant en quelque sorte confirmer sa tchadicité et face auxquels T10 construit et maintient une face de tchadien.

4.2. Analyse des entretiens

4.2.1. Passation des entretiens

Trois entretiens ont été réalisés en France, par mes soins, en langue française dans le cadre de mon enquête sur « Le français parlé au Tchad ». Il s'agit de T4, T5, T6,

Un « entretien » a été réalisé à partir d'un questionnaire écrit, en langue française, au Tchad, dans le cadre de mon enquête sur « Le français parlé au Tchad ». Il s'agit de T7.

Trois entretiens ont été réalisés au Tchad, en arabe tchadien, par moi-même. Il s'agit de T8, T9 et T10.

Deux entretiens ont été réalisés par Skype avec un intervieweur français, francophone, formé en sociolinguistique et didactique des langues, en ma présence. Cette présence était connue du témoin. Il s'agit de T1, T2.

Un entretien a été réalisé en face à face, en mon absence dans la salle d'entretien par le même intervieweur français. Il s'agit de T3.

4.2.2. Présentation des témoins

J'ai regroupé dans cette partie sur la présentation des témoins, des informations sur le genre, l'âge, la scolarité, les études et la profession et pour terminer les attaches culturelles. Positionnement par rapport au français.

4.2.2.1. Genre et âge des témoins

Tous les témoins sont des hommes. Je dois reconnaître que je me suis spontanément tourné vers des témoins hommes. J'ai néanmoins interrogé des femmes. J'ai dû écarter leurs témoignages parce qu'ils ne correspondaient pas à la catégorie retenue celles de « Tchadiens francophones ayant été scolarisés dans des écoles francophones au Tchad, avec un projet réalisé ou non de venir séjourner durablement en France pour y faire des études ou y travailler, ou d'autres raisons, ces témoins pouvant s'avérer se reconnaître comme arabophone ou bien encore comme francophone ». Ces femmes n'avaient pas été

scolarisées au Tchad et elle parlait très peu un français appris en France. Les témoins sont jeunes puisqu'ils sont âgés de 19 ans (T10) à 43 ans (T7). Six sont âgés de 26 à 29 ans (T1, T2, T3, T4, T5 et T9). Trois témoins sont âgés de 34 à 43 ans (T6, T7, T8). On peut considérer qu'il y a deux grandes tranches d'âge : de 19 à 29 ans (7 témoins) et de 34 à 43 ans (trois témoins).

4.2.2.2. Scolarité au Tchad

Tous les témoins ont été scolarisés dans des écoles francophones au Tchad. Seul T3 a fait une première année de CP1 (cours préparatoire première année) dans une école arabophone. Puis, il a demandé à rejoindre l'école où il y avait le plus de garçons, c'est-à-dire, l'école francophone (T3-61 à T3-75).

4.2.2.3. Itinéraire études et/ou professionnel

Trois sont restés au Tchad pour faire leurs études : T10, 19 ans, lycéen ; T5, maître en comptabilité et T8, resté au Tchad pour aider son père. On ne peut pas conclure grand-chose de leur relation avec le français ou la France sur cette base, puisque T10 est très jeune et pourrait venir étudier en France, que T6 vit en France pour raison médicale puis politique. En revanche, T8, 40 ans, qui a choisi de rester au Tchad pour aider son père, a probablement renoncé à étudier à l'étranger.

Deux témoins ont étudié en Algérie à l'université (T1, master didactique d'anglais, T3, licence d'électronique biomédicale) et un autre a validé un master en électronique au Maroc (T4). Ces trois témoins sont ensuite venus poursuivre leurs études en France. Cinq sont venus en France faire une partie de leurs études (donc deux sont venus directement en France) :

- ⑩ T1, après des études en Algérie, vient en France continuer d'étudier l'anglais et l'anthropologie ;
- ⑩ T2 vient en France pour un master de sociologie ;
- ⑩ T3 pour un master dans le domaine du biomédical après des études en Algérie ;
- ⑩ T4 dans le domaine médical après des études au Maroc ;
- ⑩ T6 en Sciences économiques.

Sur le plan professionnel, T4, T5 et T6 ont été ou sont fonctionnaires de l'État tchadien, en plus de T7, qui est enseignant de français au Tchad et T9, qui est policier au Tchad. T5 vit cependant en France, depuis qu'il a eu des problèmes médicaux. Il y reste désormais pour raison politique.

Cinq viennent de N'Djamena : T1, T2, T3, T7, T9. Le témoin T10 vient de Massaguet, ville située à 89 kilomètres de N'Djamena.

4.2.6. Attaches culturelles

En ce qui concerne les attaches culturelles, ce que je retiens c'est leur positionnement par rapport au clivage entre le nord, arabophone et musulman et le sud, francophone et animiste ou chrétien.

4.2.6.1. Attaches culturelles selon des origines, langues ethniques, résidences déclarées

J'ai commencé par relever des indices comme les langues ethniques ou les informations données sur les origines (autrement dit sur le lieu de vie de leurs parents étant mineurs ou le lieu de résidence des témoins étant jeunes).

Deux témoins peuvent être considérés comme originaires du sud du Tchad (T7 et T8), autrement dit d'une région plutôt francophone. T1 a vécu plusieurs années dans le sud. Sept témoins peuvent être considérés comme originaire du nord, arabophone et musulman (T1, T2, T3, T5, T6, T9, T10). T4 n'a pas indiqué d'origine. Il a vécu à N'Djamena et se présente comme fier de son africanité.

4.2.6.2. Attaches culturelles selon ce que disent les témoins

Je commence par préciser ci-dessous quelles sont les langues ethniques déclarées par les témoins, ensuite je m'intéresse à ce que disent les témoins sur leur langue d'usage courant et à leur rapport au français.

Les langues ethniques déclarées

Les langues ethniques déclarées sont dans l'ordre alphabétique, le gourane (T9,

T10), le gambaï (T8), le kamembou (T10), le sara (T8), le toubou tidaghan (T1-27), le zaghawa (T3, T5, T6). Seules le gambaï et le sara sont des langues du sud du pays toutes deux déclarées par le même témoin T8.

La reconnaissance dans l'arabe tchadien

En ce qui concerne l'arabe tchadien, plusieurs témoins indiquent que de leur point de vue, tous les Tchadiens parlent l'arabe tchadien. C'est le cas de T1 qui, après s'être présenté comme « francophone arabophone » (T1-4), précise « Arabophone plus que français c'est la langue de mon pays c'est tout » (T1-5) pour finir par déclarer : « l'arabe tchadien/entre Tchadiens on parle que l'arabe tchadien » (T1-23). En d'autres termes, après s'être montré ouvert à l'idée d'être francophone, il déclare se reconnaître davantage dans la langue arabe parce que le français n'est (finalement) que la langue (officielle) de son pays, pour préciser enfin que les Tchadiens ne parlent que l'arabe tchadien, dépassant en cela l'idée de Jullien de Pommerol d'un arabe tchadien parlé par seulement presque tous les Tchadiens.

Les répétitions de T8 semblent indiquer que l'arabe tchadien est pour lui constitutif de l'identité tchadienne. Il insiste en particulier en parlant de « notre arabe » (T8-21) et déclare :

« Je suis Tchadien et je parle arabe » (T8-20).

puis :

« quand t'es tchadien, tu parles forcément l'arabe » (T8-15).

T10 qui se dit « Tchadien et fier de l'être » (T10-1) explique :

« Tous les Tchadiens parlent en arabe. L'arabe tchadien c'est la langue de toute la population [...] Le français que avec les chrétiens. Ils ont un sale accent mais s'expriment mieux que nous. [...] » (T10-11).

Ces témoins à travers leurs déclarations qui font de l'arabe tchadien la langue de tous les Tchadiens, revendiquent l'arabe tchadien d'un point de vue identitaire, comme un élément constitutif de l'identité tchadienne. D'autres témoins revendiquent aussi l'arabe tchadien. En particulier, Les témoins T1, T2, T3 , T5, T6, T8, T9, T10 se déclarent arabophones.

Le témoin T3, à travers l'histoire de ses deux CP1 (cours préparatoire première année) révèle qu'il est arabophone, mais qu'il a choisi l'école francophone parce que l'école arabophone était majoritairement fréquentée par des filles et l'école francophone majoritairement fréquentée par des garçons. Après sa première année de CP1, il remarque que

« tout le monde est passé en français/ français/moi seul qui est en arabe » (T3-61)

Puis, il explique :

« le problème est que chez nous [...] l'arabe chez nous/la plupart des filles font l'arabe ». (T3-63).

« à l'époque/ma génération, la plupart des garçons, y font français/les filles font l'arabe, ma génération trente pour cent des filles font français/maintenant c'est pas le cas, maintenant c'est cinquante-cinquante [...] c'est normal/avant les parents y laissent pas leurs filles font français » (T3-69).

« trop de filles [...] font l'arabe, et je vois que peu de garçons, c'est pourquoi/je suis un garçon/et c'est l'arabe, donc la plupart des garçons sont en français/c'est pourquoi je veux changer/je veux partir là où il y a des garçons » (T3-65).

T4 ne donne pas d'information explicite sur la façon dont il se reconnaît ou non dans l'arabe tchadien, mais il est évident de mon point de vue qu'il parle arabe tchadien. En revanche, il revendique avoir choisi le français :

« j'ai choisi le français et j'ai choisi toujours. (T4-13-14)

Et il se montre fier de son africanité qu'il revendique à travers le souci de préserver son accent dit africain et le refus d'adopter l'accent attribué aux francophones français de France :

« donc le fait d'avoir son accent, je peux pas dire, c'est pas normal d'avoir l'accent français, quand on en a vu, donc, j'vais pas la perdre mon accent en français aussi [...] je préfère parler le mien que de parler leur accent » (T4-18).

IT : - ça te gêne pas de parler avec l'accent africain ?

T4 : - non m'dérange pas, ça m' fait la fierté de parler ça
(T4- 19 à 22).

T5, arabophone, émaille son arabe de mots français et accorde une grande importance à ses compétences en français.

T1, T4 et T5 sont trois exemples de Tchadiens arabophones au sens où ils parlent arabe tchadien, qui se reconnaissent dans cette langue et qui indiquent, dans le même

temps, leur attachement à la langue française.

Après cette première présentation des témoins, s'ouvre une nouvelle partie sur le positionnement des témoins par rapport à la langue française. Cette partie comprend les sous-parties « apprentissage du français », « appréciation de la langue française et de la francophonie », « Minoration en tant que locuteur par rapport à la langue française », « représentations des fonctions de la langue français au Tchad » et « français de référence ».

4.2.7. Positionnement par rapport à la langue française

4.2.7.1. Apprentissage de langue française

Tous les témoins affirment avoir appris le français dans des écoles francophones au Tchad.

4.2.7.2. Appréciation de la langue française et de la francophonie

Ce thème n'a pas été abordé ni pour T6 ni pour T10.

Ouverture au français

T3 se considère comme arabophone et francophone (T3-134 ; 135). Il considère plutôt que le français ne fait pas partie de sa culture et n'est pas sa langue. En revanche, T1 se présente comme une personne ouverte à la langue française en se déclarant « francophone arabophone » bien qu'il se reconnaisse davantage dans l'arabe tchadien :

« Arabophone plus que le français c'est la langue de mon pays c'est tout » » (T1-5)

T5 émaille son arabe de mots français et accorde une grande importance à ses compétences en français. À la question de savoir si parler français est important, il répond :

« oui c'est très très important, très important de parler en français, surtout au Tchad » (T5-80).

T4 revendique son choix du français :

« j'ai choisi le français et j'ai choisi toujours. (T4-13-14).

T7, l'enseignant de français en lycée, chrétien, parle un français soutenu (académique) avec un accent typiquement tchadien. Cela s'explique par son origine sudiste. On peut considérer qu'il exprime son attachement à la langue française dans ce choix de parler un français soutenu, d'éviter l'usage de l'arabe tchadien dans ses cours en français ainsi que dans le panégyrique qu'il fait de la langue française (voir son portrait).

Le témoin T2 développe son propos quant à son rapport à la langue française. Il affirme se sentir francophone : « je suis francophone et je fais partie de la francophonie » (T2-83). Il affirme avec force que la langue française est sa langue en se fondant sur la constitution tchadienne :

« c'est notre langue/la langue française/donc on a deux langues officielles qui est écrite dans la constitution tchadienne/c'est la langue française et la langue arabe » (T2-93).

Il affirme encore avec force son attachement à la francophonie avec ce qui ressemble à un argument d'autorité qui semble fondé sur l'histoire :

« je suis francophone et je fais partie de la francophonie/j'ai dit que le Tchad est un pays francophone/colonie française » (T2-89).

Le caractère catégorique de ces affirmations pourrait venir compenser une fragilité dans un pays où l'arabe tchadien est aussi considéré comme la langue de presque tous les Tchadiens.

T6 est ouvert à la langue française, mais il l'exprime différemment. En effet, âgé de quarante ans, il vit en France et préfère assumer l'idée que malgré sa présence en France, il ne parle pas bien français.

T8 vient du sud. Il se sent à mon avis reconnu comme francophone. La question de l'ouverture au français n'a pas été traitée avec ce témoin. Il n'a pas question de ce thème avec T10 qui semble plutôt préoccupé par sa tchadicité.

Préférence par rapport à l'anglais

T1 et T2 comparent leurs goûts entre le français et l'anglais. T1 affiche une nette préférence du français par rapport à l'anglais :

« [...] bien j'aime le français moi/j'ai commencé à lire le [...] c'est une langue que j'aime beaucoup moi [...] je préfère le français/je suis très à l'aise en français/mais bref/[...] dans la culture/dans

l'histoire/dans les lettres/et tout/je préfère le français » (T1-96)

T2 semble préférer l'anglais dans le cadre de l'internationalisation mais affirme considérer qu'une part de la tradition au Tchad s'est construite avec le français :

« Au Tchad, oui / mais avec la mondialisation /avec l'avènement de l'informatique je l'apprécie pas trop/[...] l'appréciation c'est pas comme avant parce que partout on parle anglais / dans l'aéroport international on parle anglais/dans l'avion/on parle anglais/[en recherche] je trouve que les chercheurs/ils ont utilisé la langue anglaise/et une autre langue/et après la tradition s'est faite en français » (T2-81).

Cette préférence vient de l'importance qu'il dit accorder à l'utilité d'une langue : « oui oui l'utilité de la langue » (T2-82).

Regret de ne pas pouvoir davantage apprendre le français en allant en France

Deux témoins expriment le regret de ne pas pouvoir étudier la langue française en France. T9 affirme que la langue de son pays est le français : « La langue de mon pays, c'est le français » (T9-9). Il ajoute :

« Est-ce que tu connais des astuces pour bien parler en français ? J'ai du mal à m'exprimer en français quand je suis avec des francophones » (T9-11).

Le témoin T1 dit aussi regretter de ne pas pouvoir rester assez longtemps en France (après ses études) pour pouvoir apprendre comment les Français parlent en France, ce qu'il appelle le français vernaculaire qu'il distingue du français appris à l'école et dans les livres (T1-99).

Conclusion sur l'appréciation de la langue française et de la francophonie

Je remarque que deux témoins ne voient pas de contradiction à se désigner comme « arabophone francophone », l'un considérant que le français n'est ni sa langue ni de sa culture (T3), l'autre se considérant comme davantage arabophone (T1). On peut ajouter T5 qui accorde une très grande importance à ses compétences en français et qui lui aussi est arabophone.

Je remarque aussi la force avec laquelle plusieurs témoins déclarent que le français est une langue de leur pays sinon la langue de leur pays. C'est le cas notamment de T2 et T4 et T5. Les justifications des témoins sont de trois ordres : la référence à la Constitution tchadienne, l'histoire de la colonisation du Tchad par la France et l'appartenance à la

francophonie. Par exemple, T4 justifie de son choix du français à l'école au lieu de l'arabe ou de l'anglais en affirmant :

« parce que le Tchad il est un pays francophone c'est pays colonisé par les Français/ c'est un pays francophone/ils parlent que les deux langues français et arabe/j'ai choisi le français et j'ai choisi toujours.» (T4-14).

Autre exemple avec T2 qui déclare quant à lui

« c'est notre langue/la langue française/donc on a deux langues officielles qui est écrite dans la constitution tchadienne/c'est la langue française et la langue arabe » (T2-93).

« je suis francophone et je fais partie de la francophonie/j'ai dit que le Tchad est un pays francophone/colonie française » (T2-89).

T9 déclare aussi que « la langue de son pays, c'est le français » sans plus de justification.

Dans la partie suivante, je m'intéresse au phénomène de minoration en tant que locuteur par rapport à la langue française, chez les témoins rencontrés.

Les témoins T1, T2, T3, T4, T5 T6, T7 expriment donc une ouverture par rapport à la langue française. C'est aussi le cas de T9 (voir 6.3.3.2.3.) et de T10 qui pourtant ne parle pas d'un apprentissage à l'école pour le français.

4.2.7.3. Minoration en tant que locuteur par rapport à la langue française

Les personnes non concernées

Je n'ai pas entendu de propos me permettant de parler de minoration par rapport à la langue française pour T2, T3, T6, T7. Cela ne signifie d'ailleurs pas que ces témoins ne se minorent pas. T3 affirme que le français n'est pas sa langue. À ce titre, il ne sent pas gêné de faire des erreurs en français.

Les personnes qui se minorent

T4 ne donne pas de signe explicite de minoration en tant que locuteur français. En revanche, il ne déclare dans ses langues parlées que trois langues internationales, le français, l'arabe et l'anglais (T4-1 à T4-5). L'arabe pourrait désigner l'arabe tchadien, toutefois, il omet de parler spontanément de ses langues ethniques qu'il appelle « patois

africains » (T4-6). Cet oubli suggère une minoration de T4 en tant que locuteur de ses langues ethniques par rapport aux langues internationales, dont le français.

Dans ses activités professionnelles, T8 dit avoir utilisé le français et l'arabe (T8-6), mais, bien qu'il soit dans une région à dominante francophone, il affirme :

« Non, je maîtrise le sara, le français très difficile » (T8-9).

On peut considérer que T9 se minore quant à sa façon de parler en français en se plaignant d'avoir mal appris le français à l'école, à cause du contact avec le français mélangé :

« Avec mes profs mais je pense que j'ai mal appris et à mon âge c'est dur d'évoluer ». (T9-17).

« le français mélangé avec mes profs et à la télé (long silence) » (T9- 18).

Mais la minoration de T9 s'avère plus explicite en tant qu'individu et en tant que ressortissant d'un pays où personne ne parlerait bien français :

« Le français très difficile, je ne parle pas bien, pourtant, j'ai tout fait » (T10 - 10).

« J'ai un accent de merde. J'ai l'impression d'avoir un accent gourane si je parle français » (en riant) (T10-11).

« J'ai visité presque tout le Tchad. Personne (il accentue ce mot), ne s'exprime bien en français ». (T10-13)

Sa représentation de lui-même parlant mal le français se révèle une souffrance :

«Vous parliez toujours français ? « change de sujet, je parle mal » (T9-18).

T10 met en doute ses compétences en français à plusieurs reprises :

« L'arabe, je le parle très bien ? Je ne maîtrise pas le français, c'est très compliqué. Faut que j'aille en France avant ». (T10-8).

« Je suis doué en langue, sauf en français et en anglais ». (T10-10).

« je ne parle toujours pas bien [français] » (T10-14).

Deux personnes qui se minorent malgré leur façon de parler français

Je trouve remarquable de rencontrer ces phénomènes de minoration en tant que locuteur français comme T1 et T5 qui ont fait l'entretien en français, sans qu'il m'apparaisse, à les entendre, avoir à se reprocher leur façon de parler le français, alors même qu'ils ont fait des études supérieures en France. J'ai entendu T1 déclarer :

« Je ne maîtrise pas le français ni à l'école ni dans mes recherches » (T1-6).

Ce propos doit à mon avis être relié à celui-ci où il déclare n'avoir utilisé le français au Tchad « qu'à l'école » (T1-16), mais pose aussi la question de sens à donner pour les Tchadiens francophones à l'expression « ne pas maîtriser le français ». Je reviens sur cette question dans l'analyse des propos du témoin T5.

Le témoin T5 est aussi concerné par cette propension à se minorer dans son usage du français alors qu'il parle « très bien » en français, de mon point de vue, mais aussi de celui de l'intervieweur français. Il semble confondre la gêne qu'il ressent en parlant français et ce qu'il appelle son niveau :

« mais lors quand je parle avec un français avec un autrui, avec un autrui ou une nouvelle personne et je me sens un peu gêné parce que c'est pas ma langue, c'est une langue que j'ai apprise à l'école, et j'ai vraiment des problèmes, je me sens que je suis pas au niveau, à un niveau je sais pas élevé quoi, donc des fois ça me gêne » (T5-70)

L'entretien avec T5 donne un témoignage qui nous permet de mieux comprendre ce que peut signifier pour un Tchadien francophone l'expression « ne pas maîtriser le français ». Pour T1, il existe une grande différence entre les façons de parler français des Français et des Tchadiens :

« [...] il y a une grande différence, le français du Tchad et le français de la France, il y a une grande différence [...] ». (T5-72)

« oui la différence c'est nous on tâtonne, on tâtonne, on a du mal à parler, franchement même des fois ça arrive même avoir honte de parler en public » (T5-74)

Dans cet extrait, T5 semble mettre en cause une différence de fluidité entre les locuteurs tchadiens et les locuteurs français pris comme référence. « Ne pas maîtriser le français » renvoie donc à ce déficit de fluidité, lié à ce que les Tchadiens considèrent qu'ils doivent chercher leurs mots de façon spécifique, et ce déficit serait selon T5 l'origine de sa honte à parler en public (voir dans *Annexes, Portrait du témoin T5, 3.5.2.3. Minoration en tant que locuteur par rapport à la langue française/Le déficit de fluidité des Tchadiens francophones*).

T5 témoigne aussi de sa honte à parler français en public, comme s'il craignait d'être jugé comme n'étant pas membre à part entière de la communauté francophone, ce qui

correspond bien à la définition de l'insécurité linguistique proposée par Bretegnier. Cette honte pourrait motiver un silence qui lui évite cette honte de devoir chercher ses mots (voir *Annexes, Portrait du témoin T5, 3.5.2.3. Minoration en tant que locuteur par rapport à la langue française/La honte de parler en public*).

Les Tchadiens sont parmi les Africains les plus mauvais francophones

T1 et T5 renchérissent dans la minoration puisqu'ils affirment que les Tchadiens parlent plus mal le français que les pays d'Afrique voisins.

« Quelqu'un qui vient de l'Afrique de l'Ouest/le Cameroun/le français est une langue vernaculaire/même ceux qui sont pas allé à l'école parle français et tout/euh[long] » (T1-20).

« et le milieu aussi joue un rôle, tu peux trouver le Cameroun, je sais pas moi le Centre-Afrique, les autres pays en Afrique, quand tu trouves, ils parlent mieux, le français pas comme chez nous au Tchad » (T5-92).

Ce procédé de minoration consiste à se comparer à des locuteurs pour qui le français est une langue d'usage courant, comme au Cameroun, alors qu'au Tchad, le français est réputé n'être utilisé qu'à l'école. (voir *Annexes, Portrait du témoin T1, 3.1.2.3. Minoration en tant que locuteur par rapport à la langue française*). T5 compare quant à lui un universitaire tchadien ayant appris le français à l'école avec un enfant français francophone et en conclut à la totale incompétence des Tchadiens francophones en français : « on est vraiment incompetent » [...] » (T5-70). Il confirme ainsi que ce qui pose problème à T5 réside dans un manque de fluidité des Tchadiens francophones et qu'il prend comme référence le français parlé par les Français de France (voir *infra*) .

De nombreux Tchadiens pour ne pas dire presque tous, considèrent que les Tchadiens parlent un moins bon français que les ressortissants des pays d'Afrique voisins. Cependant, cela peut aussi s'expliquer en ce que le français au Tchad est très peu parlé, surtout à l'école, dans l'administration, les médias, la classe politique. Ce point de vue est souvent associé à la conviction des mêmes Tchadiens, qu'ils sont ceux d'Afrique, qui, une fois en France, progressent le plus vite en français.

Conclusion sur la minoration en tant que locuteur du français

Plusieurs témoins témoignent pour eux-mêmes, en tant qu'individus, de leur propre minoration en tant que locuteurs du français. T4 se minore par contre en tant que

locuteur de langues ethniques, par rapport aux langues internationales. Il est possible que des personnes mettent en cause leur maîtrise du français alors que rien ne semble transparaître dans leur manière de parler français par rapport à la façon dont parlent les Français (T1 et T5). Il semble que T5 confonde la gêne qu'il ressent avec « ses performances » en français. Cette minoration peut aller jusqu'à la souffrance (T9). Plusieurs témoins affirment ne pas maîtriser le français.

Le témoin T5 aide à comprendre que « ne pas maîtriser le français » renvoie d'une part, chez les Tchadiens francophones présents en France, à un déficit de fluidité des Tchadiens francophones par rapport aux locuteurs français de France et d'autre part à ce que les Tchadiens francophones prennent pour référence la façon de parler des Français de France. Or ce déficit de fluidité, quand il est fondé, serait plutôt à relier au faible usage du français au Tchad et à son apprentissage quasi-exclusif au sein des écoles francophones tchadiennes. Ce manque de fluidité serait à l'origine de la honte de T5 à parler en public. Ce sentiment de honte dénote l'existence d'une insécurité linguistique puisqu'il révèle une crainte d'être jugé comme n'étant pas un membre légitime de la communauté francophone, à cause de cette façon de parler. Cette honte pourrait motiver le silence que j'ai rencontré.

T1 et T5 témoignent aussi de l'existence d'une minoration à caractère collectif, en tant que Tchadien par rapport aux pays voisins d'Afrique. Mais, l'usage du français dans ces pays est un usage ordinaire, ce qui n'est pas le cas au Tchad. Dans la partie suivante, je m'intéresse aux représentations des fonctions de la langue française au Tchad, selon les témoins rencontrés.

4.2.7.4. Représentations des fonctions de la langue française au Tchad

On ne parle français au Tchad qu'à l'école, dans l'administration, au travail.

Selon les témoins, au Tchad, on ne parle français qu'à l'école. Disant cela, ils oublient souvent de parler de l'administration, de la classe politique et des médias. (T1-18 ; T3 :

« Au Tchad, il y a pas de français /on parle pas français dans la vie de tous les jours/ on parle pas français entre amis/on parle pas dans/ [...] on parle on parle une langue d'administration et une langue d'enseignement [...] » (T1-42)

T2 dit avoir appris le français à l'école au Tchad, mais ne l'avoir appris dans aucun autre endroit et ne l'avoir utiliser qu'à l'école (T2-5).

« C'est une langue un outil pédagogique quoi/on parle français dans le/dans le/à l'école au Tchad quoi/à l'école/et avec les enseignants/mais entre les élèves au sortir des classes on parle l'arabe tchadien/oui » (T1-21).

IF: - Il y a une question que je voudrais vous poser/vous avez dit le la rue/quartier, le marché tout ça vous parlez arabe, et dans l'administration ?

T3: - français.

IF : - Ah vous ne me l'aviez pas dit ça.

T3: - vous ne m'avez pas demandé ça.

(T3 - 98 à 101).

« on parle aussi français au travail » (T3-102).

Parler français en public, expression d'une arrogance

Selon T5, parler français au Tchad peut faire passer pour arrogant :

« [...] au Tchad, quand tu parles, tu es en public, tu es avec d'autres personnes quand tu commences à parler en français c'est comme si, c'est comme si tu es en train de frimer ou bien je sais c'est un acte de grandeur, ou bien tu connais bien le Tchad » (T5-75).

Dans un lieu public, du moins un lieu public non autorisé à l'usage du français (l'administration est à l'évidence un lieu d'usage autorisé, voire d'usage conseillé du français, tandis que le marché est un lieu d'usage du français fortement déconseillé pour Tchadien), les Tchadiens ou du moins, des Tchadiens se font juges du comportement de leurs compatriotes, du moins de ceux qui osent intervenir en langue française dans ces lieux. Ils sanctionnent par des moqueries celui qui ose parler en français dans ces lieux et les jugent arrogants. L'exemple du témoin T5 montre une relation entre ce comportement qui juge et qui sanctionne et la difficulté, voire l'impossibilité à s'exprimer en langue française dans un lieu public du témoin T5.

Parler français comme preuve de compétence et/ou d'intelligence

T5 témoigne de ce que le français constitue un sérieux atout pour se trouve un travail :

« nous au Tchad, c'est un pays colonisé par la France, et on dit souvent qu'il y a deux langues au Tchad, l'arabe et le français, mais le français euh n'est pas considéré au même rythme que l'arabe, tu vois, il faut aujourd'hui maintenant des personnes se présentent un arabophone et un français, le francophone trouve facilement du travail, par contre l'arabophone non, » (T5-82, je souligne).

Ou bien pour être considéré comme une personne compétente, intelligente, douée :

« il suffit de ne pas avoir un diplôme au Tchad et parler l'expression orale couramment, ils vont dire vraiment le gars il est compétent, il est doué, il est intelligent, surtout il sait tout. » (T5-82, je souligne).

A contrario, si un homme de pouvoir suffisamment haut placé « trébuche » sur son français, il est alors taxé d'incompétence, relégué au dernier rang :

« Quand maintenant nos ministres, nos cadres, responsables, quand un responsable qui se présente à la presse, il n'arrive même pas, il n'arrive pas à bien parler français, on s'étonne, on dit c'est un abruti, un analphabète, je sais pas moi, c'est un tonneau vide, on les traite de tous les mots, or, on connaît pas ce que le monsieur connaît à l'écrit » (T5-83).

Cette situation motive des projets de séjour en France :

« c'est pourquoi, que je me suis dit, au lieu de perdre ton temps des années dans les études, c'est mieux seulement venir en France faire la langue pendant deux ans ou bien trois ans seulement faire la langue, on peut aller par pays, par affinité, l'affinité qui commande le pays, par l'affinité qui décroche un job, et demain tu es à la presse, tu épates tout le monde, avec des mots, grosso modo, voilà, on dit voilà les gars, vraiment il est un bon parleur, tu vois de quoi je parle » (T5-84, je souligne).

User du français pour exercer un pouvoir sur autrui

T2 et T8 témoignent de l'usage du français pour exercer un pouvoir sur autrui, dans l'administration. T8 explique :

« En général, si je passe pour faire mes papiers dans l'administration, j'essaie de parler en français ça les mets mal à l'aise et comme ça ils se dépêchent (T8-19).

Il ajoute :

« Les Tchadiens parlent le français pour montrer qu'ils sont forts. » (T8-19).

T2 explique longuement la façon dont il use du français au Tchad. Tout d'abord, dans l'administration (voir *Annexes, Portrait du témoin T2, 3.2.2.4. Représentations des fonctions de la langue français au Tchad*) :

IF: - et au Tchad/vous vous sentez à l'aise quand vous parlez français dans l'administration ?

T2: - bien sûr/ je me sens bien [rires]

[...]

T2: - je dis au Tchad quand je parle en français je fais comme si parlais comme un français d'origine.

(T2-52 à T2-56).

Le rire de T2 semble indiquer son sentiment de sécurité linguistique dans une administration tchadienne, dans la mesure où il peut se mettre à parler comme un français d'origine, ou tout du moins le faire croire.

Avec une personne qu'il place « en dessous de lui », T2 se sent en sécurité :

« mais ça dépend/des fois je parle à des gens qui n'ont pas mon niveau intellectuel/mon niveau scolaire/quand je parle/je me sens bien » (T2-57).

Par rapport à une personne avec une expérience qu'il n'a pas, qui le dépasse, « c'est différent », autrement dit, il se sent insécurisé, ce qu'il confirme plus loin

« à l'école [...] quand je parle par rapport à une personne qui a une expérience/la personne qui me dépasse donc [...] » (T2-58).

« par exemple quand je parle la langue française avec une personne qui n'a pas mon niveau intellectuel [il bute ici sur le mot intellectuel et c'est IF qui le dit à sa place] c'est différent par rapport à la personne qui me dépasse intellectuellement] » (T2-60).

Dans les extraits suivants, T2 prend en compte les compétences d'ordre professionnelle, culturelle, la personnalité, l'âge, l'activité pour se sécuriser ou faire face à son insécurité. Cependant, le français ne suffit pas, précise-t-il :

« oui oui c'est ça même comme je vous ai dit par exemple [la voix tremble un peu]. Si en parlant avec une personne qui a fait ses études avant moi/[...] je peux pas me comparer avec ce que je parle en français avec un gars qui est journaliste de formation/il a un enthousiasme communicatif réputé [il se reprend à deux reprises et sa voix tremble toujours légèrement] et tout ça c'est différent par rapport à si je parle avec un lycéen ou bien un élève qui est à l'école primaire [...] je parle parfaitement par rapport à lui » (T2-64).

IF: - d'accord et quand vous trouvez face à lui/vous vous sentez moins à l'aise (T2-65).

T2: - oui c'est ça/mais ça dépend que/c'est pas tout le monde qui peut parler français parfaitement même s'il est un fonctionnaire pendant douze ans/pour parler une langue/par forcément la langue française (T2-68).

T2: - il faut aussi que vous soyez ouvert d'esprit/puis culturellement fort/donc il faut que vous soyez fort en culture générale/que vous lisiez des journaux/de livres/que vous suiviez des informations/c'est tout quoi [...] » (T2-69).

On peut imaginer que la conscience de processus de sécurisation/insécurisation linguistique de T2 lui permet d'en jouer dans ses relations, en se sécurisant ou en insécurisant, en se mettant en retrait ou en avant, en usant d'une langue ou d'une autre.

Séjourner en France pour parler français comme des Français

Ces extraits montrent l'intérêt sociolinguistique pour un Tchadien francophone de venir séjourner en France. Réduire l'écart entre son français et celui des Français francophones de France, gagner en fluidité, peuvent lui permettre d'être considéré comme compétent bien au-delà de la seule compétence en français, intelligent, doué et peuvent faciliter son recrutement mais aussi d'exercer un pouvoir sur autrui, ne serait-ce que pour se faire respecter dans l'administration. Cela peut aussi lui permettre d'entretenir de lui, à ses propres yeux, une image intéressante.

Le français de référence des Tchadiens francophones est en conséquence celui parlé par les Français, plus précisément les Français francophones de France. On comprend mieux tout l'intérêt qu'il peut y avoir à maintenir une façade de locuteur francophone « digne de ce nom ». On pourra alors préférer ne pas prendre le risque de montrer ses erreurs ou ses particularités quand on parle français.

En résumé

Dans une certaine partie de la population tchadienne, notamment chez des personnes scolarisées, parler français est considéré comme ayant de la valeur. Dans ce cas, le français est considéré comme pouvant permettre à une personne, d'être considéré comme une personne compétente, intelligente et douée, et donc de trouver facilement un travail, mais aussi d'exercer un pouvoir sur autrui. Mais, pour d'autres Tchadiens, parler en français, et notamment en public peut être considéré comme arrogant. Ce jugement d'arrogance porté par d'autres Tchadiens sur des Tchadiens qui osent parler dans des espaces publics en français peut favoriser l'insécurité linguistique des audacieux (ou de ceux qui ignorent que « cela ne se fait pas »). Dans le cadre de la métaphore théâtrale de Goffman, il apparaît ici que des Tchadiens peuvent jouer le rôle des spectateurs et mais aussi d'acteurs et agir sur leurs concitoyens, ceux-là même qui cherchent en parlant français dans un lieu non autorisé, à jouer une représentation que les Tchadiens-spectateurs n'agrèent pas. Mais de l'autre côté, pour d'autres Tchadiens, parler français est synonyme d'avantages intéressants, ne serait-ce qu'au niveau de l'image que l'on veut entretenir de soi (compétence, intelligence, don, etc.) à ses propres yeux comme à ceux

des autres, mais aussi en matière d'employabilité. Le goût des Tchadiens pour le français courant des Français devient alors cohérent avec le souci de présenter la face d'un francophone compétent. Les Français apparaissent ici de façon fantasmée comme les spectateurs des Tchadiens francophones et jouent le rôle de juges légitimes de la bonne façon de parler la langue française en francophonie.

4.2.7.5. Le français de référence

Une des questions qui se pose est de savoir quel est le français que les Tchadiens francophones rencontrés prennent comme français de référence.

Un français très correct, appris à l'école et dans les livres

La partie 3.1.2.5. *Le français de référence* du *Portrait du témoin T1* (voir *Annexes*), met en évidence l'existence d'un français appris à l'école et dans les livres qui permet à T1 de garantir la correction de son français et se faisant de se sécuriser, sans pour autant éviter une insécurité face aux locuteurs francophones français de France. Cependant, un français « particulièrement correct » (T1-57 et T1-58) est aussi du point de vue de T1, un français suffisamment fluide qui ne nécessite pas de devoir chercher ses mots et ses expressions. Finalement, il s'avère que T1 se reproche de ne pas parler avec la fluidité d'un francophone français vivant en France (T1-36).

Le français vernaculaire des Français de France

Le français de référence de T1 est ce qu'il appelle le vernaculaire des Français qu'il définit comme « la langue qui est parlée par tout le monde [en France, éventuellement dans l'ensemble d'une Francophonie fantasmée comme homogène quant à son français] » (T1-38 à T1-39). Il distingue nettement le français appris à l'école et dans les livres de ce vernaculaire :

« C'est différent pour quelqu'un qui a appris le français qui est à l'école [...] la grammaire pour bien écrire les trucs et [long et accentué] et le français vernaculaire » (T1-78).

« même si on a fait des études, si on a une licence lettre, la langue vernaculaire c'est autre chose quoi. Quelqu'un peut avoir un vocabulaire riche sans avoir fait des études » (T1-80).

.

C'est ce français parlé par les Français qui est désiré et qui fait référence pour T1.

T2, par sa conviction d'impressionner ses compatriotes par l'usage du français, indique qu'il prend aussi pour référence ce français parlé des Français. T5 prend aussi cette référence puisque d'une part il compare le français des Tchadiens au français parlé par les Camerounais, pour lesquels le français est d'usage ordinaire et d'autre part, il compare le français d'un universitaire tchadien à un enfant français et francophone pour conclure à l'incompétence (radicale) des Tchadiens en français. (voir *Annexes, Portrait du témoin T5, 3.5.2.3. Minoration en tant que locuteur par rapport à la langue française, L'incompétence des Tchadiens à parler français*). T9 par sa référence au français comme « langue ethnique des Français » quand l'intervieweur lui demande quelles langues il parle (T9-15) exprime un désir de parler le français parlé par les Français.

T10 témoigne aussi que son français de référence est le français parlé par les Français :

« Je n'ai pas quitté le Tchad. Mon rêve c'est de parler en français pour parler comme les blancs ou l'anglais pour parler comme les Américains » (T10-5).

« je ne maîtrise pas le français, c'est très compliqué/faut que j'aille en France avant » (T10-8).

En revanche, le français de référence de T7 serait plutôt, compte tenu de sa profession d'enseignant en français dans des lycées, du français soutenu qu'il utilise, un français académique.

Le français des Français : vernaculaire, patois, langue ethnique ?

Les Français constituent-ils une ethnie ?

Le français des Français prend donc pour les témoins les noms de français vernaculaire (T1), de patois des français (T6) ou bien de langue ethnique des Français (T9). T5 se contente de parler de « leur langue » (T5-70).

« je ne maîtrise pas le français vernaculaire » (T1-36).

« c'est leur patois [aux Français] leur langue d'origine, et voilà eux ils maîtrisent bien » (T6 - 19).

« le français ethnique des Français l'arabe et le gourane » (riant) (T9-15).

Le français des Français est mis en opposition avec le français issu d'un apprentissage scolaire dans les écoles tchadiennes. L'usage de ces termes indiquent que les témoins sont convaincus de l'existence d'un écart entre leur français, qu'ils n'identifient pas non plus comme tchadien, et le français des Français. Cette dénomination indique aussi que leur désir renvoie à un projet d'assimilation linguistique : il ne devrait y avoir, s'il se réalise, aucune différence entre le parler des Tchadiens et celui des Français.

En parlant de la sorte, ces témoins projettent sur la situation sociolinguiste de la France, un peu de la situation sociolinguiste du Tchad, alors même que les Français ont érigé le français en langue, par opposition aux dialectes et aux patois, accompagnée de tout un appareillage de grammaires, de dictionnaires et de l'Académie française. Les Français, du moins leurs gouvernants, ont déconsidérés les langues régionales de leur pays, ainsi que des langues orales appelées patois, pour les éliminer et imposer le français, comme langue unique. Le français est aussi la langue défendue par Rivarol, comme langue de l'universel et de la raison. C'est aussi au nom de ces idées que les Français ont essayé d'imposer leur langue dans leurs colonies. Quand les anthropologues et les ethnologues sont venus en Afrique, ils ont forgé le terme d'ethnie pour analyser des sociétés non-européennes, colonisés le plus souvent par les Européens. Le terme désignait alors « des groupements d'hommes partageant une même ascendance et une même culture [...] le terme avait alors une connotation péjorative [...] » (Schnapper, 2006 : 406-407). Les organisations humaines ainsi désignées ont été considérées comme primitives jusque dans les années 1950 (Ib.). Il s'agissait du « résultat de la projection sur la réalité africaine des conceptions européennes de la « nation » par les colonisateurs » (Ib. : 407). Les ethnies sont assimilées à des groupements qui partagent une même langue. Les Français ont laissé au Tchad et dans d'autres pays d'Afrique, le terme de « patois », et les scientifiques celui de vernaculaire. Les Africains se sont appropriés ces notions. Les témoins de cette enquête ont à leur tour projeté ces désignations sur la France : les Français ne constituent-ils pas un groupement qui prétend avoir une ascendance commune (les Gaulois), avec une seule culture et une seule langue ? Voici donc les Français élevée ou ravalée au rang d'ethnie.

La situation peut apparaître ironique, humoristique. Mais je ne crois pas à la

malice de tous les témoins. Par exemple, T1 parle du français comme langue vernaculaire pour le Cameroun :

« Quelqu'un qui vient de l'Afrique de l'Ouest/le Cameroun/le français est une langue vernaculaire/même ceux qui sont pas allé à l'école parle français » (T1-20).

Par contre, il y a plus de malice quand T9 évoque

« le français ethnique des Français l'arabe et le gourane » (riant) (T9-15).

Il n'en demeure pas moins vrai, qu'en parlant de la langue française comme d'une langue ethnique, d'un patois, ou d'un vernaculaire, les témoins mettent les Français sur un plan d'égalité : en quelque sorte, à chacun son ethnique. Mais peut-on vraiment dire que le français des Français est une langue ethnique ?

Le français des Français est-il un vernaculaire ?

T1 a donc introduit après hésitation, un lexique usuellement utilisé pour les pays d'Afrique. Il fait comme si en français, il n'existait pas de véhiculaire, mais seulement un vernaculaire. Ceci implique à mon sens que la langue française soit parfaitement homogène. IF est donc amené à demandé des précisions à T1 :

IF: - [...] qu'est-ce que vous entendez par français vernaculaire ?

T1: - je sais pas si c'est le bon mot [...] c'est la langue qui est parlée par tout le monde/sans obligatoirement/je sais pas moi/ [...] au Tchad il y a l'arabe vernaculaire et il y l'arabe classique quoi [...]

(T1-11 à T1 - 12)

Ainsi, le témoin compare-t-il tout d'abord la situation française et la situation tchadienne. Mais tandis qu'au Tchad, il y des langues vernaculaires liées à chaque groupe ethnique et des langues véhiculaires et en particulier l'arabe tchadien, en France, il n'existerait qu'une seule et unique vernaculaire pour l'ensemble des Français. D'autre part, le témoin T1 nous apprend que le vernaculaire est bel et bien pour lui le langage parlé :

IF : - L'arabe vernaculaire c'est ce que vous appelez l'arabe tchadien ?

T1: - L'arabe parlé oui

(T1-34 à T1-35)

Pourtant, je crois qu'en France, la situation ne se réduit pas à l'existence d'un vernaculaire. Il existe nombres variations en fonction des régions, des classes sociales notamment. De plus, il se pourrait que l'école assure en partie, l'existence d'un français « non familier » qui pourrait avoir une fonction véhiculaire.

Le français des Français, un français oral transformé par l'école

On peut de prime abord penser que le français des Français se distingue du français scolaire en ce que précisément il n'est pas enseigné à l'école. Pour T1, tout semble se passer comme s'il y avait en France un « français vernaculaire [c'est-à-dire] parlé par tout le monde ». Pourtant, c'est oublier de parler du français appris à l'école et dans les livres, par les Français en France, qui transforme le parler des jeunes Français scolarisés. Le français des Français n'est peut-être pas à proprement enseigné à l'école, mais l'école transforme le parler des élèves. C'est l'une des bases sur laquelle se construit le français des Français. Le français des Français est un français oral transformé par l'école.

Le français des Français en position haute

D'autre part, tout se passe comme si T1 plaçait le français scolaire tchadien dans une position basse et le français des Français, qu'il appelle le vernaculaire des Français, en position haute. Placer en haut un vernaculaire peut surprendre. Mais, en utilisant la définition de l'insécurité linguistique de Bretegnier, on peut constater qu'il n'est pas nécessaire pour qu'une personne soit en insécurité linguistique, qu'il prenne pour langue de référence, une langue haute au sens de Ferguson. Une langue orale non écrite, transformée ou non par l'école peut tout à fait convenir, tout comme une éventuelle langue ethnique des Français.

Conclusion sur le français de référence de certains Tchadiens francophones

Il est possible d'envisager trois références de français, du moins pour certains Tchadiens francophones : le français appris à l'école et dans les livres, le français parlé les Français de France, le français académique. Seul T7, originaire du sud du Tchad,

enseignant de français en lycée semble prendre comme référence le français académique. Dans tous les cas de figure envisagé, les Tchadiens francophones rencontrés prennent pour référence une norme exogène de français. Ceux qui se reconnaissent aussi dans l'arabe tchadien (originaires du nord), prennent en référence désirée, le français parlé par les Français francophones vivant en France. Le français appris à l'école au Tchad et dans les livres peut sécuriser mais il ne permettrait pas de parler ce français. On peut aussi noter la mention du français correct qui à l'évidence respecte les règles syntaxiques et qui est exempte d'erreur et même la mention d'un « français particulièrement correct » (T1-57 ; T1-58) qui semble se caractériser en ce qu'il est fluide à la façon dont les Français parlent le français. Dans le cadre de la métaphore théâtrale de Goffman, la question est de savoir devant quels spectateurs fantasmés les Tchadiens jouent leur représentation en adoptant une face de francophone : s'agit-il des Francophones, des Français ou bien encore des Tchadiens ? J'ai déjà évoqué cette question par touches successives mais j'y reviendrai ultérieurement.

4.2.8. Insécurité linguistique

4.2.8.1. Traces d'insécurité l'insécurité linguistique

Comme je l'ai déjà expliqué, l'insécurité linguistique peut conduire au silence, à une extrême discrétion. La honte qui lui est associée peut amener des personnes concernées à ne laisser que peu ou pas de traces signées de ce qu'ils vivent. C'est la raison pour laquelle, des manifestations qui, a priori pourraient ne pas relever de l'insécurité linguistique méritent d'être examinées. Bien sûr, il existe des cas, où l'insécurité linguistique est plus évidente.

Observation sur la lenteur de l'élocution de certains Tchadiens francophones

L'élocution de plusieurs témoins en français, et même de Tchadiens de façon plus générale, j'en témoigne, se caractérise par une lenteur parfois extrême. Cela rappelle, toute proportion gardée le témoignage de Caprile sur le contrôle des élèves tchadiens sur leur production en français.

Ceux qui semblent ne pas vivre d'insécurité linguistique

T2 ne semble pas souffrir d'insécurité linguistique de façon paralysante. D'ailleurs, il affirme que par rapport à l'arabe, la langue française n'est pas très compliquée (T2-101). J'explique dans la partie sur la place du français au Tchad (selon T2), comme il est conscient et joue de la sécurisation et de l'insécurisation des autres et de lui-même.

Un cas difficile à trancher

Bien que T3 dise être à l'aise dans ses trois langues de la même façon (zaghawa, arabe tchadien et français) (T3-92), la lenteur avec laquelle il s'exprime en français m'incite à mettre en doute cette égale aisance dans les trois langues, d'autant qu'il parle le zaghawa et l'arabe tchadien avec un débit ordinaire. En outre, l'affirmation selon laquelle il se sent à l'aise de la même façon dans ses trois langues peut apparaître comme suspecte – comme trop belle pour être vraie – comme une sorte de maquillage – comme s'il s'agissait d'éviter précisément de parler de l'existence d'un mal aise, notamment en français. La lenteur avec laquelle T3 s'exprime en français semble caractéristique d'une personne qui prend son temps pour parler afin de contrôler ce qu'il dit et ne pas faire d'erreur. D'ailleurs, T3 s'est aussi montré très sensible aux critiques de son français par des enseignants russes qu'il estime illégitimes pour l'évaluer. Il a dit :

« [...] les gens qui m'insultent ce sont pas des Français [...] ce sont des Russes/ eux-mêmes ne comprennent pas le français » (T3-50).

T3 reconnaît (T3-138 à T3-159) qu'il lui arrive de ne pas trouver ou de perdre ses mots en français, alors que ça ne lui arrive pas en arabe. Mais tout comme pour les erreurs qu'il peut commettre, T3 affirme que cela ne le gêne pas parce qu'il a appris le français à l'école et que ce n'est pas sa langue (T3-107 à T3-110 ; T3-165). Si T3 convient avoir ressenti un malaise en parlant français (T3-115 à T3-118), il devient plus précis en affirmant qu'il n'aime pas parler français mais qu'il ne le parle que par obligation :

T3: - mais c'est normal/je parle français/mais c'est un peu difficile/parce que chez moi/je parle/je vais parler français/

IF: - d'accord

T3 - j'aime pas parler français

IF: - donc en fait vous vous en fichez/de temps en temps

T3: - parce que c'est obligé/vous n'avez pas le choix [de parler la langue française]

IF: - d'accord

T3: - c'est obligé

(T3-120 à 126) .

Il dit recourir au français ou à l'arabe par la nécessité d'intercompréhension entre locuteurs de langues ethniques différentes (T2-162). Il se dit aussi favorable à la préservation des langues ethniques (Ib.). Enfin, T3 a dit ne pas se sentir gêné de mal parler français parce que ce n'est pas sa langue (T3-165). T3 indique qu'il se reconnaît dans l'arabe tchadien et non dans le français. D'autre part, je n'ai pas observé de sa part de minoration en tant que locuteur du français, ni même de minoration du français de ses compatriotes. En revanche, il se pourrait qu'il se minore en tant que locuteur de ses langues ethniques par rapport aux langues internationales.

T3 semble donc rassembler des indices allant dans le sens d'une insécurité linguistique et d'autres allant dans le sens d'une absence d'insécurité linguistique en français. Après avoir été tenté par une réponse en « je ne sais pas », je conclus que T3 accorde de la valeur à l'idée de parler en français et vit une insécurité linguistique qu'il préfère essayer de cacher. Je m'appuie pour cela sur l'analyse effectuée en 3.3.3.3. *Problèmes d'intercompréhension avec des locuteurs français en France*, dans *Portrait du témoin T3* (voir *Annexes*). T3 se montre effectivement particulièrement sensible au jugement sur son français de la part d'enseignants russophones :

« [...] les gens qui m'insultent ce sont pas des français [...] ce sont des Russes, eux-mêmes ne comprennent pas le français. » (T3-50).

Mais il se pourrait que la raison pour laquelle T3 cache une insécurité en langue française, ne soit pas la honte de ne pas le parler comme un francophone français de France. En effet, face à un Français comme son intervieweur il montre qu'il n'attend pas de reconnaissance de sa part quant à sa façon de parler la langue française. Il dit en particulier que ses erreurs en français ne le gênent pas parce que ce n'est pas sa langue. Aussi, je pense que T3 tient à maintenir une face de Tchadien se reconnaissant identitairement comme arabophone.

Ceux qui vivent une insécurité linguistique

T9, d'origine villageoise exprime une insécurité linguistique en relation avec son origine : « Je parle bien quand je pars au village mais en ville, je m'exprime mal » (T9-

22). Et dans sa relation avec les Français :

« est-ce que tu connais des astuces pour bien parler en français ? J'ai du mal à m'exprimer en français quand je suis avec des francophones » (T9-11)

Mais il montre aussi une dépendance vis-à-vis des jugements et sanctions venant de ses compatriotes au cas où il venait à s'exprimer en français dans la rue ou au marché. Il craint à mon avis un « procès en arrogance : il dit refuser de « se la pêter », craint les moqueries et la honte et finalement refuse d'avoir des prétentions sociales au dessus de sa condition sociale en s'exprimant en français publiquement. Cette forme d'insécurité linguistique n'est pas liée à un souci de maintenir une face de francophone, mais au souci de maintenir une face de Tchadien pour qui la langue française n'est pas autorisée dans n'importe quel lieu au Tchad. Voici l'extrait :

« dans la rue non, je ne veux pas pas, c'est la honte. Je ne me la pète pas. Les gens vont se moquer de moi pour rien. Ils sont fermés. Et avec mes parents, je n'arrive pas à parler, même pas un mot » (en riant). (T9-20).

Il est possible que la brièveté des réponses de T4 soit une stratégie adoptée consciemment ou non par T4 pour faire face à ses difficultés en français à l'oral. Il pourrait que cela lui permette de ne pas trop montrer sa façon de parler français. En ce sens, il me semble que T4 vit peut-être une insécurité linguistique en français.

T1 évoque l'existence d'une barrière linguistique entre Tchadiens francophones, qui ont appris le français à l'école et dans les livres et les Français francophones, dont le français est langue maternelle (T1-75). Cette barrière empêche, selon lui, l'intégration dans la vie active en France (Ib.). L'insécurité linguistique dont il est question ici aura comme manifestation une impossibilité de s'intégrer en France. Les locuteurs « scolaires » craindraient d'être perçus comme n'ayant pas la légitimité des Français, considérés détenteur de la norme légitime (définition de Bretegnier, 2002 : 127-128, voir supra). T1 exprime aussi une insécurité liée aux écarts interculturels entre Français et Tchadiens. Il évite donc de prendre le risque de faire des blagues car il y a « la mentalité, l'imaginaire/il y a tout type de cliché il y a des interdits [...] il y a l'aspect culturel dans l'échange (T1-60 ; T1-63). D'autre part, il arrive à T1 de ne pas trouver ses mots en français devant un Français ce qu'il relie à son apprentissage du français :

« bien sûr assez souvent/pour moi [il connaissait les mots qu'il ne parvenait pas à trouver] /comment les exprimer/comment les avancer dans une phrase quoi/faut pas balancer les mots ça et être compris [rire]/[il faut] construire une idée avec des phrases [...] quand on a appris la grammaire avant la langue quoi/[...] avant la langue/avant le vocabulaire [on apprend les temps/les règles/la construction grammaticale/faut pas mettre ci/ce qu'il faut pas faire ici/et après [...] » (T1-84, je souligne).

Le témoin T5 vit une insécurité linguistique qui s'exprime par son imitation du président Goukouni Weddeye lors de l'entretien et sa perte de moyens pour parler en français face à une autre personne. Je renvoie le lecteur aux annexes, *Portrait du témoin T5, 3.5.3.1. Traces d'insécurité l'insécurité linguistique*, pour des développements. Son insécurité linguistique se fonde aussi sur sa conviction de ne pas être aussi fluide qu'un français francophone (voir dans *Annexes, Portrait du témoin T5, 3.5.2.3. Le déficit de fluidité des Tchadiens francophones*) et se traduit aussi par une honte quant à sa façon de parler en public et une difficulté de plus en plus grande à s'exprimer (voir dans *Annexes, Portrait du témoin T5, 3.5.2.3. à Le déficit de fluidité des Tchadiens francophones* et à *La honte de parler en public*). Pour terminer T5 développe un propos où il se minore en tant que locuteur à titre individuel et en tant que Tchadien (voir toujours dans *Annexes, Portrait du témoin T5, 3.5.2.3. à Une minoration comme locuteur à titre individuel* et à *L'incompétence des Tchadiens à parler français*).

T10, comme T5 et T9 témoignent d'un fort malaise à parler français en public. Cet extrait suggère que ce malaise ressenti en parlant français doit se cacher (« si tu veux savoir », souligné).

« Je ne suis pas à l'aise quand je parle français en public. Ça me stresse. Des fois ça me fait transpirer même s'il fait froid. [...] Je suis mal à l'aise en français si tu veux tout savoir. Je ne sais pas pourquoi. J'ai une sorte de pression quand je me mets à parler en français. » (T10-20, je souligne)

Considérant des symptômes de son insécurité linguistique comme pouvant être une maladie, quelque chose de « pas normal », on peut raisonnablement proposer l'idée que cette personne ressent de la honte et souffre d'insécurité linguistique :

« En général, quand je suis avec mes amis, j'arrive pas bien à m'exprimer. Des fois, j'arrive même pas à lire des textes... tu ne sais pas pourquoi ? Je suis malade je pense. C'est une maladie... C'est pas normal. (T10-21).

Observation sur l'expression « Je ne maîtrise pas le français »

Les témoins ont pour la plupart affirmé ne pas maîtriser le français. Le français de

référence pris par les témoins pour fonder leur point de vue, est celle du français parlé par les Français francophones de France. À mon avis, cette notion de non-maîtrise du français renvoie à un déficit de fluidité (voir *supra*, « portrait du témoin T5 »).

Les témoins divergent cependant sur les raisons invoquées pour expliquer ce déficit de fluidité. Un « argument » est que « les Tchadiens ne parlent pas bien le français » ou bien qu'ils le parlent mal par rapport à des ressortissants de pays voisins africains. Ces arguments ne permettent pas de comprendre ce déficit de fluidité. Ils sont l'expression d'une dévalorisation en tant que locuteur du français qui repose sur un syllogisme du type : tous les Tchadiens parlent mal et/ou moins bien que les ressortissants d'autres groupes. Or, je suis Tchadien. Donc je parle mal et/ou moins bien que les ressortissants de ces autres groupes. On peut parler ici d'un phénomène d'essentialisation de la part de celles et ceux qui tiennent ce type d'argument. Ainsi, ce serait « le Tchadien » qui serait substantiellement de par son identité, une personne parlant mal français ou moins bien que les ressortissants des pays voisins. Ces représentations sont l'indice d'une insécurité linguistique qui se joue peut-être collectivement, mais qui passe aussi par des individus et qui figent les choses en partie à cause de ce type d'argument. D'autres témoins vont mettre en cause les origines sociales, l'école, les origines familiales, son passé, dans des explications fondées ou non. Le risque de ces explications est de devenir un moyen d'éviter de s'interroger sur soi-même pour comprendre l'insécurité linguistique que l'on vit. Une autre perspective est d'essayer de s'interroger soi-même pour comprendre ce vécu d'insécurité linguistique en prenant en compte l'histoire vécue dans sa famille, son quartier, à l'école, dans son milieu socioprofessionnel. En ce qui concerne l'idée « je ne maîtrise pas le français », elle s'inscrit dans une perspective qui ne permet pas à mon avis cette réflexion.

Conclusion sur les traces d'insécurité linguistique

T2 semble ne pas vivre d'insécurité linguistique en français bien qu'il faille être prudent et ne pas oublier que l'insécurité linguistique ne laisse pas nécessairement de trace. T1, T3, T4, T5, T9 vivent une insécurité linguistique en français. À l'en croire, T3 qui se montre particulièrement attaché à son identité de Tchadien arabophone, pourrait vivre une insécurité linguistique en français sans honte de sa façon parler français ni de

son insécurité linguistique. Pour T1, T4, T5 et T9, il semble apparaître deux sources possibles d'insécurité linguistique pour une même personne : d'un côté le désir de parler français comme des Français et d'un autre côté, un sentiment de culpabilité à parler en français en public.

Dans le cadre de la métaphore théâtrale de Goffman, dans le premier cas, les spectateurs pourraient être les Français ou les Francophones, dans le deuxième cas, ils pourraient être les Tchadiens. Dans le premier cas, il s'agirait de construire et maintenir une face de francophone vis-à-vis de spectateurs membres de la communauté francophone ou celle des Français de France et dans le deuxième cas, de construire et maintenir une face de Tchadien vis-à-vis de spectateurs membres de la communauté linguistique tchadienne.

4.2.8.2. Représentation des relations entre scolarisation et insécurité linguistique

Plusieurs témoins témoignent de l'existence d'une relation entre scolarisation et insécurité linguistique. Leur témoignage vient étayer les travaux de Noyau sur le Ghana et le Sénégal. T1 critique l'école en affirmant : « avoir appris la grammaire avant la langue quoi/[...] avant la langue/avant le vocabulaire » (T1-84). C'est, à l'en croire, cet apprentissage qu'il rend responsable de sa difficulté à trouver ses mots. Il précise sa critique :

« **il faudrait revoir l'enseignement/il [est] rigide**/comment on dit ça/ il est **formaliste** quoi/[...] l'enseignement au Tchad est **trop formaliste/il s'intéresse plus aux formes qu'à qu'à qu'à ce qui tourne autour de la langue, l'histoire, le cinéma, la culture générale**/toujours les Tchadiens sont pas cultivés sur la France pour l'école/(24:30)/on apprend la langue d'un pays [...] on apprend (?) le minimum quoi/le minimum »/ la révolution française/la littérature/le romantisme/les grandes périodes de l'histoire quoi/(T1-85;86, je souligne).

Il précise ce qu'il entend par formaliste :

« formaliste au sens où on s'intéresse plus aux règles qu'à la totalité de la langue quoi/[...] la totalité c'est la richesse/le vocabulaire/la richesse du vocabulaire/c'est avoir un vocabulaire assez varié/assez riche/[...] et ché pas/c'est avoir une certaine culture générale/la culture/c'est important dans la langue [...] c'est une question de moyen/il n'y a pas assez de livres/ils ne s'intéresse à la grammaire/ qu'à la grammaire » (T1-87).

Il confirme d'autres témoignages sur l'enseignement du français au Tchad, notamment sur la place des règles et la dimension moralisatrice :

« L'enseignement de français il y a un livre général de lecture/[...] il y a texte souvent moralisateur/ à côté il y a des règles [...] à côté de la lecture il y a les règles/il y a pas de livre qu'il faut lire à côté/il y a pas d'échange/comment on dit ça » (T1-90)

Les langues des élèves ne sont pas prises en compte à leur arrivée à l'école :

« il n'y a pas d'enseignement du français au sens où on peut l'utiliser comme la première langue/la seconde langue d'acquisition pour les enfants/c'est le français/donc il y a pas l'enseignement du français car c'est pas une langue étrangère au Tchad/c'est l'enseignement en français [il insiste sur "en"]/en français c'est ça/c'est comme si c'est une première langue/c'est pas la première langue/c'est la deuxième langue/[...] » (T1-91).

T5 met aussi en cause un environnement familiale et social difficile, selon lui, pour le Tchad, en particulier au Nord, mais qui valorise l'école :

« [...] mais chez nous, nos parents sont des analphabètes, nos parents n'ont jamais été à l'école, surtout nos grands-parents et heureusement que c'est maintenant qu'ils ont su l'importance de l'école, les parents commencent à envoyer les enfants à l'école » (T5-94).

4.2.8.3. Problèmes d'intercompréhension avec des locuteurs français en France

En arrivant en France, les Tchadiens francophones peuvent rencontrer des difficultés pour comprendre ou se faire comprendre des locuteurs français. Je commence par présenter les témoins à ce sujet, puis je reviendrai ensuite sur ce point dans *Préserver une face de francophone*.

Selon T1, le seul problème qu'il ait rencontré en France à son arrivée, quant à l'intercompréhension avec des locuteurs français, se limite donc à son accent dit africain (T1-33). Cet accent ne permettrait pas aux gens de le comprendre :

« ils ne comprennent pas/ils ne comprennent pas/ils ne comprennent pas/ils vous disent de répéter/ ils sont assez polis pour ne pas vous corriger/Il me disent de répéter/ monsieur je ne comprends pas/Répéter ce que vous dites » (Ib.).

« Personnellement c'est juste l'accent/j'ai pas de problème à ce niveau-là » (T1-47). Cependant, il reconnaît avoir eu besoin d'un certain temps pour comprendre les Français (T1-48).

Au sujet de son rapport à la langue française quand il est arrivé en France, T2 affirme qu'il a eu des difficultés, davantage qu'il n'en a rencontré au Tchad. Il parle de l'accent avec le /r/ et donne un exemple, avec le terme « Renault » (voir *Portrait de T2*). Ces exemples montrent des Français de bonne volonté qui ne le comprennent pas à cause

de son accent en particulier sur le /r/. Son idée est qu'il n'a pas eu d'autres difficultés que l'accent dit africain. C'est la même conviction que T1:

« bof/je peux pas dire que j'ai eu que j'ai eu du mal à comprendre parce que [...] différent ton [...] prononcé de différente façon/je peux prononcé à ma façon/[...] j'ai eu des difficultés que sur ça » (T2-32).

Le témoin minimise ses problèmes d'intercompréhension avec des locuteurs français une fois arrivé en France. Tout d'abord, il déclare que c'était facile (T3-30), parce qu'il avait fait des études en Algérie auparavant. Il prétend avoir compris ses interlocuteurs tout de suite. Puis, il reconnaît une difficulté liée à la vitesse d'élocution des Français qui l'a amené à faire répéter (T3-32 à T3-41). Enfin, il s'est montré sensible au jugement sensible au jugement d'enseignement russophones (voir *Portrait du témoin T3*).

T5, met en cause les Français quant à leur aptitude à comprendre les Tchadiens nouvellement arrivés :

« oui je comprends parfaitement/je/j'ai pas de problème avec ça vraiment, dès le premier jour de mon arrivée, je comprends, mais j'ai constaté qu'ils ont vraiment un peu de problèmes à nous comprendre, il faut répéter la phrase au moins deux trois fois pour qu'ils puissent nous comprendre, c'est le constat que je fais, enfin, voilà nous les Africains, surtout les Noirs quand on parle, quand le Blanc parle, nous on le comprend facilement, mais nous ils ne nous comprennent pas, il faut par exemple, pour épeler mon nom, il faut épeler A comme Anatole, je sais pas moi, P comme Paris et il faut épeler pour qu'ils puissent comprendre, voilà » (T5-60).

En guise de conclusion, ces réactions par rapport aux problèmes d'intercompréhension avec des locuteurs français francophones ou même des russes illustrent le souci des Tchadiens francophones de minimiser les raisons de leurs difficultés à leurs propres yeux. Ils tiennent donc à préserver à leurs propres yeux comme pour ceux d'autrui l'image de personnes francophones au même titre que peuvent l'être les Français francophones de France.

4.2.8.4. Préserver une façade de francophone

Dans le cadre de la métaphore théâtrale que j'emprunte à Goffman, je voudrais ici montrer ce en quoi différents témoins se révèlent en représentation face à des spectateurs. J'ai précisé *supra* les trois communautés linguistiques auxquelles ces spectateurs peuvent appartenir. Je dois aussi préciser quelle est la face qu'un Tchadien francophone est

susceptible de se construire.

Présentation des témoins au regard de la préservation de la face

L'insistance de T1 pour réduire ses problèmes d'intercompréhension à son accent dit africain, sonne comme une revendication de francophonie, comme l'affirmation d'une identité de francophone qui passe par la conviction en une identité entre son parler français et celui des Français, une fois éliminé « le problème de l'accent (dit) africain ». Parler français a donc de la valeur pour lui et est constitutif de la face qu'il tient à présenter aux autres, en particulier les Français, mais aussi ses compatriotes.

Le souci d'apparaître comme un francophone « digne de ce nom » apparaît aussi dans ces trois affirmations catégoriques de T2, déjà citée *supra*, fondée sur l'écrit et l'histoire :

« je suis francophone et je fais partie de la francophonie » (T2-83).

« c'est notre langue/la langue française/donc on a deux langues officielles qui est écrite dans la constitution tchadienne/c'est la langue française et la langue arabe » (T2-93).

« je suis francophone et je fais partie de la francophonie/j'ai dit que le Tchad est un pays francophone/colonie française » (T2-89).

Dès le début de l'entretien, T3 se montre sensible au propos de l'intervieweur qui évoque l'existence de plusieurs français (T3-2 à T3-12). Je renvoie le lecteur au *Portrait du témoin T3* (Annexes). Il ressort de l'entretien que selon T3, il n'existe qu'un seul français pour toute la francophonie et que ce français est « le français des Français ». T3 se montre ici sensible à une reconnaissance en valeur de sa qualité de francophone, parce que pour T3, s'il n'y a qu'un français, c'est que lui et l'intervieweur français parle le même français. Ils sont en quelque sorte à égalité en dignité et il ne saurait être question de considérer l'existence d'un français tchadien en périphérie du français de France. L'entretien n'est possible qu'à condition que l'intervieweur français veuille prêter allégeance à cette homogénéité du français dans toute la francophonie. Son allusion à l'existence de plusieurs français, dont l'un serait un français tchadien menaçait la face de francophone du témoin tchadien, parce qu'être francophone, pour T3, c'est parler de la même façon que les Français.

La crainte d'être jugé par des Français qui serait soucieux de ce que des Tchadiens

francophones peuvent bien faire de la langue française est présente chez T4. Voir 3.4.3.4. *Préserver une face*, dans *Portrait du témoin T4* (Annexes). Peut-être les Tchadiens ont-il au sujet de leur façon de parler le français, un secret à préserver entre eux. Ce témoignage plaide pour la mobilisation théâtrale de Goffman. T4 attache de la valeur à sa « francophonie » comme l'indique cet extrait :

IT : - comment ça se fait qu'à l'école vous avez choisi le français mais pas l'arabe ou l'anglais ?
T4 : - parce que le Tchad il est un pays francophone c'est pays colonisé par les Français, c'est un pays francophone, ils parlent que les deux langues français et arabe, j'ai choisi le français et j'ai choisi toujours. (T4-13-14).

La face construite par T4 est donc celle d'un francophone qui en conséquence ne peut manquer de parler le français des Français. Au cas où il ne se considère pas à la hauteur, mieux vaut s'abstenir de laisser des traces enregistrées de son français.

Avec son imitation du président Goukouni Weddeye, T5 rentre tout à fait dans l'idée d'une métaphore théâtrale, dans laquelle l'importance qu'il accorde à l'image qu'il se donne de lui-même et veut donner aux autres en tant que francophone, se traduit par cette imitation. Parler un « bon français » fait partie de la face de ce témoin, c'est-à-dire de ce qu'il revendique sur le plan social et qui a de la valeur à ses yeux. Or, comme T5 semble se sentir mal à l'aise en particulier face à des Français :

« mais lors quand je parle avec un français avec un autrui, avec un autrui ou une nouvelle personne et je me sens un peu gêné parce que c'est pas ma langue, c'est une langue que j'ai apprise à l'école, et j'ai vraiment des problèmes, je me sens que je suis pas au niveau, à un niveau je sais pas élevé quoi, donc des fois ça me gêne » (T5-70)

Tout semble donc se passer comme si T5 prenait à son insu les Français comme juges de ses usages de la langue française. Mais comme je le montre dans son portrait, s'il perd ses moyens quand il s'agit de prendre la parole en public au Tchad, c'est parce qu'il est aussi en représentation en face de Tchadiens, qui attendent de lui qu'il se comporte en Tchadien et qu'en conséquence, il sache qu'on ne parle pas français en public sauf des lieux particuliers, comme l'école, l'administration, les médias, etc. T5 se montre donc sensible aux jugements de ses compatriotes (voir *Préserver la face* dans *Portrait du témoin T5*).

Le cas de T6 est particulier puisqu'il se fâche quand je lui dis qu'il parle bien français. Il tient à mon avis à ce que l'on se moque pas de lui, en prétendant qu'il parle un

« bon français » alors que ce n'est pas le cas, ou plutôt que cela pourrait ne pas être le cas. (T6-23). C'est à mon avis une question de dignité. L'analyse de son entretien semble indiquer que parler français a de la valeur pour cet homme, mais qu'il tient à ce qu'on ne lui conte pas d'histoire (voir *Annexes, Portrait du témoin T6*).

Le témoin T7 « sort du lot ». Comme je l'indiquais dans son portrait, son français de référence est un français académique et que ses spectateurs sont peut-être les Français, mais aussi des Sudistes et tout ce que le Tchad peut compter de locuteurs d'un français académique.

Quant à T8, il semble plutôt vouloir se rassurer sur sa tchadité en mettant en avant qu'il parle arabe tchadien. Sa préoccupation est plutôt d'être perçu comme membre légitime de la communauté tchadienne. Il se construit donc une face de Tchadien locuteur de l'arabe tchadien et ses spectateurs sont les Tchadiens, du moins ceux pour qui l'arabe tchadien est inhérente à la tchadité.

Compte tenu de la façon dont T9 se présente dans cet entretien, si j'utilise la métaphore théâtrale de Goffman, je crois pouvoir affirmer que T9 présente une face où il montre tout son intérêt pour le français et la valeur que prend à ses yeux, de « bien le parler » cette langue. La façon dont il se situe socialement, participe peut-être de ses dépréciations, de ses difficultés en français et de son insécurité linguistique. Mais sa façon de réagir à l'idée de parler en français en public montre qu'il est en représentation face à des Tchadiens (voir « *Préserver une face* », dans *Portrait du témoin T9*).

J'hésite à considérer que T10 cherche à préserver une « face de locuteur francophone » à l'égard des Français ou des Tchadiens. En ne jouant pas la carte visant à cacher ses manières de parler et/ou son malaise en français, il se distingue des témoins pour qui la préservation d'une face de locuteur francophone implique un jeu de cache-cache. Les signes d'insécurité linguistique qu'il manifeste en Français peuvent s'expliquer par son souci de parler comme les Français. Mais comme pour T9, je crois qu'il est en représentation face à des Tchadiens (voir *Annexes, Portrait du témoin T10 « Préserver une face*). T9 et T10 tiennent donc à préserver une face de Tchadien. J'entends par là, qu'ils n'ont pas le souci de préserver une face de locuteur francophone comme les autres témoins tchadiens francophones. Je considère qu'ils tiennent plutôt à préserver une face

de membre de la communauté linguistique tchadienne, bien que l'on puisse aussi considérer que dans leur souci de préserver une face de locuteur francophone, les Tchadiens francophones restent des représentants de la communauté linguistique tchadienne.

Préserver la face : la mise en cause de l'accent dit africain dans les problèmes d'intercompréhension, une revendication de francophonie

Arrivés pour un séjour en France, pour des études ou le travail, les Tchadiens francophones peuvent se retrouver confrontés à un problème d'intercompréhension avec les locuteurs français. On pourrait s'attendre à ce que les témoins expliquent ces problèmes par l'existence de particularités lexicales propres au français parlé au Tchad. Ces particularités sont attestées dans plusieurs sources : Caprile (1978), *l'Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire*, (IFA, 1983, 1988, 2004), *Un petit lexique des particularités du français parlé au Tchad*¹⁸, de Djarangar Djita (2014). Or, il s'avère que tous les Tchadiens réduisent les raisons de leurs problèmes d'intercompréhension avec des locuteurs français en France, à l'existence de leur accent dit africain. Comme nous l'avons vu plusieurs exemples de cette situation (T1,T2, T3).

« ils ne comprennent pas/ils ne comprennent pas/ils ne comprennent pas/ils vous disent de répéter/ ils sont assez polis pour ne pas vous corriger/Il me disent de répéter/ monsieur je ne comprends pas/répéter ce que vous dites» (T1-33).

« nous on dit Renault, alors que les Français disent Renault» (T2 - 24)

« je dis Renault, vous ne connaissez pas ? Ils m'ont dit non. Vous connaissez la CAF. Ils m'ont dit ouais. Et Renault vous ne connaissez pas ? Ils m'ont dit "Ah! C'est Renault ". [...] c'est des problèmes de prononciation.» (T2- 26).

« Personnellement c'est juste l'accent/j'ai pas de problème à ce niveau-là» (T1-48).

« au début c'était difficile, il fallait faire répéter les français, il y avait l'accent » (T3-45).

J'interprète cette insistance à réduire les problèmes d'intercompréhension rencontrés à l'accent dit africain, comme une revendication de francophonie. Si seul l'accent dit africain est en cause, c'est qu'une fois débarrassé de cet accent, les Tchadiens

¹⁸<http://boutik-and-co-org/IMG/petit-lexique.pdf>

francophones parlent exactement comme les Français. Cette insistance montre la valeur que peut représenter pour ces témoins, le fait de parler français. Être francophone, bien parler français font partie de la face que ces personnes tiennent à projeter à leurs interlocuteurs français ou tchadien : nous sommes francophones !

Pour de terminer cette analyse, j'aborde la question de deux sentiments qui pourraient être associés à l'insécurité linguistique : le sentiment de honte de parler comme l'on parle et le sentiment de culpabilité de permettre certains usages langagiers.

4.2.8.5. Sentiment de honte et sentiment de culpabilité associés à l'insécurité linguistique

La honte, la face cachée de la préservation de la face de francophone

J'ai déjà évoqué à travers des extraits de Boudreau l'existence d'un sentiment de honte notamment la honte de sa propre façon de parler qui amène à se taire, à ne pas s'exprimer en public, même si l'on a des choses à dire. Je n'ai introduit ce thème dans ma réflexion qu'en toute fin de ma réflexion sur l'insécurité linguistique de mes compatriotes. C'est pourquoi, il n'a pas fait l'objet d'un traitement systématique à part dans les douze « thèmes » (voir 4.1. Préliminaires) utilisés pour construire les portraits des témoins. Je traite de ce thème ci-après en réutilisant les citations déjà empruntées à Boudreau pour étayer mon propos.

La honte apparaît de façon explicite chez un témoin T5 :

« Oui la différence c'est nous on tâtonne, on tâtonne, on a du mal à parler, franchement même des fois ça arrive même avoir honte de parler en public » (T5-74)

Il exprime aussi de la honte en affirmant que de tous les Africains, les Tchadiens sont ceux qui parlent le moins bien le français :

« [...] les autres pays en Afrique/ quand tu trouves/ ils parlent mieux/ le français pas comme chez nous au Tchad » (T5-92)

Elle est transparente chez le témoin T0 : il considère les signes d'insécurité linguistique comme pouvant être une maladie, quelque chose de « pas normal » :

« Je ne suis pas à l'aise quand je parle français en public. Ça me stresse. Des fois ça me fait transpirer même s'il fait froid. [...] Je suis mal à l'aise en français si tu veux tout savoir. Je ne sais pas pourquoi. J'ai une sorte de pression quand je me mets à parler en français. » (T10 -20, je souligne)

« En général, quand je suis avec mes amis, j'arrive pas bien à m'exprimer. Des fois, j'arrive même pas à lire des textes... tu ne sais pas pourquoi ? Je suis malade je pense. C'est une maladie... C'est pas normal. (T10-21).

Quand l'un des témoins du *Café de la jeunesse consciente* exprime sous forme de plaisanterie une crainte de voir exhiber sa façon de parler français à des Français, il dit qu'il a quelque chose à cacher et dont il est très possible qu'il ait honte : sa façon de parler en français. La honte est le sentiment « social », qui fonctionne à partir de représentations, et qui donne envie à celui qui le vit ou pourrait le ressentir de se cacher sous terre. Aussi, quand le témoin ne parvient pas à s'exprimer lors de l'entretien, c'est qu'il a honte de sa façon de parler en français. Par cette impossibilité de s'exprimer qui s'impose à lui, tout se passe comme s'il se donnait les moyens d'échapper à ce sentiment de honte. Je me permets de comparer cette situation avec l'extrait déjà cité de Boudreau :

« La tendance chez les témoins des régions très minoritaires comme le Sud Est et la Côte-Est, c'est presque d'avoir honte de la langue qu'ils parlent. Des journalistes de Radio-Canada qui parcourent la province pour leurs reportages nous ont affirmé avoir énormément de difficulté à trouver des gens du Sud-Est et de la Côte-Est qui acceptaient de se faire interviewer à la radio ou à la télévision et que lorsqu'ils réussissent à en trouver, il est très difficile de les faire parler » (Boudreau, 1998 : 201).

Chez les Tchadiens, tous les usages langagiers du monde familial (langue ethnique, arabe tchadien, français mélangé, alternance codique) sont dévalorisés par rapport au français. On peut remplacer dans la citation de Boudreau « intimité » par « au Tchad, dans leur milieu familial » :

« [...] il existe un écart important entre la langue française qu'ils pratiquent dans leur intimité et la langue française parlée en situation plus formelle, et comme ils savent que leur langue familière est dévalorisée par les élites intellectuelles de la société, ils en éprouvent un sentiment de honte » (Ib. : 354).

Avoir honte, de ses usages les plus familiers, cela peut être avoir honte de ce que l'on est. Cela peut aussi correspondre à la peur d'être exclu de son groupe d'appartenance

tout comme c'est le cas des Acadiens dont nous parle Boudreau :

« [...] les témoins qui ont eu l'occasion [...] de rencontrer des locuteurs francophones de l'extérieur de l'Acadie ont tendance à se questionner sur leurs propres usages. Ils sont constamment soumis à un choix difficile : tenter de « parler mieux » ou d'accéder à un langage plus soutenu, au prix d'une possible exclusion du groupe auquel ils appartiennent, ou parler leur vernaculaire et être admis dans l'enceinte confortable et chaleureuse du groupe d'appartenance tout en sachant qu'ils s'astreignent à vivre en milieu clos et à s'éloigner de la norme légitime pourtant nécessaire à leur réussite professionnelle. Surgissent alors les problèmes identitaires et d'appartenance posés dans le quotidien [...] .» (Ib.: 254-255).

Ce qui apparaît alors, une insécurité linguistique à deux facettes : le sentiment de honte et un jeu de préservation de la face qui permet tout la fois d'éviter d'avoir à ressentir ce sentiment de honte et de laisser croire à ses interlocuteurs que l'on est un locuteur valable du français alors que l'on est convaincu du contraire et que l'on craint le jugement des Français, considérés comme juges légitimes des usages de la langue française.

Un sentiment de culpabilité peut-il être associé à l'insécurité linguistique ?

Toutefois, reste pour moi posée la question de savoir si ce sentiment de honte concerne aussi l'insécurité linguistique quand celle-ci est provoquée par les moqueries d'autres Tchadiens quand ils s'expriment par exemple dans un marché au Tchad. Je me demande notamment si dans ce cas, la difficulté voire l'impossibilité de parler en français qui s'impose au locuteur ne pourrait pas renvoyer à un sentiment de culpabilité, celui de prétendre se situer au dessus des autres Tchadiens par l'usage du français. Ainsi, si ce locuteur qui tente de communiquer en langue française avec ou devant des compatriotes, suite aux moqueries de certains d'entre eux, suite au sentiment de culpabilité qu'il ressent, se trouve en difficulté pour communiquer au point de ne plus pouvoir le faire – de perdre ses moyens. Après cette analyse, je propose quelques éléments conclusifs.

4.3. Pour conclure : les deux sources de l'insécurité linguistique des Tchadiens francophones et les sentiments associés

À travers cette analyse, deux sources possibles d'insécurité linguistique semblent apparaître : d'un côté le désir de parler français comme des Français et d'un autre côté, un sentiment de culpabilité à parler en français en public au Tchad, du moins dans des lieux

non spécialement prévus pour cela.

Dans le cadre de la métaphore théâtrale de Goffman, on peut considérer qu'un Tchadien francophone est en représentation face soit à des spectateurs tchadiens fantasmés comme attendant de lui un jeu d'acteur qui leur donne la représentation d'un Tchadien, soit à des spectateurs français francophones fantasmés ou des francophones fantasmés comme étant des juges légitimes des usages du français. Dans le premier cas, il s'agirait pour un Tchadien francophone de construire et maintenir une face de Tchadien vis-à-vis de spectateurs membres de la communauté linguistique tchadienne. Dans le deuxième cas, les spectateurs pourraient être les Français ou les Francophones et il s'agirait pour un Tchadien francophone, de construire et de maintenir une face de francophone vis-à-vis de spectateurs membres de la communauté francophone ou celle des Français francophones de France. Je reviens sur cette idée dans le chapitre suivant : interprétations des observables.

À cela s'ajoute que l'insécurité linguistique quand elle consiste à préserver une face de francophone, se traduit par un sentiment de honte quant à la façon dont on parle le français. Ce sentiment de honte peut concerner les spécificités tchadiennes du parler français ou bien les différentes difficultés à s'exprimer en français comme le manque de fluidité. Ainsi, ne plus pouvoir s'exprimer en français assume une double fonction pour les Tchadiens francophones, celle d'éviter de vivre un sentiment de honte et celle de maintenir son image de francophone.

Quand l'insécurité linguistique est suscitée par les moqueries d'autres Tchadiens en raison de l'usage du français dans un lieu non autorisé, il se pourrait que le sentiment associé soit celui de culpabilité. Ainsi, dans ce cas, ne plus pouvoir se permettre de s'exprimer en français, par exemple, sur un marché tchadien consiste à préserver sa face de Tchadien face à un public de Tchadiens, ceux qui sont sur le marché. Le jeu de préservation de la face de Tchadien assume lui aussi deux fonctions : éviter de vivre le sentiment de culpabilité en question et de maintenir son image de Tchadien auprès de ses compatriotes.

Chapitre 5. Interprétation des observables

Dans ce chapitre, je tente de relier les différentes notions mobilisées jusqu'à présent auxquelles, j'ajoute celle d'identité tchadienne, de tchadité afin de donner à comprendre ce phénomène d'insécurité linguistique de Tchadiens francophones : communautés linguistiques, monde tchadien, insécurité linguistique, honte et de métaphore théâtrale.

5.1. Différentes façons de se vivre Tchadien au Tchad

Pour expliquer les phénomènes d'insécurité linguistique en langue française de certains de mes compatriotes tchadiens francophones, comme je l'ai déjà écrit, je mobilise plusieurs communautés linguistiques.

En premier lieu, je mobilise la communauté francophone (incluant le Tchad) dans la mesure notamment où plusieurs témoins se sont appuyés sur l'argument selon lequel « le Tchad est francophone » pour « justifier » de leur francophonie. Il s'agirait donc pour les Tchadiens francophones de préserver une face de francophone. Néanmoins, il s'avère que ce sont bien les Français (des Français certes fantasmés) qui sont placés dans le rôle de juges des usages de la langue française, et que la langue française parlée par les Français francophones vivant en France « le vernaculaire des Français » est posé comme français de référence. Aussi, toujours dans le cadre de la métaphore théâtrale de Goffman, peut-on considérer que les Français francophones vivant en France jouent un rôle important dans l'imaginaire des Tchadiens francophones comme spectateurs de leurs façons de parler le français. En vue d'expliquer l'insécurité linguistique de compatriotes tchadiens francophones, j'ajoute donc ce que je m'autorise à appeler communauté linguistique des Français francophones de France.

En deuxième lieu, je mobilise aussi la communauté linguistique tchadienne. En effet, dans le jeu de représentation des Tchadiens francophones dans le cadre de la métaphore théâtrale de Goffman, ce public ne peut manquer de jouer un rôle important à l'égard des acteurs que sont ces Tchadiens francophones. Ces derniers vont chercher à

préserver une face de Tchadien.

L'appartenance à cette dernière communauté est en relation avec l'identité des Tchadiens et notamment des Tchadiens francophones.

5.1.1. Appartenance à la communauté linguistique tchadienne, tchadicité

À l'appartenance à la communauté linguistique tchadienne, il est possible d'associer l'identité de Tchadien. Je me permets d'appeler tchadicité, ce qui caractérise le fait d'appartenir à la communauté linguistique tchadienne. Je ne discute pas ici des intrications entre être Tchadien et faire partie de la communauté linguistique tchadienne. Ce n'est pas mon sujet. En revanche, les témoins interrogés sont à la fois Tchadiens et membres de ladite communauté et identifient à l'évidence ces deux statuts. J'utiliserai le cas échéant, par commodité, « être Tchadien » pour éviter d'avoir à dire « faire partie de la communauté linguistique tchadienne ».

5.1.1.1. Être tchadien, appartenir à la communauté linguistique tchadienne et métaphore théâtrale de Goffman

Dans le cadre de la métaphore théâtrale de Goffman, être tchadien, au sens de « faire partie de la communauté linguistique tchadienne » se traduit premièrement par la fréquentation d'autres Tchadiens mais aussi par l'adoption d'une ligne d'action mettant en valeur sa tchadicité.

En mobilisant la métaphore théâtrale de Goffman, il est possible de dire qu'être Tchadien consiste à jouer une sorte de pièce de théâtre entre Tchadiens. Les Tchadiens éprouvent le besoin de se réunir pour se renforcer dans leur conviction d'être tchadiens, de renforcer leur perception vécue d'être tchadiens. À mon avis, c'est aussi le cas pour « être français » pour ne prendre que cet exemple. Cela va à mon avis, des cérémonies les plus officielles aux réunions entre amis. Ainsi, quand des Tchadiens sont en France, ils se racontent des histoires de Tchadiens, de Tchadiens au Tchad, de Tchadiens en France, de Tchadiens avec des Français. Tout cela a pour fonction de se renforcer dans leur sentiment de tchadicité. On peut alors dire que les Tchadiens sont en représentation devant des spectateurs eux-mêmes Tchadiens, présents en tant que membre de la communauté

linguistique tchadienne. Les Tchadiens jouent alors entre eux, vis-à-vis des uns et des autres Tchadiens en présence, des représentations, visant à mettre en valeur collectivement leur tchadité, pour mieux se conforter dans leur sentiment de tchadité. Je crois que ce sentiment implique une certaine connaissance vécue de la situation sociolinguistique du Tchad, qu'il n'est pas besoin de se raconter entre nous, car nous sommes censés la connaître : « Tu es Tchadien, donc tu sais comme ça se passe au Tchad, pas besoin de te raconter » disait un témoin.

Quand ils viennent en France, les Tchadiens viennent avec un monde social tchadien qui leur est propre et qui fait d'eux des Tchadiens. Ils se donnent, en se fréquentant (mais aussi par leurs relations avec le Tchad) de « persévérer dans leur être » tchadien, même si pour certains d'entre eux une fusion des horizons peut s'amorcer par rapport à ce qu'ils vivent en France avec des Français. Les Tchadiens vont adopter « des actes, verbaux ou non verbaux, par lesquels [ils] exprime[nt] [leur] appréciation de la situation » (Nizet, Rigaux, 2014 : 35-50, 8), de Tchadiens en France, quand ils séjournent en France. D'un certain point de vue, entre Tchadiens, ils vont jouer un rôle en adoptant une « face de tchadien ». La métaphore théâtrale de Goffman a l'avantage d'inclure que l'acteur peut être sincère ou insincère dans son jeu. Dans le cas présent, les Tchadiens jouent à ce qu'ils sont et l'image qu'il donnent à voir procèdent de ce qu'ils sont.

L'enjeu d'une représentation, est d'éviter les ruptures (gaffe, impair) remettant ainsi en cause la réalité partagée par les acteurs, qui est ici celle d'être Tchadien. Mais si un acteur ne se montre pas digne de sa face, elle peut lui être contestée. En d'autres termes, un Tchadien qui ne montre pas une face qui permet de dire de lui qu'il est tchadien, risque d'être rejeté de la communauté (linguistique) tchadienne, d'être rejeté en tant que personne reconnue comme étant Tchadien.

5.1.1.2. Différentes façons de se vivre tchadien

De façon générale, je crois que l'on peut dire qu'il existe plusieurs façons d'exprimer son appartenance à la communauté linguistique tchadienne, en relation avec la communauté linguistique tchadienne en tant que celle-ci est étagée (Bretegnier). Il existe plusieurs façons d'être Tchadien, tout d'abord parce qu'il existe une multitude d'ethnies mais aussi parce que l'une de ces façons d'être tchadien est d'être arabophone,

l'autre francophone.

Être arabophone est une façon de vivre une partie de sa tchadité. C'est la façon d'être tchadien la plus répandue dans la société tchadienne. Avec l'extension de la scolarisation, être francophone n'implique pas nécessairement de vivre dans le sud et d'être chrétien. C'est une façon de vivre une partie de sa tchadité. Elle concerne une minorité urbaine, le plus souvent cultivée, qui a pu être scolarisée, mais cette minorité n'en demeure pas moins partie constituante du Tchad. Elle consiste à adopter une ligne d'action qui met en valeur son appartenance à la communauté francophone. Comme le montre plusieurs témoins, cette revendication est en quelque sorte fondée par l'histoire de la colonisation et la référence au texte de la constitution qui fait de la langue française une des deux langues officielles du Tchad.

Être tchadien, c'est faire partie de la communauté linguistique tchadienne, en être familier, s'y connaître. Elle implique en particulier d'être au fait de l'existence des langues ethniques et que le Tchad a deux langues officielles que sont l'arabe et le français, tout en sachant parler l'arabe tchadien. Comme je le montrerai *infra*, être francophone au Tchad est une façon de vivre sa tchadité qui rencontre une sorte de limite avec être tchadien.

5.1.1.3. Une première source d'insécurité linguistique

Cette première source fait référence à ce que les membres de la communauté linguistique tchadienne sont censés « être familier » de cette communauté, même si cette familiarité peut s'apprendre au fil d'expériences. Les membres de cette communauté sont censés savoir – ou bien ils l'apprendront à leur dépens – que l'on ne parle pas la langue française n'importe où au Tchad. Il existe des lieux autorisés pour cela, comme l'administration, l'école, les médias. Si deux témoins affirment user du français dans des administrations tchadiennes pour faire entendre leur voix, c'est parce l'administration tchadienne est un espace public où l'usage du français est autorisé. En dehors de ces lieux autorisés, dans la rue, sur les marchés, etc., intervenir en français pour un tchadien, prend un double sens, comme l'illustre le propos de T5 :

ici en France, je vois que c'est le fait de parler français c'est à la portée de tout le monde, mais au Tchad, quand tu parles, tu es en public, tu es avec d'autres personnes quand tu commences

à parler en français c'est comme si, c'est comme si tu es en train de frimer ou bien je sais c'est un acte de grandeur, ou bien tu connais bien le Tchad » (T5-74).

Le premier sens est celui d'une intervention ordinaire, comme en France, auquel peut aspirer un locuteur tchadien francophone. Le deuxième est celui que lui confère les gens qui sont par exemple sur le marché, dans la rue, dans les lieux publics. Dans ces lieux, l'intervention en français est source de moqueries. Elle est interprétée soit comme ridicule – car l'intervenant présume de ses compétences – soit comme arrogante – en relation avec l'association entre savoir parler français et compétence. Au Tchad, dans les lieux non autorisés, c'est le deuxième sens qui l'emporte.

Pour un Tchadien francophone qui s'est permis d'intervenir en français dans un espace public, en quelque sorte non consacré à l'usage du français se retrouve pris dans un conflit entre continuer à faire partie de la communauté tchadienne ou s'en exclure, entre son appartenance à la communauté linguistique tchadienne et son appartenance à la communauté linguistique francophone. Or, la première de ces deux communautés lui est familière. Elle est celle de sa famille et de ses amis. La deuxième est plus formelle. Il devient alors cohérent que différents témoins perdent leurs moyens quand ils essayent de prendre la parole dans certains lieux publics (non consacrés à l'usage du français) au Tchad, suite aux moqueries dont ils sont l'objet. C'est précisément parce que la personne n'a pas respecté des règles non explicitées par écrit sur les lieux d'usage de langue française qu'elle rencontre ce problème.

La question qui se pose alors est de savoir s'il s'agit d'insécurité linguistique au sens de la définition de Bretegnier. Malgré des indices plaidant en faveur d'une insécurité linguistique comme « la perte de moyen pour s'exprimer en français », peut-on affirmer que ces personnes craignent ou du moins aient le sentiment de ne pas être perçu comme originaire et/ou membre de la communauté tchadienne, sachant que l'on se situe du point de vue de celui qui intervient en français et qui est Tchadien ? Cette communauté ne lui est-elle pas déjà connue ? Or, même dans une communauté d'appartenance la plus étroite, notamment celle où ils sont nés, où ils ont vécu, même dans une communauté linguistique dont ils partagent un monde, on peut considérer que les membres de cette communauté demeurent entre eux en partie des étrangers les uns pour les autres et rien ne me paraît interdire qu'un individu en ignore certaines règles. Un Tchadien francophone n'est pas

nécessairement censé savoir qu'on ne parle pas en français dans certains lieux au Tchad avant d'en avoir fait l'expérience à ses dépens. On peut aussi considérer qu'il existe chez chacun d'entre nous une inquiétude latente relative à son appartenance à l'une de ses communautés d'appartenance, celle d'en être rejeté. Dans le cadre de la métaphore théâtrale de Goffman, cela se traduit par la crainte de se voir contester sa face avec le risque de se la voir enlevée. Les moqueries peuvent alerter le Tchadien francophone en ce sens. Aussi, le partage de ce monde tchadien, de ses représentations, de ses valeurs fait qu'un Tchadien francophone peut s'avérer incapable de ne pas perdre ses moyens dès que l'un de ses compatriotes se moque de lui quand il parle en français dans un lieu censé être inapproprié. Les Tchadiens qui se moquent rentrent d'une certaine manière comme en phase avec une part imaginaire et constitutive du Tchadien francophone, si bien que l'intéressé ne peut que perdre ses moyens.

D'autre part, ce monde partagé peut très bien rester en partie immergé pour chaque membre d'une communauté partageant le même monde et que ce monde, il n'en découvre une part qu'au fil de ses expériences vécues. Un Tchadien francophone se risquerait-il à parler en français sur un marché, sachant par avance, qu'il serait moqué et qu'il se sentirait diminué au point de s'avérer incapable de s'exprimer en français, donnant ainsi du grain à moudre à ceux qui mettent en cause ses capacités ? Ne faut-il pas pour apprendre qu'il en fasse l'expérience, en ignorant tout d'abord les conséquences de ses actes en terre tchadienne ? Le Tchadien, bien qu'il partage avec ses compatriotes un même monde tchadien, apprendra donc sur le tas, fera l'expérience vécue de ce qu'est être tchadien, en commettant des erreurs, dont il ignore par avance qu'elles sont des erreurs. En ce sens, je peux envisager de me servir de la définition de Bretegnier dans le cas où le public se constitue de Tchadiens sur un marché à N'Djamena puisque l'on peut considérer qu'un individu par rapport à l'un de ses groupes d'appartenance peut toujours avoir le sentiment, craindre de ne pas être perçu comme originaire du groupe.

En conséquence, quand il s'exprime en français dans un lieu non autorisé au Tchad, l'intervenant tchadien locuteur francophone vit bien une insécurité linguistique au sens de la définition de Bretegnier, par rapport à la communauté linguistique tchadienne. Cette insécurité linguistique en relation avec la communauté linguistique tchadienne entrave la

parole, ce qui amène à ce que les locuteurs francophones tchadiens

« [...] se taisent en présence [de leurs compatriotes] et qui savent bien qu'ils auraient des choses à dire mais qu'ils ne les disent pas de peur de « mal dire » [...]» (Boudreau, 1998 : 343).

Une différence par rapport aux Acadiens du Nouveau Brunswick (Boudreau, 1998 : 343), c'est que le « mal dire », c'est parler un français dont la seule caractéristique est de ne pas être autorisé par la communauté tchadienne dans certains espaces publics.

5.1.1.4. Sentiment associé à cette première source d'insécurité linguistique

Cette insécurité linguistique se traduit par une très forte difficulté voire une impossibilité à s'exprimer en français. De plus, elle est consécutive aux moqueries de ses compatriotes qui reproche au locuteur son arrogance en s'exprimant en langue française, autrement dit de se situer au-dessus des autres Tchadiens. Aussi, j'envisage que cette forme d'insécurité linguistique puisse être associée à un sentiment de culpabilité de parler en français.

5.1.2. Qu'est-ce qu'être francophone au Tchad ? Une deuxième source d'insécurité linguistique

5.1.2.1. La langue française, un héritage de l'histoire et l'identité tchadienne

La langue française, imposée par la colonisation française, devenue langue officielle du Tchad, fait désormais partie de l'histoire des Tchadiens. La langue française a une place au Tchad aux côtés de l'arabe tchadien, langue de presque tous les Tchadiens. Le Tchad fait partie de la Francophonie. On nous apprend à l'école que ce français officiel est le même que celui parlé en France. Il en résulte qu'être francophone fait partie des diverses modalités qui permettent de se forger une identité tchadienne. Savoir parler français est donc un enjeu possible pour les Tchadiens francophones.

5.1.2.2. Le français parlé par les Tchadiens francophones

Comme je l'ai déjà écrit, les Tchadiens apprennent essentiellement la langue française à l'école, au collège et au lycée dans un processus qui contribue à la mise en place de la diglossie qui place le français en situation haute, en associant la langue française à des pratiques intellectuelles prestigieuses. Parmi les témoins rencontrés, beaucoup se plaignent de l'école au sujet de l'enseignement du français. Dès lors que le français occupe la place qu'il occupe au Tchad, cette critique devient compréhensible. Il est possible de penser que tout un chacun aimerait savoir parler français pour profiter de ce que cette langue permet.

Le plus gros reproche adressé à l'école tchadienne, c'est son formalisme, sa centration sur les règles de grammaire et sa mise à l'écart des aspects culturels que l'on peut associer à l'apprentissage d'une langue. On peut aussi y ajouter, ce que ne disent pas les témoins, un déficit de mise en situation de communication. Il en résulterait des problèmes de fluidité dans la façon de parler, les Tchadiens étant obligés de chercher leurs mots qui ne viennent pas d'eux-mêmes, de parler suffisamment lentement pour s'assurer qu'ils parlent conformément aux règles. D'autre part, mots et expressions ne sont pas exactement les mêmes entre le français parlé en France et le français parlé au Tchad. À cela s'ajoute pour certains du moins ce qu'il est habituel d'appeler « accent africain ». S'ajoute encore des problèmes d'intercompréhension lors de séjours en France, rencontrés par des Tchadiens pourtant scolarisés dans des écoles francophones au Tchad. En conséquence, bien que les Tchadiens puissent se considérer comme francophones, même si leur expérience s'étend à l'ensemble de leurs enseignements notamment au lycée, leur expérience du français n'en demeure pas moins celle de l'école, des livres lus et de leurs éventuelles conversations en famille ou entre pairs, ce à quoi il est aussi possible d'ajouter l'expérience de la radio, de la télévision, du cinéma, etc.

5.1.2.3. La mise en cause de l'accent dit africain : une revendication de francophonie

Bien que les problèmes d'intercompréhension rencontrés par les Tchadiens francophones lors de leurs séjours en France puissent se comprendre à l'aune de leur

apprentissage scolaire et des spécificités tchadiennes de leur français, plusieurs témoins réduisent ce problème à leur seul « accent (dit) africain ». Autrement dit, leur syntaxe, leur lexique, leurs expressions sont censées être identiques à ce que les Français pratiquent usuellement. Comme je l'ai déjà écrit *supra*, cette façon de se représenter les choses s'explique bien si l'on considère le souhait des Tchadiens Francophones d'être reconnus comme francophones. Ce qui apparaît ici, c'est le désir des Tchadiens francophones non seulement de comprendre mais aussi d'être compris par « les Français » (francophones de France) quand ils s'expriment en langue française. Il me semble que ce désir est l'un des éléments qui caractérise le fait d'être francophone au Tchad. L'affirmation d'une appartenance à la communauté linguistique francophone, le rêve de parler un français le plus proche possible des Français, pourrait ne pas être le seul fait de personnes minoritaires, urbanisées, ayant été scolarisées dans des écoles francophones. L'exemple du témoin T9, ancien éleveur de chameau le suggère. Pourtant, cette affirmation et ce rêve seraient plutôt ceux de ressortissants de catégories les plus favorisées. C'est une autre différence entre la situation tchadienne et la situation acadienne au Nouveau Brunswick décrite par Boudreau (1998).

Par ailleurs, la plainte des Tchadiens francophones sur leur déficit de fluidité en français, évoque certes la définition de l'insécurité linguistique par Francard comme une quête non réussie de légitimité (voir *supra*), mais elle pourrait aussi s'interpréter comme l'expression d'une demande identitaire non réalisée : celle d'être francophone de la même façon que peuvent l'être les Français francophones vivant en France.

La revendication d'être francophone ne se lit donc pas dans les seules affirmations explicites des témoins, mais aussi de façon détournée dans leurs façons d'expliquer leurs problèmes d'intercompréhension avec des locuteurs français (qu'il ramène à la seule question de l'existence d'un accent dit africain) ou leurs façons d'expliquer leur plainte de ne pas être aussi fluide qu'il le voudrait.

5.1.2.4. Le français des Français, référence des Tchadiens francophones

De ce qui précède, il semble aisé de comprendre que le français pris comme

référence par les Tchadiens francophones et celui qui est parlé en France par des Français, avec un implicite : des Français francophones vivant en France. En effet, le « français correct », celui qui est issu de leur apprentissage scolaire et de leurs lectures ne suffit pas. Bien sûr, il permet à certains Tchadiens de se sécuriser. Mais, les Tchadiens francophones aspirent à mieux. Parce qu'il n'y a à leurs yeux qu'un français, « le français des Français », les Tchadiens aspirent à parler comme des Français de France parlant français depuis leur plus jeune âge. Le français de référence des Tchadiens n'est donc ni le français scolaire ni le français académique, mais le français parlé au quotidien par les Français. Il n'est pas question pour ces Tchadiens de vivre ce sentiment d'insécurité linguistique (Bretegnier, 2002 : 127-128, *voir supra*).

5.1.2.5. Une ligne d'action visant à montrer que l'on est francophone

C'est la raison pour laquelle, ces Tchadiens francophones adoptent une ligne d'action, qui, autant que faire se peut, leur permet de revendiquer « la valeur sociale positive » que représente pour eux de « savoir parler français ». Les Tchadiens francophones adoptent une « face de locuteur francophone ».

Lorsque les témoins parlent du français, ils ne précisent pas que ce français doit être normé et fluide, ni que les Français pris comme modèles font partie d'une catégorie socio-économique particulière, même si dans la pratique, sont écartés des personnes jugées ne pas remplir des critères de « bon locuteur » français qui correspondent à des personnes de catégories populaires.

Autrement dit, être francophone, c'est faire partie de la francophonie et le signe de reconnaissance le plus visible de la francophonie est censé être, du moins dans le cadre de cette enquête, comprendre et être compris en langue française. Pour les Tchadiens, ce signe visible de francophonie serait plutôt de parler français. Mais je pense ici à ces Tchadiens, qui une fois arrivés sur le territoire français, sont particulièrement déçus de ne pas être compris par la plupart des Français francophones. Être francophone implique de pouvoir se reconnaître entre francophones par sa façon de parler français. Quand on est francophone, on joue donc une représentation dans laquelle, le moins que l'on puisse

présenter à autrui est une face (une façade, une image) de locuteur francophone.

5.1.2.6. Une deuxième source d'insécurité linguistique.

Les Français francophones de France restent dans les esprits les juges les plus légitimes des bons usages du français, comme l'indiquent les paroles des jeunes gens du *Café de la jeunesse conscience*, ainsi que les références des témoins au « vernaculaire des Français », au « patois des Français », au français comme langue ethnique des Français. Les Tchadiens francophones vivant au Tchad, sans en être jamais sorti, semblent savoir, du moins le croient-ils, qu'il existe un écart entre leur façon de parler français et le français parlé en France. Il se peut qu'ils aient d'ailleurs appris à l'école même à se dévaloriser, en raison de l'existence de cet écart, l'accent dit africain. Ceux qui ont eu l'occasion de rencontrer des Français ou de venir en France ont pu faire l'expérience des mots qui ne « sortent » de leur bouche pas comme ils le voudraient. Lors de premiers séjours en France, ils sont susceptibles de commencer par expérience des problèmes d'intercompréhension. Bien qu'ils puissent réduire ses problèmes à leur seul accent dit africain, peuvent-ils manquer de s'apercevoir en leur for intérieur que leur français ne coïncide pas avec celui des Français ? Ils se trouvent désormais confrontés à un sentiment d'insécurité linguistique (Bretegnier, 2002 : 127-128, voir *supra*) qu'ils préféreraient peut-être ne pas ressentir et que peut-être, ils ont déjà vécu auparavant.

Autrement dit, ils se retrouvent en insécurité linguistique en français par rapport à des spectateurs qui sont ceux de la communauté linguistique francophone, les Français francophones de France. C'est la deuxième source d'insécurité linguistique en français des Tchadiens francophones. Elle implique de considérer que les Tchadiens sont en représentation devant un public de francophones, mais surtout que les Français francophones vivant France, sont considérés comme juges des usages de la langue française.

5.1.4.7. Éviter la honte et préserver la face en tant que francophone

Dans le cadre de la métaphore théâtrale de Goffman, se vivre francophone va se traduire par le jeu d'une représentation dont les spectateurs sont les Français francophones de France parce qu'ils sont considérés comme les seuls juges légitimes des usages du

français, comme en attestent plusieurs comportements, dont celui des jeunes gens du *Café de la jeunesse consciente*. Face au risque de révéler que l'on ne parle pas comme des Français de France, la seule façon d'éviter de ressentir un sentiment de honte, est de ne pas montrer sa façon de parler le français, un parler spécifique aux Tchadiens, des erreurs par rapport au français appris à l'école, un éventuel manque de fluidité, des signes paralysants d'insécurité linguistique qui risquent de faire passer pour incompetents. Se cacher ainsi permet de perpétuer l'image de francophone que l'on veut entretenir en tant que francophone entre Francophones à l'égal des Français, mais aussi aux yeux de ces spectateurs qui restent présents en arrière-plan, les Tchadiens eux-mêmes.

5.2. Mieux comprendre le comportement des personnes rencontrées

5.2.1. Comprendre la fuite ou le silence de mes compatriotes

Lors de mes enquêtes, j'ai été confronté à des attitudes par lesquelles mes compatriotes, faisaient en sorte de ne pas montrer, de ne pas laisser de trace de leur façon de parler en français et/ou de leur malaise en français. Ces attitudes ne peuvent d'ailleurs aboutir qu'à leur silence et s'inscrit bien dans les indices « en creux » d'insécurité linguistique agie. Pour comprendre ce qui se passe, je vais considérer tour à tour mes compatriotes dans leur relation d'une part avec la communauté linguistique francophone et d'autre part, dans leur relation avec la communauté linguistique tchadienne. Dans le premier cas, en tant que ressortissant de la communauté linguistique francophone, conçue comme ne partageant qu'un seul français, le « français français » (T3), les Tchadiens francophones ont intérêt à maintenir auprès des autres francophones une image de locuteurs francophones. Mais, convaincus à tort ou à raison de la médiocrité de leur français (in correction, déficit de fluidité, etc.), leur attachement identitaire à la francophonie, autrement dit leur crainte d'en être rejetés, les amène à tout faire pour cacher leur supposée médiocrité en français en particulier à ne pas en laisser de trace. Dans le deuxième cas, considérant mes compatriotes dans leur relation à la communauté linguistique tchadienne, les Tchadiens doivent maintenir l'image de gens dignes de faire partie de la communauté tchadienne. Or, ils seront sujets de moqueries dès lors que leur médiocrité sera considérée comme avérée. Comme ils sont convaincus d'être médiocres,

ils seront conduits à cacher leur façon de parler français.

5.2.2. Comprendre la crainte de l'espionnage des Français

Plusieurs témoins ont, sous forme parfois de plaisanterie, exprimé la crainte d'être « espionnés » par des Français, comme si les Français avaient des attentes linguistiques à leur égard. Cette crainte permet de comprendre pourquoi ces témoins préfèrent, d'une manière ou d'une autre, ne pas donner à entendre leur français. Considérant mes compatriotes tchadiens francophones dans leur relation avec la communauté linguistique francophone, les Français étant fantasmés comme seuls juges légitimes des usages du Français, laisser des traces sonores du français de locuteurs tchadiens francophones, revient à prendre le risque d'être discrédité dans son rôle de locuteur francophone et donc dans un statut social valorisé. De cette perte de la face de locuteur francophone, la personne pourrait se trouver, fantasmatiquement, rejetée de la communauté linguistique francophone. Ce rejet n'est pas envisageable pour la personne parce que cette personne est attachée à cette façon de réaliser sa tchadicité qui consiste à savoir parler français (ce qui inclue aussi à mon sens l'existence de possibles enjeux sur un plan professionnel dans certains cas).

Les jeunes gens du *Café de la jeunesse consciente*, les jeunes collégiens qui ont fui ma demande d'enquête, le refus des entretiens oraux enregistrés, le refus de la publication des transcriptions peuvent d'une part s'interpréter comme un refus de laisser des traces de sa façon de s'exprimer en français et d'autre part comme un moyen de ne pas perdre sa face en tant que locuteur francophone.

5.2.3. Comment comprendre qu'en France, il s'agisse de ne pas parler comme « eux » les Français ? Préserver sa face de Tchadien

Lors de rencontres avec des amis tchadiens francophones en France, j'ai montré que j'aspirais à parler le français des Français. Cela se concrétisait, chez moi, par une importante fréquentation des Français. Mais, mon projet (parler français comme les Français) a suscité la désapprobation de mes compatriotes présents en France. Ils m'ont

reproché la réalisation de mon projet et dit qu'il ne fallait pas parler « leur français », c'est-à-dire le français des Français. Avec mon projet, je passais pour un fou. Il m'a été demandé si mes compatriotes ne me reprochaient pas plutôt une déloyauté, voire une trahison. Rien n'interdit de le croire, mais ce n'est pas la façon dont je l'ai vécu. Comment expliquer que des personnes désireuses de parler français comme des Français, semblent ne plus vouloir réaliser ce projet une fois arrivées en France alors même qu'il apparaît dans les entretiens que le français de référence des Tchadiens francophones est le français parlé par les Français en France ?

Parler en France comme un Français reste une aspiration qui n'est pas réalisée pour deux raisons. La première raison réside dans la difficulté d'un tel projet. Il implique de côtoyer très souvent des Français, voire de vivre avec. La deuxième raison pour laquelle les Tchadiens francophones ne réalisent pas leur aspiration est, qu'à travers le maintien de leurs relations avec d'autres Tchadiens, ils cherchent à maintenir leur sentiment de tchadité, et que cela fait partie aussi du jeu qu'ils jouent vis-à-vis des Français autochtones et entre Tchadiens. Ainsi, ne pas parler comme un Français permet-il du point de vue de ces Tchadiens, et de mon point de vue, de continuer à se sentir tchadien, en dehors du Tchad et à se faire légitimer comme tel par les autres Tchadiens. Arrivé en France, réaliser effectivement le projet de parler comme des Français est vécu comme un risque pour la préservation de l'identité des Tchadiens. Ne pas le faire participe d'un autre projet, celui de préserver un « entre-nous tchadien ». Aussi est-il préférable pour ces compatriotes de persévérer dans leur manière de parler français, qui les identifie en tant que Tchadiens.

Cependant, l'aspiration à parler français comme un Français demeure puisqu'il s'agit de continuer à être francophone et que les Tchadiens francophones considérés, considèrent qu'il n'existe qu'un et un seul français, « le français des français ». Ainsi, les Tchadiens se préservent-ils dans une situation susceptible de favoriser leur insécurité linguistique en français en préservant comme référence le français des Français.

5.2.4. Comment pourrait-il être possible de lever la contradiction entre les deux identités, les deux références ?

Comme je l'ai déjà écrit, jouer la carte de la francophonie fait partie des possibilités qui s'offrent à un Tchadien pour être tchadien du moins si ce Tchadien est urbanisé et a été scolarisé dans une école francophone. Mais en prenant comme référence le français parlé par les Français, les Tchadiens concernés s'exposent à une insécurité linguistique vis-à-vis de leur public de Français francophones. Il existe une autre source d'insécurité linguistique au Tchad, liée à ce que parler français au Tchad dans un lieu public est jugé comme un acte prétentieux. Les Tchadiens concernés ne comprennent pas ce qui leur arrive. Ils sont alors pris dans une situation de conflit entre deux communautés, entre deux identités, mais aussi en situation de rupture dans leur jeu de représentation. L'acteur semble pris entre deux rôles, peut-être entre deux allégeances. Comme je l'ai dit, être francophone fait partie des façons de réaliser sa tchadité du moins pour une partie de la population tchadienne urbanisée et scolarisée dans des écoles francophones, néanmoins partie constituante de la société tchadienne. Mais il semble qu'il y ait des conditions touchant aux lieux d'usage du français qui mettent en évidence ce que j'interprète comme une situation de conflit.

Puisque parler français fait partie des possibilités pour un Tchadien de réaliser sa tchadité, deux voies s'offrent au Tchadien francophone. La première est de se condamner à rentrer en contradiction avec son désir de tchadité et à l'insécurité linguistique en français. C'est le cas dans la mesure où il continue de croire en l'existence d'un français unique pour toute la francophonie, qui, en dernier ressort ne peut être que celui des Français de France. Il prend alors pour norme de référence un français exogène au Tchad, le français des Français, quoi qu'il ne puisse être que fantasmé. Même si le désir de tchadité l'emporte, cela n'enlève pas les contradictions.

La deuxième solution est à mon avis d'assumer l'existence d'une norme endogène tchadienne de français. Autrement dit, renoncer à l'idée qu'il n'existe qu'un unique français dans toute la francophonie. Une façon pour les Tchadiens pour se permettre d'être à la fois Tchadien et francophone, pourrait ainsi être qu'ils assument l'existence d'une norme endogène tchadienne pour le français qu'ils parlent. Ainsi, peut-on espérer que parler en

français en public soit moins considéré comme un acte prétentieux. Ceci contribuerait à diminuer une première source d'insécurité linguistique (le jugement des Tchadiens). Avec le choix de reconnaître l'existence d'un français endogène au Tchad, parler français comme des Français pourrait alors être considéré comme un moyen de communiquer en France avec des Français en apprenant à parler une variante de français non tchadienne. Cela peut contribuer à réduire une deuxième source d'insécurité (le jugement des Français sur le parler des Tchadiens). Se mettre à parler français comme un Français pourrait alors devenir synonyme de parler une variante française étrangère à celle parlée au Tchad et non synonyme de renoncement à sa tchadité. Cela me ramène aux différentes options étudiées permettant cette reconnaissance : zone interlectale, vernacularisation. Mais se pose alors la question de la crainte d'une marginalisation des Tchadiens en tant que francophones, précisément parce qu'ils auraient assumé leur français tchadien. La proposition que je viens de formuler reste donc problématique.

5.3. Une insécurité linguistique à deux facettes

De l'analyse que je propose mobilisant la théorie de la face de Goffman, l'insécurité des Tchadiens francophones serait donc une insécurité à deux facettes. Les travaux de Gueunier *et al.*, de Francard, de Lafont (voir *supra*) de Boudreau plaident à mon sens pour l'idée d'une insécurité linguistique à deux facettes. En effet, qu'il s'agisse d'insécurité linguistique, il existe une ambivalence chez les locuteurs sujets à une insécurité linguistique, entre d'une part une autodépréciation des pratiques inhérentes aux variétés régionales considérées comme non légitimes et d'autre part ce qui apparaît comme une compensation de cette dépréciation par une valorisation de la langue régionale en lui conférant des qualités qui en font une langue de la complicité et de la chaleur humaine. Boudreau souligne, comment les locuteurs du chiac, se trouvent tiraillés entre la nécessité de trouver un emploi, qui implique de parler un français plutôt standard et les « pressions » des proches qui tiennent à ce que les individus continuent de parler chiac, si bien qu'en parlant un français standard, l'individu risque l'exclusion de sa communauté d'appartenance. Nous retrouvons ici à mon sens avec ce qui se passe au Tchad. Les Tchadiens francophones peuvent espérer en parlant français une reconnaissance sociale. Mais, parler français peut aussi exposer à un risque d'exclusion de la part de leurs

compatriotes. Il me semble que les auteurs que je viens de citer, parlent tous d'un même phénomène appelé par Colonna, ambivalence solidaire, et qui serait caractéristique des fonctionnements diglossiques. Or, nous pourrions utiliser la théorie de la face de Goffman pour rendre compte de ces phénomènes, dans lesquels les locuteurs adoptent des façons d'être différentes en fonction des personnes auxquels ils s'adressent. La question se pose de savoir si ce phénomène n'est pas aussi une caractéristique des situations d'insécurité linguistique au point de pouvoir intégrer cet élément dans la définition de l'insécurité linguistique. On pourrait alors envisager d'adopter une définition de la notion d'insécurité linguistique en prenant en compte ce double aspect. Comme je l'ai expliqué plus haut, la définition de Bretegnier pourrait alors intervenir dans la description des deux aspects, celui où les personnes se vivent comme acteurs en représentations devant des spectateurs, que sont des locuteurs idéalisés de la langue dominante et celui où les mêmes personnes se vivant comme acteur en représentation devant des spectateurs que sont des locuteurs des langues dites dominées. Pour cela, il semble nécessaire d'accepter que partager un monde n'exclue pas d'ignorer ce monde partagé et que les membres de leur communauté de partage restent en partie des inconnus.

Conclusion générale

Le Tchad est le cadre de départ de ma recherche au sujet de l'insécurité linguistique

de Tchadiens francophones. En effet, même si j'ai pu rencontrer des témoins en France, il s'agissait de Tchadiens nés au Tchad et y ayant vécu leur scolarité pendant leur enfance et leur adolescence. Sur le plan sociolinguistique, le Tchad conjugue plurilinguisme et hiérarchisations des langues. Il connaît une polarisation entre le nord et le sud sur le plan géophysique mais aussi religieux, culturel et politique. La langue française, héritée de la colonisation, comme dans d'autres pays africains, a pris une place prestigieuse et se rencontre dans les sphères du pouvoir politique, de l'administration, de l'école, des médias. Les écoles francophones au Tchad accordent une grande importance à la forme, à la grammaire et à la règle sans se soucier des langues de départ des élèves ni même de favoriser la communication par des activités appropriées. Pour la réalisation de cette recherche, je me suis appuyé sur la définition de l'insécurité linguistique de Bretegnier en m'inscrivant dans une démarche qualitative d'inspiration phénoménologique herméneutique. Dans les observables, la théorie de la préservation de la face de Goffman prend, aux côtés d'autres éléments théoriques, une place importante. Je reviens ci-après sur les éléments théoriques utilisés, les entretiens, les principaux résultats et j'aborde les perspectives envisageables après cette thèse.

Éléments théoriques

Dans la présentation du Tchad, j'ai utilisé des éléments issus de l'étude de la préhistoire et de l'histoire, de l'économie. Mais c'est à la sociolinguistique que j'ai fait appel pour décrire la situation sociolinguistique du Tchad, à travers les notions de plurilinguisme, de vernaculaire et de véhiculaire, de diglossie. Je ne me suis néanmoins pas dirigé vers la notion de multiglossie bien que je décrive des situations qui la suggèrent. J'ai étudié la place réservée par les Tchadiens aux variétés d'arabe, notamment l'arabe Tchadien ainsi qu'à celle de la langue française, son histoire et ses usages. Enfin, je termine la présentation générale du Tchad en abordant la place des mélanges de langues (alternance codique). D'une façon générale, la situation sociolinguistique du Tchad apparaît comme complexe, évolutive avec des langues qui se hiérarchisent les unes par rapport aux autres avec une diglossie qui place le français en position dominante et un arabe tchadien dominant dans le commerce et de plus en plus reconnue par les Tchadiens comme leur langue. Cette situation apparaît comme favorable à l'émergence de

phénomènes d'insécurité linguistique en langue française chez les Tchadiens francophones.

Pour étudier cette insécurité linguistique, je me suis appuyé sur d'autres notions propres à la sociolinguistique en commençant par celles qui m'apparaissaient comme les plus élémentaires pour aller vers les plus englobantes, bien que ces notions soient en interrelation : tout d'abord, les attitudes et les représentations. L'introduction à ce niveau de ce que j'ai nommé « jeux de rôle » faisant référence à la métaphore de Goffman, sociologue issu du courant interactionniste américain, est en quelque sorte une particularité liée à l'usage que je fais de cette théorie pour interpréter mes observables. J'ai ensuite consacré une partie aux langues, variétés linguistiques et styles de paroles puis j'ai traité de norme linguistique, de communauté linguistique et d'insécurité linguistique. Dans le cadre de la partie consacrée à la communauté linguistique, j'ai étudié la notion de diglossie, comme élément propre à différentes communautés linguistiques dont la communauté linguistique tchadienne. Enfin, j'ai consacré la dernière partie à une discussion intitulée « signes et sens de l'insécurité linguistique ».

Née en Occident, dans le cadre d'une recherche nord-américaines mettant en jeu les stratifications sociales de la ville de New York, la pertinence de la notion d'insécurité linguistique pour des Tchadiens francophones ayant vécu dans une société moins industrialisée, composée d'ethnies a posé question. L'hypercorrection en langue française a-t-elle le même sens au Tchad et à New York ? Cependant, le modèle proposé par Bretegnier m'est apparu pertinent en ce qu'il évite de valoriser le seul capital symbolique et permet d'envisager une insécurité linguistique pour les membres de groupes qui ne sont pas nécessairement des catégories sociales (par exemple pour une langue ethnique). Cette conception de Bretegnier permet aussi d'envisager une insécurité linguistique, qui si elle peut s'avérer prendre une dimension pathologique dans certains cas, prend aussi une dimension existentielle, inhérente à la vie de l'être humain en société et parce qu'elle permet d'envisager une insécurité linguistique qui a un sens qui renvoie à leurs représentations, leurs expériences vécues et à leur projection dans l'existence humaine en général. En revanche, l'idée de considérer la francophonie comme une communauté linguistique aurait mérité quelques discussions que j'ai laissé de côté.

L'opposition entre l'usage d'une théorie « interactionniste » et les courants de la phénoménologie herméneutique

Dans le cadre de la démarche qualitative que j'ai utilisée, je me suis inspiré du courant phénoménologique herméneutique. Pourtant, j'ai aussi utilisé la sociologie de Goffman pour interpréter mes observables. Or Goffman accorde une importance primordiale aux signes et à leur interprétation, sans toujours expliquer comment il parvient à ces interprétations. Cette importance accordée aux signes caractérise les courants issus du positivisme (Robillard, 2020 : 433-448) qui d'une part sépare corps et esprit, fait et valeur, signifiant et signifié (Ib. : 436). Or, si les signes apparaissent nécessaires pour faire des sciences humaines et sociales, l'attitude décrite chez les positivistes et les pragmatistes est réductrice en ce qu'elle n'envisage pas que la compréhension puisse échapper aux signes (Robillard, 2020 : 436). Les courants phénoménologiques herméneutiques refusent quant à eux ces dissociations mises en avant par les positivistes : « une perception physique se faisant toujours dans l'antériorité d'une ambiance imaginaire, affective, éthique » (Ib. : 436) le corps et l'esprit ne peuvent pas être séparés, « les valeurs éthiques imprègn[ant] l'ambiance, le climat, la disparition affective et intellectuelle » (Ib.), le fait ne peut pas être séparé de la valeur. Mais cela conduit à la prise en compte de l'intériorité des personnes dans les courants phénoménologiques herméneutiques :

« Dans ces courants, la réalité est appréhendée d'abord par l'expérience dans une matrice imaginaire, sensible, colorée, par la socio-biographie et l'historialité » (Ib. : 436-437) et si le rationnel y joue bien un rôle, il « vient se greffer sur le phénoménologique qui le rend possible [...] » (Ib. : 437).

Pour les courants de la phénoménologie herméneutique, il peut se passer quelque chose en dehors des signes et la compréhension ne se limite pas aux seuls signes observés. Ceci permet de prendre en compte l'existence de l'intériorité des personnes et de s'intéresser à leurs représentations et non pas aux seuls signes observables comme chez Goffman. Pourtant, Goffman développe la notion de sens commun. Cette notion peut être rapprochée et comparée à celle de monde partagé. Ce sens commun est partagé par les témoins et le chercheur entendus comme acteurs sociaux. Au lieu de rompre avec le sens commun comme dans la tradition positiviste, le chercheur travaille, selon Goffman, avec

son sens commun pour comprendre ses témoins et son travail consiste à faire passer ce sens commun du non conscient au conscient :

« [...] l'analyse sociologique se présente comme une explicitation de ce sens commun, sans qu'il y ait une différence de nature entre les deux. » (Bonicco, 2007: 32).

Ce sens commun peut être rapproché de la notion de monde partagé et de monde précompris et de l'idée que le chercheur témoin de ce monde précompris interprète ce monde déjà interprété.

Interpréter un monde précompris. Le chercheur témoin de ce monde précompris.

Cette vision convergente que je propose entre Goffman et la phénoménologie herméneutique a deux limites. D'une part, le sens commun de Goffman n'apparaît que par des signes alors que ce n'est pas le cas du monde partagé. D'autre part, chez Goffman, dont il me paraît vraisemblable qu'il n'ait pas lu d'auteurs des courants de la phénoménologie herméneutique, la notion de sens commun s'écarte de la notion de monde précompris en ce que chez lui, l'explicitation du sens commun semble être unique. Témoins et chercheur partagent ce sens commun et l'explicitation qui en ressort est unique. Dans une perspective phénoménologique herméneutique, l'interprétation dépend de l'histoire vécue par chacun d'entre nous. Aussi, le chercheur, même en rencontrant des témoins et en croisant les observables ne peut donner qu'une interprétation qui est la sienne et dont il porte la responsabilité. Cette même interprétation guidée en quelque sorte par des éléments théoriques et une pratique réflexive reste une interprétation qui vient s'ajouter à celles des autres acteurs sociaux. Ce faisant, il ne prend pas la posture d'un expert qui dit le vrai, mais propose une vision notamment à ses lecteurs, parmi lesquels ses compatriotes, à partir de laquelle il est envisageable de rentrer en contradiction. Cela peut sembler bien pauvre que ne pas apporter de certitudes, mais cela est bien plus riche de perspectives s'il s'agit d'ouvrir des débats sur ce qui, jusqu'à présent, est resté dans l'ombre au Tchad. La notion de sens commun de Goffman, vient donc en quelque sorte faire un pont entre la sociologie de Goffman et les courants de la phénoménologie herméneutique, bien que les deux postures ne se recouvrent pas exactement.

La préservation de la face et les courants de la phénoménologie herméneutique

Dans ses travaux en sociologie, en particulier dans *La représentation de soi* (1973),

Goffman, reprend l'idée de Mead (1950) selon laquelle « les individus ne peuvent se manifester qu'à travers des rôles » (Palisse, 2004 : 136). Comme je l'ai déjà écrit, il présente l'interaction comme semblable à une pièce de théâtre où les individus, acteurs, jouent des rôles à travers lesquelles ils véhiculent d'eux une image, leur face, qu'ils tentent de valoriser. Mus par une quête de reconnaissance, les acteurs mettent en avant ce qu'ils jugent dans leur identité le plus apte à susciter sympathie, admiration, estime et cachent ce qui peut apparaître comme défauts ou faiblesses (Ib.). Cette face s'actualise au fil des interactions dans lesquelles l'individu convoque d'autres individus dans des rôles complémentaires comme celui de vendeur, de médecin, d'enseignant, etc. (Ib. : 137). Comme la face peut être menacée à chaque interaction, le sujet fait en sorte de la préserver à travers notamment des règles de considération par lesquelles ils cherchent à préserver la face d'autrui et des règles d'amour-propre par lesquelles il vise à faire bonne figure (Ib.). Ces jeux de rôles interprétés par les acteurs apparaissent chez Goffman comme condition de la possibilité d'une vie sociale. Palisse (2004 décrit la face « comme étant le lieu de la mise en scène, par un sujet, d'un rôle particulier, convoquant alors l'autre dans un rôle corrélatif. »

Dans ce qui précède, pour Goffman, ce qui constitue l'être de l'individu son intériorité pourrait être interprété comme moins important que la face qu'il présente (Ib.). Ce qui m'apparaît comme certain, c'est que l'intériorité n'est pas prise en compte dans le travail de sociologue de Goffman. Pourtant, cette notion de face, ce jeu de préservation de la face ne me semble pas en contradiction avec l'idée que chacun d'entre nous a sa propre intériorité, de l'existence d'un monde partagé, autrement dit un monde social et culturel partagé où chacun est avec soi implique d'être en même temps avec autrui et réciproquement, idée que l'on trouve dans la perspective herméneutique.

Une démarche réflexive du chercheur

Cette interprétation d'un monde précompris implique d'une part le recours à des outils théoriques. Ces outils m'ont permis de percevoir comme étant comme de l'insécurité linguistique ce qu'auparavant, comme la plupart de mes compatriotes, je tenais plutôt comme une difficulté en français. Cette interprétation d'un monde précompris implique aussi de la part du chercheur une démarche réflexive sur mon

expérience vécue afin de mieux appréhender ce monde tchadien que je me suis construit à travers mon itinéraire socio-biographique personnel au même titre que les autres Tchadiens. Cette démarche réflexive permet tout à la fois de mieux comprendre cette façon que j'ai de comprendre mais aussi d'évoluer dans certains de mes préjugés. C'est la raison pour laquelle, j'ai fait part de mon expérience vécue à différentes reprises dans ce travail.

La posture que j'ai choisie, implique de bien connaître la société étudiée pour pouvoir y mener une recherche en sciences humaines et sociales. Sans être pour autant membre de cette société, Tchadien en l'occurrence, elle implique d'être rentré suffisamment en relation avec ses membres afin de susciter chez le chercheur un « horizon commun » avec ses membres.

Des débuts d'enquête décevants

Dans mes rencontres avec mes compatriotes, j'ai pu observer des attitudes et des comportements que la littérature sociolinguistique m'a permis d'interpréter, au regard de la complexité sociolinguistique du Tchad, comme l'expression d'une insécurité linguistique.

Lors de mes premières rencontres pour cette recherche, je vais me heurter à une difficulté : le refus de s'exprimer des personnes pressenties comme témoins, la fuite des entretiens, le silence. Les témoins semblaient perdre leurs moyens, préféraient se taire, voire fuir. Ils ne répondaient pas à mes demandes d'entretien. La situation a, me semble-t-il, quelque chose de paradoxal parce que c'est à travers cette fuite des premiers témoins que j'ai acquis l'intime conviction que j'avais affaire à de l'insécurité linguistique (avec la rencontre avec les jeunes gens du *Café de la jeunesse consciente*, qui ont toutefois laissé quelques paroles). Pour les autres, je me suis heurté à des fuites, des refus d'entretien, à du silence. Je crois qu'il existe deux motivations à ce silence. La première est l'incompréhension de l'intérêt d'une enquête sociolinguistique sur ce que mes compatriotes vivaient depuis leur plus jeune âge au quotidien par leurs expériences vécues de tous les jours. Dans le cadre de la deuxième source d'insécurité linguistique, qui consiste à préserver une face de francophone, la deuxième motivation réside dans un souci de cacher les jeux de la sécurité et de l'insécurité linguistique.

La crainte de l'explicitation d'un vécu quotidien déjà connu.

La première motivation ne concerne pas mes seuls compatriotes. Elle renvoie me semble-t-il d'une part au peu de valeur que mes compatriotes accordent à ce quotidien, d'autre part à la crainte de ce que l'on pourrait faire de ces entretiens à travers leurs interprétations et enfin à l'incompréhension de ce que peuvent être les sciences humaines et sociales en général. Cette première motivation est cependant étrangement cohérente avec le souci de cacher sa façon de parler en français et son insécurité linguistique en ce que cette préoccupation semble renvoyer à un souci de ne pas dévoiler des jeux sociaux en vigueur dans une société plurilingue comme le Tchad.

Le souci de cacher sa façon de parler français et son insécurité linguistique en français

En effet, la deuxième motivation renvoie à un refus de mettre à jour ce qui se joue de rapports de pouvoir dans les relations sociales par rapport aux usages langagiers. Il me semble que d'un côté, il s'agit d'éviter que ne se découvrent des stratégies de domination. C'est par exemple, un peu le cas des témoins qui dévoilent qu'ils usent du français dans l'administration pour obtenir plus vite satisfaction à leurs demandes. Cela se fait, mais ne doit pas trop se savoir. Il s'agit en quelque sorte de camoufler ses stratégies de prise de pouvoir. D'un autre côté, celui des personnes les plus insécurisées ou les plus insécurisables, camoufler sa façon de parler français et son insécurité linguistique en français, c'est éviter de donner à d'autres personnes le moyen d'accentuer cette insécurité. Qu'il s'agisse d'insuffisance liée à un apprentissage, notamment scolaire ou qu'il s'agisse de l'expression de leur insécurité linguistique, cette situation a quelque chose de honteux. Il s'agit donc de cacher les raisons de la honte et la honte elle-même en ce que l'expression de la honte pourrait donner accès aux raisons de cette honte : une façon de parler en français, même chez les personnes dont le français est pour le dire simplement « irréprochable ». En effet, il ne s'agit pas tant de la conscience d'un écart, que d'une croyance imaginaire en un écart dont il s'agit. J'y reviendrai.

Les entretiens

Après ces premières déceptions, j'ai commencé à comprendre que ces comportements étaient inhérents au phénomène de l'insécurité linguistique, du moins

chez les Tchadiens francophones et qu'il fallait compter sur le souci des personnes concernées pour la cacher. Cela rendait l'enquête plus difficile. Il m'a donc fallu opter pour une démarche très qualitative afin de pouvoir interroger les attitudes et les représentations de témoins. J'ai évolué dans ma pratique d'entretien en évitant d'être à la recherche trop directe du phénomène recherché. J'ai pu obtenir des entretiens plus longs.

Des entretiens menés par moi-même

Les premiers entretiens que j'ai mené l'ont été en langue française. Le recours à cette langue a eu des conséquences sur l'entretien. Il prenait une dimension formelle, favorisant en quelque sorte des signes plutôt diversifiés d'insécurité linguistique chez des témoins (lenteur d'élocution, imitation d'un président, etc.). L'utilisation de langues locales au Tchad a rendu les entretiens concernés moins formels. Face à l'attitude consistant à ne pas jouer le jeu de l'entretien, parce que j'étais censé déjà connaître la situation sociolinguistique du Tchad, l'une de mes démarches a été de faire intervenir un intervieweur francophone français.

L'intervention d'un francophone français de France comme intervieweur.

L'incompréhension quant à l'intérêt de parler de ce que l'on vit au quotidien, associé au souci de cacher sa façon de parler français et son insécurité linguistique s'est traduite de la part des témoins qui ont bien voulu m'accorder un entretien (hormis les jeunes gens du *Café de la jeunesse consciente*) par des propos selon lesquels, étant moi-même tchadien, je connaissais la situation au sujet des langues, en d'autres termes la situation sociolinguistique du Tchad, et qu'ils n'avaient pas besoin en conséquence d'en parler. Cette attitude était bien ancrée et avait pour conséquence de faire tourner court les entretiens. C'est la raison pour laquelle j'ai demandé l'intervention d'un francophone français comme intervieweur. Cela a eu deux conséquences. La première a été, comme je l'espérais, davantage de témoignages sur le vécu des personnes en relation avec la situation sociolinguistique du Tchad. Mais cela a aussi conduit à mettre en évidence un jeu différent de la part de certains Tchadiens par rapport à l'intervieweur. Cela a contribué à cette idée de mobiliser sur le plan théorique la métaphore théâtrale de Goffman pour interpréter les observables.

Mes principaux résultats

La variété linguistique de français prise comme référence.

Au Tchad, l'insécurité linguistique en langue française ne repose pas sur le souci de parler comme les membres de la classe dominante tchadienne, mais sur un souci de parler le français comme les Français (francophones de France) le parlent, autrement dit sans avoir à chercher leurs mots. La langue française est considérée comme le patois, le vernaculaire des Français. Autant dire que les Tchadiens francophones rencontrés s'inscrivent dans une critique implicite, mais explicitée par quelques témoins, de l'enseignement de la langue française telle qu'elle est apprise dans les écoles francophones tchadiennes, de son formalisme, de sa grammaire, de ses règles. Les Tchadiens francophones rencontrés voudraient parler la langue française sans avoir à chercher leurs mots, de façon fluide. Autant dire qu'ils voudraient parler le français comme si cette langue était l'une de leurs langues « natives ». La norme est donc exogène même si la préoccupation n'est à proprement parler de parler un français académique. Ceux qui ont su apprendre le français à l'école et dans les livres et qui peuvent de plus avancer qu'ils n'ont jamais été en contact avec le français mélangé pratiqué au Tchad, peuvent trouver là à se rassurer sur la qualité de leur français et prétendre parler un « français correct ».

L'insécurité linguistique, d'autant moins visible que les locuteurs la cachent

Née dans le cadre de recherche menée par Labov au sujet de la société américaine (New-York), la question s'est posée dans mon travail de savoir s'il était envisageable de transférer cette notion au Tchad. L'interprétation de l'hypercorrection peut-elle être la même à New York et au Tchad (Manessy, 1994), les Africains n'accordent-ils pas une confiance exagérée dans les règles de grammaire ? (Ib.) Ce dernier point semble démenti dans cette enquête compte tenu de la critique de témoins à l'encontre de l'école et de ces pratiques qui les conduiraient à manquer de spontanéité et leur souhait de parler le français comme les Français le parle eux-mêmes.

Dans la mesure où j'étais censé trouver des personnes susceptibles de vivre une insécurité linguistique, une démarche aurait pu être de déterminer des signes observables de cette insécurité linguistique. Pourtant, un même signe comme celui de l'alternance

codique est interprété dans un sens ou dans un autre selon les auteurs (Simonin, 1996 : 35 ; Bretegnier, 2002 : 129).

Le repérage de l'insécurité linguistique par des signes semble donc problématique parce que ces signes peuvent s'interpréter différemment selon les cultures, les groupes sociaux, les contextes et les personnes. Cette interprétation dépend aussi du chercheur. Des signes qui n'apparaissent pas dans la littérature pourraient relever de l'insécurité linguistique (la lenteur d'élocution). Mais les signes de l'insécurité linguistique sont d'autant moins repérables que les personnes insécurisées, comme je l'ai expliqué *supra* la cachent. Une personne insécurisée linguistiquement commence par cacher cette insécurité parce qu'il s'agit pour elle de se protéger des personnes qui pourraient vouloir en profiter pour la dominer, parce que cette insécurité linguistique renvoie à la honte de sa façon de parler ses langues, le français, et que l'insécurité linguistique ne serait-ce qu'en tant que productrice de limitations quant à sa façon de s'exprimer en langue française devient à son tour une honte qu'il convient donc de cacher pour tenter d'échapper à ceux qui pourraient tenter de s'en servir de levier pour minorer la personne insécurisée/insécurisable.

C'est d'ailleurs la raison pour laquelle chercher exclusivement des signes ou, mieux se focaliser sur la recherche de signes n'est pas pertinent et que faire reposer une recherche sur l'insécurité linguistique chez des Tchadiens francophones sur des observations de signes « simples » me paraît illusoire. Il est nécessaire de chercher des représentations, notamment par des entretiens et de s'inscrire dans une démarche qui permet d'envisager un sens en dehors ou en plus des signes, ce qui rend intéressant le recours aux courants de la phénoménologie herméneutique. Dans une telle situation, les sociolinguistiques positivistes, à la recherche de traces matérielles, de signes de l'insécurité linguistique n'ont pu que se résigner à cesser leurs recherches, car il s'agit ici de s'intéresser à ce qui ne se voit pas et est occulté par ce qui se voit.

Conviction et crainte d'un écart à l'origine de l'insécurité linguistique

En ce qui me concerne, je crois que l'insécurité linguistique ne se tient ni du côté de l'incompétence linguistique, ni du côté de l'usage de l'alternance codique, pas même du côté de la méconnaissance et/ou de l'ignorance de normes de fonctionnement ou de

normes prescriptives. Pour Francard, elle se tient du côté de la conscience de l'existence d'un écart entre une façon de parler et une autre façon de parler prise comme référence. Pour moi, compte tenu de la rencontre avec mes témoins, l'insécurité linguistique se tient du côté d'un sentiment, d'une croyance en l'existence d'un écart. Le sentiment, la croyance impliquent les représentations, l'imaginaire et l'histoire vécue des personnes concernées. La notion de conscience de l'écart implique une sorte de savoir objectivé. Ni le sentiment, ni la croyance n'impliquent l'existence d'une adéquation avec ce qui se passe quand le locuteur s'exprime en situation, sans pour autant l'exclure parfois. Cette croyance se transmet par l'ensemble de tous les « on dit », le « bouche à oreille » de personnes qui fabriquent ainsi une vérité intangible. Ces personnes n'éprouvent pas nécessairement le souci d'étayer leurs propos. Quand les personnes sur un marché se moquent d'un Tchadien qui se hasarde à parler en français, c'est aussi parce qu'ils préjugent et non qu'ils savent que ce Tchadien ne saurait être à la hauteur. Pourtant, il peut arriver avec la radio, la vidéo, la télévision, que les Tchadiens francophones trouvent des éléments pour étayer cette croyance. Malgré cela, il me semble qu'il est préférable de considérer que l'insécurité linguistique se fonde en premier lieu sur une croyance en l'existence d'un écart plutôt que sur une conscience de cet écart et que cette croyance se transmet par la parole de génération en génération et au sein d'une même génération. Cette posture permet d'interroger les représentations et me paraît plus propice à une transformation de la situation. Je trouve un argument à cette idée en ce que même les locuteurs tchadiens francophones parlant un français très comparable à celui des Français francophones de France, croient en l'existence de cet écart, dans leur propre parler, qui ferait d'eux de moins bons locuteurs du français que les francophones français vivant en France. Opter pour cette perspective me semble converger avec mon choix des entretiens qualitatifs et de puiser mon inspiration dans les courants de la phénoménologie herméneutique. L'insécurité linguistique ne se réduit pourtant pas à la croyance en l'existence de cet écart. Elle comprend aussi ce que j'ai appelé « les deux sources de l'insécurité linguistique ».

Les deux sources d'insécurité linguistique.

Être Tchadien, c'est faire partie d'une communauté linguistique, c'est s'être

construit un « monde tchadien » à travers son itinéraire biographique, un monde partiellement partagé avec d'autres Tchadiens. La langue française, héritée de la colonisation fait partie des modalités qui permettent de se vivre tchadien, du moins pour une minorité de Tchadiens ayant pu être scolarisés dans des écoles francophones. Pour assumer ce rôle, il est nécessaire de comprendre et se faire comprendre en langue française. La métaphore théâtrale de Goffman permet de considérer que les Tchadiens rencontrés lors de mes enquêtes et observations sont en représentation devant d'autres Tchadiens vécus comme membres de la communauté linguistique tchadienne. Il est alors possible de distinguer deux sources d'insécurité linguistique chez les personnes rencontrées, en fonction des spectateurs fantasmés devant lesquels ils jouent leur représentation et visent à préserver leur face et le cas échéant celle des personnes avec lesquelles ils sont en interaction. Si ces spectateurs sont « les francophones », les Tchadiens sont susceptibles d'adopter une « face de locuteur de francophone ». Pour des raisons historiques, ce sont les Français de France qui sont considérés comme les juges légitimes des usages du français. C'est la raison, ou du moins l'une des raisons, pour laquelle, le français pris comme référence n'est pas celui d'une partie de la classe dominante tchadienne, ni celui appris à l'école ou dans les livres, mais le français tel qu'il est parlé par les Français francophones de France. Ce que recherchent ces Tchadiens francophones, c'est de pouvoir parler le français sans avoir à chercher leurs mots de la même façon que lorsqu'ils parlent leurs propres langues, autrement dit ils cherchent à être spontanés et fluides en français, à la façon dont parlent français les Français francophones vivant en France. La nécessité de préserver une face de francophone conduit les Tchadiens francophones que j'ai rencontrés, à cacher leur façon de parler français non pas nécessairement parce qu'ils ont conscience de l'existence d'un écart entre leur façon de parler français et de celle des Français, mais parce qu'ils s'imaginent l'existence de cet écart. Ils cachent aussi leur insécurité linguistique, qu'ils interprètent comme une difficulté, voire une incapacité à parler le français. Dans ce cas, les locuteurs ont intériorisé une honte de parler français comme ils le parlent, soit à cause de spécificités tchadiennes, soit à cause de difficultés comme le manque de fluidité. Cacher sa façon de parler en français permet alors d'assumer deux fonctions, celle d'éviter de vivre cette honte et celle de perpétuer son image de francophone. Cette attitude explique que

l'insécurité linguistique peut s'avérer difficile à déceler.

Dans le cas où un Tchadien francophone s'exprime au Tchad (ou entre Tchadiens si c'est en France) en langue française, les spectateurs devant lesquels les locuteurs cherchent à jouer un rôle et à préserver une face, sont des Tchadiens. La règle implicite est alors celle de jouer le rôle d'un Tchadien ou bien à exprimer sa tchadicité. Exprimer sa tchadicité permet de se renforcer dans sa conviction d'être ce que l'on est ou peut-être ce que l'on voudrait être, à savoir, dans ce cas, des Tchadiens. Ce sont alors « les » Tchadiens parlant leurs langues ethniques, l'arabe tchadien qui deviennent les juges légitimes des « bons » usages langagiers tchadiens. Deux possibilités se présentent alors. Soit le lieu d'usage du français est un lieu autorisé, officiel, comme une administration tchadienne. Le locuteur tchadien francophone pourra alors jouer de son français pour affirmer une supériorité afin d'en tirer parti (ne serait-ce que pour obtenir un document rapidement). L'usage du français est alors synonyme de compétence et d'intelligence de statut social élevé, donc peut-être de relations influentes, etc. Soit le lieu considéré n'est pas autorisé pour l'usage du français, comme, par exemple, sur les marchés en plein air au Tchad et alors parler français devient synonyme d'arrogance. Continuer à parler français, c'est alors prendre le risque d'être perçu comme n'appartenant pas à la communauté tchadienne, ce qui se traduit pour le locuteur concerné par des difficultés à s'exprimer en français et le sentiment de perdre ses moyens. Cette source d'insécurité linguistique pourrait s'accompagner d'un sentiment de culpabilité de se situer au-dessus des autres Tchadiens. Se mettre dans l'incapacité de continuer à s'exprimer permet alors d'éviter de ressentir ce sentiment de culpabilité et de préserver sa face de Tchadien. Cette analyse me permet donc de proposer l'existence de deux sources d'insécurité linguistique se combinant chez les Tchadiens francophones, une insécurité à deux facettes.

Perspectives

L'une des toutes premières perspectives qui de mon point de vue s'ouvrent après cette recherche, c'est la poursuite de recherche au Tchad, sur l'insécurité linguistique des Tchadiens en langue française, mais aussi dans d'autres langues. En effet, la souffrance liée à l'insécurité linguistique ne concerne pas la seule langue française, mais aussi la langue arabe. Même si certains Tchadiens présentent le choix de l'arabe moderne comme

choix de deuxième langue officielle, comme pertinent pour entrer en relation avec les autres pays arabophones, d'autres Tchadiens protestent contre l'imposition d'une nouvelle langue très peu parlée au Tchad, alors que l'arabe tchadien semble être vécu par beaucoup de Tchadiens comme l'arabe des Tchadiens. Ces enquêtes pourraient même, à mon avis, s'étendre à d'autres langues. Le modèle proposé par Bretegnier permet d'envisager une insécurité linguistique même pour les langues ethniques. D'un point de vue pratique, j'y vois la possibilité de participer à la diminution des souffrances liées à ces phénomènes de domination qui se fondent sur l'ignorance des langues ethniques des Tchadiens, de la non-reconnaissance de l'arabe tchadien comme langue des Tchadiens et du refus de prendre en considération les demandes des Tchadiens scolarisés d'un enseignement du français beaucoup souple qui intègre les autours de la grammaire et des règles.

Il me semble aussi pertinent d'approfondir une réflexion sur ce que j'appelle les deux sources de l'insécurité linguistique chez des locuteurs francophones tchadiens ou non. D'un côté, il y a des locuteurs d'usages langagiers en situation de domination par une langue, autrement dit des usages langagiers dominés et de l'autre ladite langue en situation de domination de ces usages langagiers, autrement dit la langue dominante, ici la langue française. Ces usages langagiers dominés sont souvent tenus par ces locuteurs comme ceux de la convivialité, de l'amitié, de la famille. Ces locuteurs paraissent agir comme s'ils étaient les juges de la pertinence de leurs propres usages dominés pour critiquer ou stigmatiser toute tentative pour l'un des leurs de développer des compétences dans la langue dominante. C'est une première source d'insécurité linguistique dans la langue dominante. De façon concomitante, les locuteurs qui cherchent à parler l'une de ces langues dominantes, ici la langue française, font face, ne serait-ce que de façon imaginaire, à des locuteurs (éventuellement fantasmés) censés être locuteurs légitimes de cette langue dominante, qui seraient les juges légitimes de ses usages. C'est une deuxième source d'insécurité linguistique, toujours dans la langue dominante. Cette double source de l'insécurité est présente chez Boudreau. Elle évoque cette thématique dans sa thèse de la façon suivante :

« Ils sont constamment soumis à un choix difficile : tenter de « parler mieux » ou d'accéder à un langage plus soutenu/ au prix d'une possible exclusion du groupe auquel ils

appartiennent/ou parler leur vernaculaire et être admis dans l'enceinte confortable et chaleureuse du groupe d'appartenance tout en sachant qu'ils s'astreignent à vivre en milieu clos et à s'éloigner de la norme légitime pourtant nécessaire à leur réussite professionnelle.» (Boudreau, 1998 : 254-255).

Comment les « sources de l'insécurité linguistique se combinent-elles ? Comment les locuteurs censés être légitimes dans l'usage d'une langue, par leur culture, leurs représentations, leurs actions, favorisent-ils ou défavorisent-ils cette insécurité linguistique ? La question peut se poser tant du côté des locuteurs des usages langagiers en situation de domination que du côté des locuteurs de la langue en situation de domination.

Enfin, derrière ces locuteurs fantasmés, ce sont à mon avis des acteurs tchadiens qui se cachent : les parents, les maîtres d'école, les professeurs, les politiques et la population tchadienne. J'aimerais que des recherches mettent à jour au moins quelques-unes des façons dont les Tchadiens comme auteur et acteur de leur vie sociale, construisent les scénarios qu'ils interprètent.

Bibliographie

Abou, S., 1981 : *L'identité culturelle*, Paris, Anthropos.

Alby S., 2013, « Alternances et mélanges codiques », dans Simonin, J., Wharton, dir., 2013, *Sociolinguistique de contact : dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS éditions, pp. 43-70.

Alén Garabato, C., Colonna, R., (dir.), 2016, Auto-odi. *La « haine de soi » en sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan.

Asselah-Rahal, S., 2004, *Plurilinguisme et migration*, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan.

Alexandre, P., 1967, *Langues et langage en Afrique noire*, Paris, Payot.

Alwihda Info, 2017, *Tchad : faux bac, licence, master, graves irrégularités constatées par l'Inspection d'État*, sur le site de Info Alwihda, 7 septembre 2017, http://www.alwihdainfo.com/Tchad-faux-bac-licence-master-graves-irregularites-constatees-par-l-Inspection-d-Etat_a57532.html#HXjecwtlgLKawvjF.99, consulté le 10 mars 2019, article non signé. Article non signé.

Auger, J., 1997, « Styles contextuels », dans Moreau, M.-L., (dir), *Sociolinguiste. Les concepts de base*, Mardaga. pp. 277-281).

Baggioni, D., 1997, « Norme. Genèse du concept », dans Moreau, M.-L., (dir), *Sociolinguiste. Les concepts de base*, Mardaga. pp. 217-218.

Baggioni, D., 1996, « La notion d'insécurité linguistique chez Labov et la sociolinguistique co-variationniste et ses précurseurs littéraires », dans Bavoux, Claudine, (éd.), *Français régionaux et insécurité linguistique. Approches lexicographiques, interactionnelles et textuelles*, Paris, L'Harmattan, pp. 13-32.

Bangui, A, 1994, « Notre identité tchadienne », dans Tubiana, J., dir., 1994, *L'identité tchadienne. L'héritage des peuples et les apports extérieurs : actes du colloque international célébrant le 30e anniversaire de la fondation de l'Institut National des*

Sciences Humaines de l'Université du Tchad, Ndjamena, 25-27 novembre 1991 / [organisé par l'] Institut national des sciences humaines de l'Université du Tchad, Paris, L'Harmattan.

Banque mondiale, 2007, *Le système éducatif tchadien. Éléments de diagnostic pour une politique éducative nouvelle et une meilleure efficacité de la dépense publique*, Document de travail n°110, série : le développement humain en Afrique.

Bavoux, C.. (éd.), 1996, *Français régionaux et insécurité linguistique. Approches lexicographiques, interactionnelles et textuelles*, Paris, L'Harmattan.

Bayart, J.-F., 1983, « Les sociétés africaines face à l'État », dans *Pouvoirs*, n°27, *Les pouvoirs africains*, p.23-39, <https://revue-pouvoirs.fr/Les-societes-africaines-face-a-l.html>, consulté le 24 mai 2020.

Bédard, É., Maurais, J., 1983, *La norme linguistique*, Conseil supérieur de la langue française, Québec, Canada, http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_iggcplus_pi4%5Bfile%5D=publications/pubf101/f101p1.html

Bertaux, D., 2016, *Les récits de vie*, 4^e éd., Paris, Armand Colin.

Bertucci, M.-M., 2009, « Place de la réflexivité dans les sciences humaines et sociales : quelques jalons », dans *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme réflexif ?*, *Cahiers de sociolinguistique*, n° 14, Presses universitaires de Rennes, pp. 43-55.

Bishop, S., 2016, *Le ministère de l'enseignement supérieur évalue les instituts privés du Tchad*, <http://lepaystchad.com/index.php/education/417-le-ministere-de-l-enseignement-superieur-evalue-les-instituts-prives-du-tchad>, consulté le 11/09/2017.

Blanchet, Ph., 2016, *Discriminations : combattre la glottophobie*, Paris, Textuel.

Blanchet, Philippe, 2006, « Quels . linguistes . parlent de quoi, a qui, comment et pourquoi ? », *Marges Linguistiques* n° 12.

Blanchet, Ph., 2000 : *La linguistique de terrain : méthode et théorie - Une approche ethnosociolinguistique*, Rennes, PUR.

Bonicco, C., 2007, « Goffman et l'ordre de l'interaction : un exemple de sociologie compréhensive », *Philonsorbonne*, mis en ligne le 20 janvier 2013, <http://journals.openedition.org/philonsorbonne/102>, consulté le 30 avril 2019.

Boudreau, A., 1998, *Représentations et attitudes linguistiques des jeunes francophones de l'Acadie du Nouveau-Brunswick*, thèse d'université. Université de Paris X -Nanterre.

Bourdieu, P., 1987, *Choses dites*, Paris, Minuit.

Bourdieu, P., 1986, *L'illusion biographique*, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°62-63 pp. 69-72.

Bourdieu, P., 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

Bretnier, A., 2009, « Sociolinguistique alter réflexive. Du rapport au terrain à la posture du chercheur », *Cahiers de sociolinguistique*, n° 14, Presses universitaires de Rennes, p. 27-42.

Bretnier, A., Ledegen, G., (éds), 2002, *Sécurité/insécurité linguistique. Terrains et approches diversifiées, propositions théoriques et méthodologiques. En hommage à Nicole Gueunier*, *Actes de la 5^{ème} Table Ronde de Moufia (22-24 avril 1998)*, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan.

Bretnier, A., 1999, *Sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues : la Réunion*, thèse, Université de Tours.

Brière, L., Lieutenant-Gosselin, M., Piron, F., 2019, *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre?*, Québec, Éditions sciences et bien commun (ESBC).

Bulot, T., 2011, *L'(in)sécurité linguistique*, <http://www.sociolinguistique.fr/cours-4-4.html>.

Calvet, L.-J. 2007, « La (socio)linguistique au filtre de l'inventaire des langues du monde. Et quelques considérations sur ses rapports avec la sociologie », dans *Langage et société* 2007/3-4, n° 121-122, pp. 259-273.

- Calvet, L.-J., 1993, *La sociolinguistique*, Que sais-je ?, Paris, PUF.
- Camilleri, C., al., 1990, *Stratégies identitaires*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Caprile, J.-P., 1978, *Premier inventaire des particularités lexicales du français parlé au Tchad*, fascicule 1, A-E, Annales de l'Université du Tchad, Faculté des Lettres et Sciences humaines, n° spéciale, N'Djamena, <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=12673300>
- Carton, F., Riley, P., 2003, éd., « Vers une compétence plurilingue », dans *Le français dans le monde. Recherche et applications*, Paris, Clé International.
- Castellotti, V., 2012, « Recherches qualitatives : épistémologie, écriture, en didactique des langues », dans Goï, C. (dir.) 2012, *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? Approches interdisciplinaires de la diversité*, Paris, L'harmattan, pp. 29-44.
- Castellotti, V., Moore, D., 1999 : *Alternance des langues et construction de savoirs*, Cahiers du français contemporain, Paris, ENS Fontenay.
- Centre International de Développement et de Recherche, 2010, *TCHAD - Données générales - Situation intérieure - Politique extérieure*, source Ministère des Affaires Etrangères et Européennes (France), <http://www.cidr.org/TCHAD-Donnees-generales-Situation,511.html?>
- Cerquiglini, B., 1999, *Les langues de la France. Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la Ministre de la Culture et de la Communication*,
<https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/994000719.pdf>
- Cohen, D., « Arabe (monde) - Langue », dans *Encyclopædia Universalis* [en ligne], <http://www.universalis-edu.com.proxy.scd.univ-tours.fr/encyclopedie/arabe-monde-langue>, consulté le 15 mars 2019.
- Conseil de l'Europe, 2005, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Paris, Didier.

Coudray, H., 2015: « Langue, religion, identité, pouvoir : le contentieux linguistique franco-arabe au Tchad », dans Leclerc, J., *L'aménagement linguistique du monde*, <http://www.axl.cefam.ulaval.ca/afrique/tchad.htm>.

Decorsen, I., Gaudefroy-Dmonbynes, 1905, Rabeh et les Arabes du Chari, documents arabes et vocabulaire.

Dejean, Y., 1979, « Nouveau voyage en diglossie », ronéoté, Regional Bilingual Training Resource center, Brooklyn.

Diop, A., 2013, « Les langues d'enseignement dans le système éducatif du Tchad », dans Maurer, B., dir., 2013, *Les langues des apprenants dans les systèmes éducatifs post-coloniaux*, *Glottopol* n°22, Université de Rouen, <http://glottopol.univ-rouen.fr>

Djarangar Djita, I., 2014, Dictionnaire pratique du français du Tchad, Paris, L'Harmattan.

Djarangar Djita, I., *Un petit lexique des particularités du français parlé au Tchad*, <http://boutik-and-co-org/IMG/petit-lexique.pdf>

Djmalde, F., 2004, *Étude d'un projet de la mise en place d'une unité de production de pâte chocolatée*, mémoire de DESS, Université de N'Djamena, http://www.memoireonline.com/06/10/3592/m_Etude-dun-projet-de-la-mise-en-place-dune-unite-de-production-de-pte-chocolatee—NDja3.html

Dumont G.-F., 2007, « Géopolitique et populations au Tchad », *Outre-Terre* 2007/3, n° 20, Ghazipur Publications, p. 263-288. <https://www.cairn.info/revue-outre-terre1-2007-3-page-263.html>

Équipe IFA, 2004 : *Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire*, Paris,

EDICEF-AUPELF,
http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=157

Esquieu, P., Peano, S., 1994, « L'enseignement privé et spontané dans le système éducatif tchadien », UNESCO, Institut international de planification et d'éducation, <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000992/099205fo.pdf>, p. 3.

Faury, M. 2019, « Que signifie être chercheuse ? Du désir d'objectivité au désir de réflexivité », dans Brière, L., Lieutenant-Gosselin, M., Piron, F., 2019, *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre?*, Québec, Éditions sciences et bien commun (ESBC), pp. 423-439.

Ferguson, 1959, *Diglossia*, Word, vol 15:2, 1959, pp 325-340, <http://mapage.noos.fr/masdar/Ferguson-Diglossia.pdf>, <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00437956.1959.11659702>

Feussi, V. Lorilleux, J., 2020, (In)sécurité linguistiques en francophonies. Perspectives in(ter)disciplinaires, Paris, L'Harmattan.

Feussi, V., Robillard, de, D., 2019, « Comment comprendre des autobiographies pour une épistémologie de la linguistique ? », dans Bisconti V., Mathieu C., (éds), *Entre vie et théorie. La biographie des linguistes dans l'histoire des sciences du langage*, Limoges, Lambert-Lucas.

Feussi, V., 2006, *Une construction du français à Douala-Cameroun*. Thèse. Université François Rabelais -Tours.

Fishman, J., 1967, *Bilingualism with and without diglossia, diglossia with and without bilingualism*, Journal of Social Issues 23, numéro 2, <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00573>

Francard, M., 1996, « Un modèle en son genre : le provincialisme linguistique des francophones de Belgique », dans Bavoux, C.. (éd.), 1996, *Français régionaux et insécurité linguistique. Approches lexicographiques, interactionnelles et textuelles*, Paris, L'Harmattan, pp. 93-102.

Francard M. *et al.*, 1993a : L'insécurité linguistique en communauté française de Belgique, *Français et Société* n° 6, Bruxelles, Service de la langue française - Communauté française Wallonie-Bruxelles.

Francard, M., (dir.), 1993b, « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques », *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve*, Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain-la-Neuve, Belgique, Leuven.

Frei, C., 2006, « Le français au Tchad », dans *Langage et société* 2006/4, n° 118, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2006-4-page-135.htm>

Gadamer, H.-G., 1996, [1976], *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Paris, Seuil.

Gadet, F., 2003, *Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données. Texto* [en ligne]. http://www.revue-texto.net/Inedits/Gadet_Principes.html, consulté le 19 mars 2020.

Gardy P., 1990, « Aux origines du discours francophoniste : le meurtre des patois et leur rachat par le français », dans *Langue française*, n°85, *Les représentations de la langue : approche sociolinguistique*, pp. 22-34, <https://doi.org/10.3406/lfr.1990.6175>

Gardy, P., Lafont, R., 1981, « La diglossie comme conflit : l'exemple occitan », dans *Langages*, n°61, *Bilinguisme et diglossie*, pp. 75-91, <https://doi.org/10.3406/lgge.1981.1869>

Gentil, P., 1971, *La conquête du Tchad*, Tome1, Le Tchad d'Émile Gentil (1894-1902), Ministère d'État chargé de la défense nationale, État-Major de l'Armée de Terre.

Goron, A., 2022, « L'alternance codique au sud-est du Tchad : construction incontournable en contexte plurilingue ? », *Collection Recherches et regards d'Afrique, Vol 1*, <https://revues.acaref.net/wp-content/uploads/sites/3/2022/05/Amina-Goron.pdf>

Goï, C., 2012, *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? Approches interdisciplinaires de la diversité*, Paris, L'Harmattan.

Gombert, J.E., 1990, *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.

Goracci, S. Jouannet, F., 1978, « Comportements linguistiques des étudiants tchadiens dans un restaurant universitaire » *LACITO-Documents, Afrique 5, Contacts de langues et contacts de cultures*, SELAF, p 123-131.

Grawitz, M., 2000, *Méthodes des sciences sociales*, 11^e édition, Paris, Dalloz.

Greenberg, J.-H., 1999, « Classification des langues d'Afrique », dans Ki-Zerbo, J., dir., *Histoire générale de l'Afrique, Méthodologie et préhistoire africaine*, Paris,

UNESCO, pp. 331-338.

Grosjean, F., 1982, *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. London, Harvard University Press.

Gueunier, N., Genouvrier, É., Khomsi, A., 1983, « Les Français devant la norme », dans Bédard, É., Maurais, J., *La norme linguistique*, Conseil supérieur de la langue française, Québec, Canada, http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_iggecpplus_pi4%5Bfile%5D=publications/pubf101/f101p1.html.

Gueunier, N., Genouvrier, É., Khomsi, A., 1978 : *Les français devant la norme*, Paris, Champion.

Gumperz, J., 1989 : *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interactionnelle*, Paris, L'Harmattan.

Gutnik F., 2002, « Autour des mots "Stratégies identitaires", "dynamiques identitaires" », dans *Recherche & Formation*, n°41, *Les dynamiques identitaires : questions pour la recherche et la formation*, https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2002_num_41_1_1778, pp. 119-130, <https://doi.org/10.3406/refor.2002.1778>

Heinich, N., 2010, « Pour en finir avec l' "illusion biographique" », *L'Homme*, n° 195-196, pp. 421- 430, <https://doi.org/10.4000/lhomme.22560>

Hymes, D., 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif.

Jardel, J.-P., 1982, « Le concept de « diglossie » de Psichari à Ferguson », dans : *Lengas. Lengas. Revue de Sociolinguistique Montpellier*, Vol 6, Num 11, pp 5-15.

Jodelet, D., dir., 2012 [1989], *Les représentations sociales*, Paris, PUF.

Jouannet, F., 1978, « La situation sociolinguistique du Tchad : approches », *LACITO-Documents*,, p. 19 , cité par Jullien de Pommrol : 128.

Jouannet, F., Caprile, J.-P., ed., 1978, « 2. La situation du Tchad : Approche globale au niveau national », dans *Contacts de langues et contacts de culturels*, Lacito documents. Afrique n°5.

Jullien, F., 2012, *L'écart et l'entre. Ou comment penser l'altérité*, halshs-00677232 411/433

Jullien de Pommerol, P., 1994, *Instrumentalisation de l'arabe véhiculaire parlé au Tchad*, Thèse, Université François-Rabelais, Tours.

Jullien De Pommerol, P., 1997, *L'arabe tchadien. Émergence d'une langue véhiculaire*, Kharthala.

Kaufmann, J.C., 2011, 2016, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.

Kilanga, J. M., 2006 : « Rapports entre le français et les langues africaines », dans *Conseil supérieur de la langue française, Langue française et diversité linguistique*, De Boeck Supérieur « Champs linguistiques ».

Kohn, R.C., Nègre, P., 1991, *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*, Paris, Nathan.

Koulamallah, S., *Le blog de Koulamallah souradj*, http://paystoumai.over-blog.com/pages/Economie_du_Tchad-739061.html, consulté en 2019.

Kremnitz, G., 1991, « Y a-t-il des “diglossies neutres” », dans *Lengas*, n° 30, CNRS URA D 1052, Université Paul Valéry, Montpellier III, pp. 29-36 (cité dans Bretegnier, 1999:122).

Kremnitz, G., 1981, « Du “bilinguisme” au “conflit linguistique”. Cheminement de termes et de concepts », dans *Langages*, n°61, *Bilinguisme et diglossie*. pp. 63-74, https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1981_num_15_61_1868

Labov, W., 1984, « The Social Motivation of a Sound Change », dans *Sociolinguistics Patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania press.

Labov, W., 1978 [1972], *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, Paris, Minuit.

Labov, W., 1977, « La langue des paumés » dans *Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 17-18, La paysannerie, une classe objet*, pp. 113-129, <https://doi.org/10.3406/arss.1977.2579>

Labov, W., 1976, *Sociolinguistique*, Paris, Minuit.

Lafont, R., 1997 : *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie*, Paris, L'Harmattan.

- Langerová, M., 2012 : *Diglossie au Maghreb – Histoire et situation actuelle*, Brno, https://is.muni.cz/th/262295/ff_m/magisterska_diplomova_prace.pdf
- Lara, L.F., 1983, «Le concept de norme dans la théorie Eugenio Coseriu », dans Bédart, É, Maurais, J. *La norme linguistique*, Conseil supérieur de langue française, Québec, Canada.
- Leclerc, J., 2015 : *L'aménagement linguistique du monde*, <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/tchad.htm>
- Leclerc, J., 2015, « Tchad », dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université Laval, <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/danemark.htm>, consulté le 14/03/2019
- Lejeune, Ph., 2015, [1996], *Le pacte autobiographique*, Le Seuil.
- Lorilleux, J., 2015, *Écritures transformatives : Quand des élèves allophones deviennent auteurs, ou : de l'appropriation à l'émancipation*, Thèse d'université, Université Français-Rabelais, Tours.
- Lüdi, G. 1998, : « Objectif : plurilinguisme individuel pour la Suisse du troisième millénaire ? », *Babylonia n°1*, pp. 6 -10.
- Lüdi, G., Py, B. 1986, 2003, 2006, *Être bilingue*. Bern, Peter Lang.
- Mahmoudian, M., Mondada, L., 1998, « Le travail du chercheur sur le terrain. Questionner les pratiques, les méthodes, les techniques de l'enquête », *Cahiers de L'Institut de Linguistique et des Sciences du Langage*, n°10, Université de Lausanne, pp. 39-68.
- Mahmoudian, M., 1998 : « Problèmes théoriques du travail de terrain », dans Mahmoudian, M., Mondada, L., *Le travail du chercheur sur le terrain. Questionner les pratiques, les méthodes, les techniques de l'enquête*, Cahiers de L'Institut de Linguistique et des Sciences du Langage, n°10, Université de Lausanne, pp. 9-22.
- Manessy, G., 2010, Vernacularité, vernacularisation, dans Robillard, D., Beniamino, M., dir., *Le français dans l'espace francophone*, Paris, Honoré Champion, tome 1, pp. 407-416.

Manessy, G., 1994, *Le français en Afrique noire. Mythe, stratégies, pratiques*, Paris, L'Harmattan.

Manessy, G., 1997, « Norme endogène », dans Moreau, M.- L., (éd.), *Sociolinguistique, Concepts de base*, Liège, Mardaga, pp. 223-225.

Makrada Maïna, 2015, *Qui sont les Sao ?*, sur le site Méroë-Africa, <http://www.universitepopulairemeroeafrica.org/PAR-MANGA-MAKRADA-MAINA-HISTORIEN.html>, consulté en 2019.

Makrada Maïna, M., 2017, *La problématique sao : Entre civilisation, mythologie et construction de l'histoire*, thèse, Université Paris 1, Panthéon Sorbonne.

Matthey, M., De Pietro, J.-F., 1996, « La société plurilingue : utopie souhaitable ou domination acceptée ? », dans *Sociolinguiste, territoire et objets*, H. Boyer éd. Lausanne, Delachaux et Niestlé, pp. 133-190 (cité dans Robillard, 2013).

Mondada, L., 1998 : « Technologies et interactions dans la fabrication du terrain du linguiste », dans Mucchielli, A., 1991 : *Les méthodes qualitatives*, Paris, PUF.

Moreau, M.-L., éd., 1997 : *Sociolinguistique, Concepts de base*, Liège, Mardaga.

Nizet J., Rigaux N., 2014, *La sociologie de Erving Goffman*. La Découverte, <https://www.cairn.info/la-sociologie-de-erving-goffman-9782707142023.htm>

Nomaye, M., 2001, *Les politiques éducatives au Tchad (1960-2000)*, Paris , Budapest, Torino, L'Harmattan.

Nombi, L., 2013, *Tchad : des langues maternelles en voie de disparition?* <http://www.journaldut Chad.com/article.php?aid=4560> consulté le 03/01/2018.

Noyau, C., 2001, « Le français de référence dans l'enseignement du français et en français au Togo », dans Francard, M., Géron, G., Wilmet, R., (dir.), *Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve* (3-5 novembre 1999), Volume II: Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain, 27 (1-2), pp. 57-73.

Observatoire Européen du Plurilinguisme, *Charte européenne du plurilinguisme*, Assises européennes du plurilinguisme, 2005-2019,

https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Fondamentaux/Charteplurilinguisme_frV2.13.pdf, consulté en 2019.

Palisse, S. 2004, *Analyse interactionnelle et comparative des interactions téléphoniques de travail dans les très petites, petites et moyennes entreprises*, Thèse d'université, Université de Lyon II.

Pineau, G., Le Grand J.-L., 1993, *Les histoires de vie*, tome 1, Paris, PUF.

Poplack, S., 1988 : « Conséquences linguistiques du contact des langues : un modèle d'analyse variationniste », *Langage et Société*, n° 43, <https://doi.org/10.3406/lsoc.1988.3000>.

Pourtier, R., Debos, M., Magnant, J.-P., « Tchad », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], <http://www.universalis-edu.com/encyclopedia/tchad/>, version pdf, p.8, consulté le 14 mars 2019.

Présidence de la République [du Tchad]. Primature. Ministère de l'Éducation Nationale [du Tchad], 2016, *Tchad. Rapport d'État sur le système éducatif national, Éléments d'analyse pour une refondation de l'école*, UNESCO, UNICEF, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247447f.pdf>

Prudent L.-F., 1981, « Diglossie et interlecte », dans *Langages* n° 61, *Bilinguisme et diglossie*, pp. 13-38, https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1981_num_15_61_1866.

Quéré, L., 2015, *Herméneutique et pragmatisme*, Institut Marcel Mauss, http://cems.ehess.fr/docannexe/file/3530/herme_neutique_et_pragmatisme_042015.pdf

Ramadji, A., 2015, *L'opposition partisane dans le système politique tchadien 1993-2011*. Thèse d'université. Science politique. Université de Bordeaux.

République du Tchad, *Constitution du Tchad du 31 mars 1996 révisée*, <http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/7b4f7168d45cbe496e43c49b5ecd9758054b116c.pdf>

Rey, A., 1972, *Usages, jugements et prescriptions linguistiques*, dans *Langue française* n°1, pp.4-28.

Robillard, de, D., 2020, « Insécurité linguistique, éthique et violence de l'objectivation scientifique. Pour une sociolinguistique à l'ombre de la science légitime », dans Feussi, V., Lorilleux, J., *(In)sécurité linguistique en francophonies. Perspectives in(ter)disciplinaires*, Paris, L'Harmattan.

Robillard, de, D., 2016, « Fenêtres sur une sociolinguistique de la réception ou phénoménologique-herméneutique, ou sur des SHS qualitatives à programme fort », dans Robillard, de, : *Epistémologies et histoire des idées sociolinguistiques*, Glottopol n°28, http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_28.html

Robillard, de, D., 2016, *Épistémologie, action, intervention sociolinguistique*, Rouen, Glottopol n°28, http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_28.html

Robillard, de, D., 2013, « Interlecte », dans Simonin, J., Wharton, S., dir., *Sociolinguistique du contact, Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon ENS Éditions, pp. 349 -374.

Robillard, de, D., 2012, « Qui a peur du qualitatifisme ? Quelques hypothèses sous-jacentes aux démarches qualitatives et quelques conséquences qui en découlent », dans Goï, C., éd., *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? Approches interdisciplinaires de la diversité*, L'Harmattan, pp. 67-78.

Robillard, de, D., 2008, *Perspectives alterlinguistiques, Volume 1 – Démon*, Paris, L'Harmattan.

Robillard, de, D., 1994, « Le concept d'insécurité linguistique : à la recherche d'un mode d'emploi » dans Bavoux, C., *Français régionaux et insécurité linguistique. Approches lexicographiques, interactionnelles et textuelles*, L'Harmattan, pp. 55-73.

Robillard, de, D., Beniamino, M., Bavoux, C. (éds.), 2010, *Le français dans l'espace francophone*, Tome 1, Paris, Honoré Champion.

Robillard, de, D., 1989, *L'aménagement linguistique : problématiques et perspectives*, Thèse de Doctorat, Université de Provence.

Schnapper, D., 2006, « Ethnie », dans Mesure, S., Savidan, P., *Le dictionnaire des sciences humaines*, Paris, PUF, pp 412-413.

Simonin, J., Wharton, dir., 2013, *Sociolinguistique de contact : dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS éditions.

Simonin, J., « À la réunion, qui peut être sûr d'être insécure ou ... sécure ? », dans Bavoux, C., 1996, (éd.), *Français régionaux et insécurité linguistique. Approches lexicographiques, interactionnelles et textuelles*, Paris, L'Harmattan.

Stavo-Debauge, J., Thévenot, L., « Sociologie pragmatique », *Encyclopædia Universalis*, [en ligne], <https://www.universalis.fr/encyclopedie/sociologie-pragmatique/> consulté le 21 septembre 2021.

Tahar Abdallah, C., *Le français parlé au Tchad*, mémoire de Master, Université François-Rabelais, Tours.

Tidjani, M.-M., 2020a, « Tchad : un concours de langue Toubou pour valoriser l'apprentissage et la culture », sur le site *Alwihda Info*, 9 février 2020, https://www.alwihdainfo.com/Tchad-un-concours-de-langue-Toubou-pour-valoriser-l-apprentissage-et-la-culture_a82383.html

Tidjani, M.-M., 2020,b « Tchad : 87 apprenants au concours de langue Toubou, sur le site *Alwihda Info*, 15 février 2020, https://www.alwihdainfo.com/Tchad-87-apprenants-au-concours-de-langue-Toubou_a82666.html

Tisseyre, S., 2010, « Idriss Déby veut un Tchad complètement bilingue », article journalistique publié sur le site Internet RFI, <http://www.rfi.fr/contenu/20100102-idriss-deby-veut-tchad-completement-bilingue>.

Thomas, W.-I., Znaniecki, F., 1998, *Le paysan polonais en Europe et en Amérique. Récit de vie d'un migrant (Chicago, 1919)*, Paris, Nathan.

Tubiana, J., dir., 1994, L'identité tchadienne. L'héritage des peuples et les apports extérieurs : actes du colloque international célébrant le 30e anniversaire de la fondation de l'Institut National des Sciences Humaines de l'Université du Tchad, Ndjaména, 25-27 novembre 1991 / [organisé par l'] Institut national des sciences humaines de l'Université du Tchad, Paris, L'Harmattan.

UNESCO, 2016, *Le Rapport d'État sur le système éducatif national, Éléments d'analyse*

pour une refondation de l'école, Dakar, IIPE Pôle de Dakar – UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247447>

UNESCO, *Glossaire des termes relatifs à la migration*, <https://wayback.archive-it.org/10611/20180705044959/http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary>, consulté le 18 septembre 2021.

Vultur, I., 2017, *Comprendre l'herméneutique et les sciences humaines*, Gallimard.

Wagner, A.-C., « Champ », *Sociologie* [En ligne], *Les 100 mots de la sociologie*, mis en ligne le 01 février 2016, <http://journals.openedition.org/sociologie/3206>, consulté le 05 mai 2019.

Willis, P., 2011, [1977], *L'école des ouvriers, Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, Agone.

Winkin, Y., 1988, *Les moments et leurs hommes/Erving Goffman ; textes recueillis et présentés par Yves Winkin*, Paris, Seuil.

Xinhua, 2013, « Tchad : les écoles coraniques se modernisent », sur le site de Tchadinfos.com, 17 juin 2013, <https://tchadinfos.com/societes/tchad-coles-coraniques-se-modernisent>, consulté le 24 mai 2020.

Zeltner, J.-C., Tourneux, H., 1986, *L'arabe dans le bassin du Tchad : le parler des Ulâd Eli*, Paris, Karthala.

Table des matières

À ma mère, mon père.....	3
Illustration n°1 : Carte du Tchad.....	11
Présentation de la thèse	20
Introduction de la première partie.....	25
Chapitre 1. Quelques caractéristiques du Tchad.....	27
1. Les frontières du Tchad.....	27
2. Le Nord et le Sud.....	27
2.1. Configuration géographique et climatique du Tchad	27
2.3. Nordiste et Sudiste : distinction politique, religieuse, ethnique et scolaire....	28
Ch 2. Quelques éléments de l'histoire du Tchad	31
2.1. Les Saos	31
2.2. Les trois empires	31
2.3. La période de la colonisation française	32
2.4. La politique coloniale économique française.....	33
2.5. Les présidences après l'indépendance.....	34
Chapitre 3 La politique éducative au Tchad.....	37
3.1. L'éducation sous la colonisation française.....	37
3.1.1. Les objectifs des colonisateurs	37
3.1.2. La réception des Tchadiens de la politique éducative coloniale	38
3.2. Politique éducative après l'indépendance.....	39
3.2.1. L'éducation, cheval de bataille du gouvernement.....	39
3.2.2. La politique de tchadisation.....	40
3.2.3. Des efforts pour l'éducation	40
3.3. La place des langues dans l'enseignement.....	41
3.3.1. La place de de l'arabe et du français	41
3.3.2. La place des langues nationales dans l'enseignement.....	44
3.3.2. Conclusion partielle sur le système éducatif tchadien	45
3.3. Le système éducatif tchadien aujourd'hui	46
3.3.1. École publique, école privée, école communautaire.....	46
3.3.2. Éducation formelle et éducation non formelle.....	46
3.3.2.1. L'éducation formelle	46
3.3.2.2. Les difficultés de l'enseignement au Tchad	47
3.3.2.3. L'éducation non formelle	47
3.3.3. Les secteurs publics et privés	48

3.3.4. Conclusion sur le système éducatif tchadien	49
Chapitre 4. La diversité au Tchad	51
4.1. Animisme, islam, christianisme, laïcité	51
4.2. La situation sociolinguistique du Tchad	52
4.2.1. Les ethnies	52
4.2.1.1. La façon de vivre la dimension ethnique à N'Djamena aujourd'hui... ..	52
4.2.1.2. Comment définir la notion d'ethnie ?	53
4.2.1.3. Une population multiethnique, une société pluriculturelle	55
4.2.2. Les langues du Tchad	56
4.2.2.1. Le statut de langue nationale	56
4.2.2.2. Le nombre de langues nationales	57
4.2.2.3. Nombre de locuteurs par langues	58
4.2.2.4. L'origine des langues présentes au Tchad	59
4.2.2.4. Langues véhiculaires.....	60
4.2.2.5. Le Tchad et les Tchadiens sont-ils plurilingues ?	61
4.2.3. Deux langues officielles sans être langues maternelles.....	62
4.2.3.1. Les différentes variétés d'arabe présentes au Tchad.....	62
Le projet de faire de l'arabe tchadien la langue de tous les Tchadiens	63
Les débats lors de la conférence nationale souveraine de 1993	65
Le choix de l'arabe littéraire moderne comme langue co-officielle	67
4.2.3.2. La langue française ou des langues françaises ?	67
Les raisons d'un choix.....	67
Les différentes façons de parler le français au Tchad.....	68
Les usages du français à l'école.....	68
Les particularités du français parlé au Tchad.....	70
Le français mélangé	71
4.2.3.2. Conclusion partielle sur les deux langues officielles du Tchad.....	72
4.2.3. La diglossie au Tchad	72
4.2.3.1. Prestige des langues les unes par rapport aux autres	72
4.2.3.2. En quoi, la langue française domine-t-elle les autres langues ?	73
L'égalité juridique entre les deux langues	73
Domination du français sur le plan politique.....	74
Arabe et français pour les documents administratifs	74
Arabe et français au travail dans l'administration	75
Arabe et français dans les médias	76
La place des l'arabe et du français dans l'enseignement.....	77
Conclusion partielle sur les relation entre l'arabe et le français au Tchad	77
4.2.4. La pratique de l'alternance codique au Tchad.....	77
4.2.5. Conclusion sur la situation sociolinguistique du Tchad	79
Chapitre 1. Notions associées à l'insécurité linguistique	83
1.1. Attitudes, représentations, jeux de rôles	83
1.1.1. Les attitudes	83
1.1.1.1. La notion d'attitude, réflexion et définition adoptée.....	83
1.1.1.2. La notion d'attitude en sociolinguistique	84
1.1.2. Les représentations.....	86
1.1.3. Éléments de la sociologie goffmanienne	88

1.1.3.1. Brève biographie d'Erwin Goffman.....	88
1.1.3.2. Les relations entre la vie et l'œuvre de Goffman	89
1.1.3.3. La métaphore théâtrale.....	90
La maîtrise des impressions	91
Métaphore du théâtre et métaphore du jeu.....	92
La fausse note (ou rupture)	92
La scène et les coulisses.....	92
La critique de la métaphore théâtrale.....	93
1.1.3.4. Règles et rites	93
1.1.3.5. La face.....	94
La figuration.....	95
L'engagement	95
Les échanges réparateurs	96
1.2. Style de parole et accents	96
1.2.1. La notion de style chez Hymes	97
1.2.2. La notion de style chez Labov	97
1.2.3. Comparaison de la variation linguistique entre Labov, Hymes	98
1.2.4. La question des accents au sens linguistique.....	99
1.3. La notion de norme linguistique.....	101
1.3.1. Les différentes sortes de normes selon Moreau	101
1.3.2. Normes endogènes	104
1.3.9. Discussion sur la norme linguistique et l'insécurité linguistique.....	104
1.4. La communauté linguistique	107
1.4.1. La notion de communauté linguistique à plusieurs étages de Bretegnier .	107
1.4.2. La notion de communauté linguistique à plusieurs étages de Bretegnier .	108
Chapitre 2. L'insécurité linguistique	113
2.1. Définir l'insécurité linguistique	113
2.1.1. L'insécurité linguistique chez Labov	113
2.1.1.1 Le positionnement de Labov sur le social et la langue	113
2.1.1.2. L'enquête dans les grands magasins new-yorkais	113
2.1.1.3. Notion d'insécurité linguistique chez Labov	116
2.1.1.4. Critique de la conception de l'insécurité linguistique selon Labov ...	118
Labov et la parole des témoins	118
2.1.2. Gueunier <i>et al.</i> , diglossie et insécurité linguistique	119
2.1.2.1. Travaux de Gueunier <i>et al.</i> : <i>Les Français devant la norme</i>	119
2.1.2.2. Description/définition de l'insécurité chez Gueunier <i>et al.</i>	120
2.1.2.3. Méthodologie dans les travaux de Gueunier <i>et al.</i>	120
2.1.2.4. Apports de Gueunier <i>et al.</i> à la connaissance de la sécurité/insécurité linguistique	121
2.1.3. Francard : lien entre insécurité linguistique et scolarisation	123
2.1.3.1. Travaux de Francard	123
2.1.3.2. Définition et caractérisation de l'insécurité linguistique chez Francard.....	123
2.1.3.3. Un tournant méthodologique.....	126
2.1.3.4. Sur l'intensité du sentiment d'insécurité linguistique.....	126
2.1.3.5. Insécurité linguistique et scolarisation.....	126

2.1.4. Moreau : insécurité linguistique agie, insécurité linguistique dite	127
2.1.4.1. Insécurité en Belgique et au Sénégal : un paradoxe	128
2.1.4.2. Insécurité linguistique agie et de l'insécurité linguistique dite.....	129
2.1.4.3. Comment comparer l'insécurité linguistique entre deux situations ?	130
2.1.4.4. L'apport de Moreau	131
2.1.5. Bretegnier : une insécurité linguistique étagée	132
2.1.5.1. Synthèse entre approche interactionniste et variationniste	132
2.1.5.3. Une insécurité linguistique à plusieurs étages.....	134
2.2. Réflexions sur l'insécurité linguistique	138
2.2.1. Sur les signes permettant de repérer l'insécurité linguistique.....	139
2.2.1.1. Le sens de l'hypercorrection est-il le même à New-York et à N'Djamena ?.....	139
2.2.1.2. L'alternance langagière est-elle un signe d'insécurité linguistique ? .	140
2.2.1.3. Conclusion sur les signes permettant de repérer l'insécurité linguistique	141
2.2.2. Interprétations possibles de l'insécurité linguistique.....	141
2.2.2.1. L'insécurité linguistique comme signe de dysfonctionnement sociétal.....	141
2.2.2.2. L'insécurité linguistique et le « danger linguistique »	142
2.2.2.4. Une insécurité linguistique existentielle liée à la socialisation	144
2.2.3. Insécurité linguistique et réflexivité.....	145
2.2.3.1. Insécurité linguistique et réflexivité chez Labov.....	145
2.2.3.2. Insécurité linguistique et réflexivité chez Francard.....	145
2.2.3.3. Insécurité linguistique et réflexivité chez Bretegnier	146
2.2.3.4. Conclusion sur l'insécurité linguistique et la réflexivité	147
2.2.5. Conclusion sur « signes, interprétation et réflexivité ».....	147
2.3. Que retenir pour étudier l'insécurité linguistique de Tchadiens francophones ?	148
2.4.5. Monde, culture et identité tchadienne	150
2.4.5.1. Un monde tchadien	150
2.4.5.2. Existe-t-il une identité, une culture tchadienne ?	151
Introduction	159
Chapitre 1. Le qualitatifisme	161
1.1. Première définition : Mucchielli.....	161
1.2. Critique de la définition de Mucchielli	161
1.2.1. Une définition trop stricte.....	162
1.2.2. Problème lié à l'usage du terme <i>technique</i>	162
1.2.3. Une autre approche de la notion de qualitatif.....	163
1.2.3.1. Orientations interprétative ou compréhensive et orientation « objectiviste » ou rationaliste	163
1.2.3.2. Comprendre : démarche sémiotique et démarche herméneutique.....	164
Chapitre 2. Tradition et questionnement herméneutique	167
2.1. Le paradoxe de l'observateur	167
2.2. Une présentation de l'herméneutique (Vultur).....	169
2.3. Quelques notions d'herméneutique	172
2.3.1. Être un monde.....	172
2.3.2. Relation entre concept d'être-au-monde et concept d'intentionnalité.....	174

2.3.3. Le monde de la vie (<i>Lebenswelt</i>) de Husserl	174
2.3.4. La fusion des horizons.....	175
2.3.5. La précompréhension	177
2.3.6. L'antéprédicatif	178
2.3.7. Le monde social et culturel : une réalité auto-interprétante et objectivée.	178
2.3.8 Les trois formes de compréhension chez Gadamer	179
2.4. Discussion.....	181
2.4.1. Interpréter un monde déjà interprété	181
2.4.2. Un monde précompris dont je fais partie	181
2.4.3. De l'autobiographie et de la précompréhension.....	187
2.4.4. La fusion des horizons et la conscientisation de ma précompréhension du monde social étudié	188
Chapitre 3. Observations, récits de vie et entretiens compréhensifs	191
3.1. Observations.....	191
3.1.1. Qu'est-ce que l'observation ?	191
3.1.2. Que dire de l'objectivité des observations ?	192
3.1.3. Les outils de l'observation : carnet de notes, journal de bord, enregistrement audio et vidéo	193
3.1.4. La modification des comportements en cas d'observation à découvert	194
3.1.6. Observation à couvert.....	195
3.1.7. Conclusion sur les observations.....	196
3.2. Les récits de vie.....	197
3.2.1. Histoire des récits de vie.....	197
3.2.2. Comment définir les récits de vie ?.....	198
3.2.3. Pourquoi les récits de vie ?	198
3.2.4. Les pratiques de recueil de récit de vie	199
3.2.5. Critique des récits de vie	201
3.2.5.1. Bourdieu, « L'illusion biographique » (1986)	201
3.2.5.2. Heinich, « Pour en finir avec l'illusion biographique » (2010)	203
3.2.5.4. Le chercheur représentant d'une culture dominante ?.....	208
3.2.5.5. Le problème de la véracité des récits de vie.....	209
3.3. L'entretien compréhensif	211
3.3.1. Le principe de l'entretien compréhensif.....	211
3.3.2. La conduite de l'entretien compréhensif.....	212
3.4. Mes récits d'expériences vécues	214
3.5. Comment construire avec des observables, une représentation globale visant la compréhension de l'insécurité linguistique des Tchadiens francophones ?.....	217
Chapitre 1. Introduction	221
1.1. Problématique et catégories de témoins observés	222
1.1.1. Le lieu d'apprentissage du français : France ou Tchad ?	222
1.1.2. Sur le projet de séjour en France, réalisé ou non	223
1.1.3. Sur la distinction entre arabophone et francophone.....	224
1.1.4. Problématique	224
1.2. De la légitimité à avancer l'idée de l'insécurité linguistique d'un locuteur	225
1.2.1. La légitimité en fonction des éléments observés	226
1.2.2. L'accord du locuteur avec l'interprétation mise en avant.....	226

1.2.3. Le risque de porter un jugement de valeur sur les témoins en avançant l'interprétation de leur insécurité linguistique.....	227
1.2.3.1. Le problème.....	227
1.2.3.2. Deux cas de figure : une insécurité linguistique perçue sans gêne et une insécurité linguistique avec gêne de l'insécurité linguistique	228
Ne pas être gêné de son insécurité linguistique.....	228
Premier exemple : évoluer dans une langue	228
Deuxième exemple : l'insécurité linguistique chez les francophones ...	229
Être gêné à cause de l'insécurité linguistique	229
La gêne inhérente à l'insécurité linguistique.....	229
Être gêné à cause de son insécurité linguistique.....	232
Insécurité linguistique et jeu social	233
1.2.4. En guise de conclusion sur la légitimité d'avancer l'interprétation de l'insécurité linguistique.....	233
Chapitre 2. Présentation du travail de terrain	235
2.1. Difficultés du travail de terrain	235
2.2. Les guides d'entretien et les catégories de témoins	237
2.2.1. Le guide d'entretien pour l'enquête sur le français au Tchad.....	238
2.2.2. Les guides d'entretien spécifiques à la présente enquête.....	238
2.2.2.1. La différence essentielle entre les deux guides	238
2.2.2.2. La partie commune aux deux guides	239
2.2.2.3. Partie spécifique du guide pour les témoins ayant suffisamment vécu en France	239
2.3. Le choix des témoins	239
2.3.1. Le séjour de terrain à N'Djamena.....	239
2.3.2. Les témoins interviewés en France	240
2.3.2.1. Où rentrer en contact avec des Tchadiens en France ?	240
2.3.2.2. Quel critère retenir pour choisir les témoins ?	241
2.3.2.3. La passation des entretiens.....	241
Susciter une familiarité dans un entretien	241
L'usage du vouvoiement.....	241
Le choix de la langue	242
Pertinence du choix de la langue française lors des entretiens.....	243
Chapitre 3. Séjour de terrain au Tchad.....	245
3.1. Les jeunes gens du <i>Café de la jeunesse consciente</i>	245
3.1.1. Présentation.....	245
3.1.2. Analyse	247
3.2. La rencontre avec des collégiens de N'Djamena.....	249
3.2.1. Présentation.....	249
3.2.2. Analyse	250
3.3. Les entretiens à N'Djamena.....	250
3.3.1. Présentation.....	250
3.3.2. Analyse	250
3.4. L'exemple du témoin T7	251
3.5. Conclusion sur mon séjour de terrain au Tchad	251
Chapitre 4. Les entretiens avec les témoins	253

4.1. Préliminaires.....	253
3.1. Portrait du témoin T1	255
3.1.1. Présentation du témoin	255
3.1.1.1. Itinéraire adulte.....	255
3.1.1.2. Scolarité au Tchad.....	256
3.1.1.3. Attaches culturelles.....	256
3.1.2. Positionnement par rapport à la langue française	256
3.1.2.1. Apprentissage de la langue française	256
3.1.2.2. Appréciation de la langue française et de la francophonie.....	257
3.1.2.3. Minoration en tant que locuteur par rapport à la langue française	257
3.1.2.4. Représentations des fonctions de la langue français au Tchad.....	258
3.1.2.5. Le français de référence	258
Un français correct, appris à l'école et au cours de ses lectures	258
Le français vernaculaire des Français de France.....	259
3.1.3. Insécurité linguistique	260
3.1.3.1. Traces d'insécurité l'insécurité linguistique.....	260
3.1.3.2. Représentation des relations scolarisation/ insécurité linguistique ...	262
3.1.3.3. Problèmes d'intercompréhension avec des français en France.....	263
3.1.3.4. Préserver une face.....	263
3.1.4. En résumé pour T1	264
3.2. Portrait du témoin T2.....	265
3.2.1. Présentation du témoin	265
3.2.1.1. Itinéraire adulte.....	265
3.2.1.2. Scolarité au Tchad.....	265
3.2.1.3. Attaches culturelles.....	265
3.2.2. Positionnement par rapport à la langue française	266
3.2.2.1. Apprentissage de la langue française	266
3.2.2.2. Appréciation de la langue française et de la francophonie.....	266
3.2.2.3. Minoration en tant que locuteur par rapport à la langue française	267
3.2.2.4. Représentations des fonctions de la langue français au Tchad.....	267
3.2.2.5. Le français de référence	269
3.2.3. Insécurité linguistique	269
3.2.3.1. Traces d'insécurité l'insécurité linguistique.....	269
3.2.3.2. Représentation des relations scolarisation/ insécurité linguistique ...	269
3.2.3.3. Problèmes d'intercompréhension avec des français en France.....	269
3.2.3.4. Préserver une face.....	270
3.2.4. En résumé pour T2	270
3.3. Portrait du témoin T3.....	271
3.3.1. Présentation du témoin	271
3.3.1.1. Itinéraire adulte.....	271
3.3.1.2. Scolarité au Tchad.....	271
3.3.1.3. Attaches culturelles.....	272
3.3.2. Positionnement par rapport à la langue française	272
3.3.2.1. Apprentissage de la langue française	272
3.3.2.2. Appréciation de la langue française et de la francophonie.....	272
3.3.2.3. Minoration en tant que locuteur par rapport à la langue française	272

3.3.2.4. Représentations des fonctions de la langue français au Tchad.....	272
3.3.2.5. Le français de référence	273
3.3.3. Insécurité linguistique	273
3.3.3.1. Traces d'insécurité l'insécurité linguistique.....	273
3.3.3.2. Représentation des relations scolarisation/ insécurité linguistique ...	275
3.3.3.3. Problèmes d'intercompréhension avec des français en France.....	275
3.3.3.4. Préserver une face.....	276
3.3.4. En résumé pour T3	277
3.4. Portrait du témoin T4.....	278
3.4.1. Présentation du témoin	278
3.4.1.1. Itinéraire adulte.....	278
3.4.1.2. Scolarité au Tchad.....	278
3.4.1.3. Attaches culturelles.....	279
3.4.2. Positionnement par rapport à la langue française	279
3.4.2.1. Apprentissage de la langue française	279
3.4.2.2. Appréciation de la langue française et de la francophonie.....	279
3.4.2.3. Minoration en tant que locuteur par rapport à la langue française	279
3.4.2.4. Représentations des fonctions de la langue français au Tchad.....	279
3.4.2.5. Le français de référence	280
3.4.3. Insécurité linguistique	280
3.4.3.1. Traces d'insécurité l'insécurité linguistique.....	280
3.4.3.2. Représentation des relations scolarisation/ insécurité linguistique ...	280
3.4.3.3. Problèmes d'intercompréhension avec des français en France.....	280
3.4.3.4. Préserver une face.....	280
3.4.4. En résumé pour T4	281
3.5. Portrait du témoin T5.....	281
3.5.1. Présentation du témoin	281
3.5.1.1. Itinéraire adulte.....	281
3.5.1.2. Scolarité au Tchad.....	282
3.5.1.3. Attaches culturelles.....	282
3.5.2. Positionnement par rapport à la langue française	282
3.5.2.1. Apprentissage de la langue française	282
3.5.2.2. Appréciation de la langue française et de la francophonie.....	282
3.5.2.3. Minoration en tant que locuteur par rapport à la langue française	282
Une minoration comme locuteur à titre individuel.....	282
Le déficit de fluidité des Tchadiens francophones	282
La honte de parler en public	283
L'incompétence des Tchadiens à parler français	283
3.5.2.4. Représentations des fonctions de la langue français au Tchad.....	284
3.5.2.5. Le français de référence	285
3.5.3. Insécurité linguistique	285
3.5.3.1. Traces d'insécurité l'insécurité linguistique.....	285
L'imitation du président Goukouni Weddey.....	285
Perte de moyens pour parler en français face à une autre personne.....	286
Conclusion sur l'insécurité linguistique de T5	287
3.5.3.2. Représentation des relations scolarisation/ insécurité linguistique ...	287

3.5.3.3. Problèmes d'intercompréhension avec des français en France.....	288
3.5.3.4. Préserver une face.....	288
3.5.4. En résumé pour T5	289
3.6. Portrait du témoin T6.....	290
3.6.1. Présentation du témoin	290
3.6.1.1. Itinéraire adulte.....	290
3.6.1.2. Scolarité au Tchad.....	291
3.6.1.3. Attaches culturelles.....	291
3.6.2. Positionnement par rapport à la langue française	291
3.6.2.1. Apprentissage de la langue française	291
3.6.2.2. Appréciation de la langue française et de la francophonie.....	291
3.6.2.3. Minoration en tant que locuteur par rapport à la langue française	291
3.6.2.4. Représentations des fonctions de la langue français au Tchad.....	292
3.6.2.5. Le français de référence	292
3.6.3. Insécurité linguistique	292
3.6.3.1. Traces d'insécurité l'insécurité linguistique.....	292
3.6.3.2. Représentation des relations scolarisation/ insécurité linguistique ...	292
3.6.3.3. Problèmes d'intercompréhension avec des français en France.....	292
3.6.3.4. Préserver une face.....	292
3.6.4. En résumé pour T6	293
3.7. Portrait du témoin T7.....	294
3.7.1. Présentation du témoin	294
3.7.1.1. Itinéraire adulte.....	294
3.7.1.2. Scolarité au Tchad.....	294
3.7.1.3. Attaches culturelles.....	294
3.7.2. Positionnement par rapport à la langue française	295
3.7.2.1. Apprentissage de la langue française	295
3.7.2.2. Appréciation de la langue française et de la francophonie.....	295
3.7.2.3. Minoration en tant que locuteur par rapport à la langue française	295
3.7.2.4. Représentations des fonctions de la langue français au Tchad.....	295
Panégyrique de la langue française	295
Analyse critique.....	296
Le français de référence	296
3.7.3. Insécurité linguistique	296
3.7.3.1. Traces d'insécurité l'insécurité linguistique.....	296
3.7.3.2. Représentation des relations scolarisation/ insécurité linguistique ...	296
3.7.3.3. Problèmes d'intercompréhension avec des français en France.....	296
3.7.3.4. Préserver une face.....	296
3.7.4. En résumé pour T7	297
3.8. Portrait du témoin T8.....	297
3.8.1. Présentation du témoin	297
3.8.1.1. Itinéraire adulte.....	297
3.8.1.2. Scolarité au Tchad.....	297
3.8.1.3. Attaches culturelles.....	298
3.8.2. Positionnement par rapport à la langue française	298
3.8.2.1. Apprentissage de la langue française	298

3.8.2.2. Appréciation de la langue française et de la francophonie.....	298
3.8.2.3. Minoration en tant que locuteur par rapport à la langue française	299
3.8.2.4. Représentations des fonctions de la langue français au Tchad.....	299
3.8.2.5. Le français de référence	299
3.8.3. Insécurité linguistique	300
3.8.3.1. Traces d'insécurité l'insécurité linguistique.....	300
3.8.3.2. Représentation des relations scolarisation/ insécurité linguistique ...	300
3.8.3.3. Problèmes d'intercompréhension avec des français en France.....	300
3.8.3.4. Préserver une face.....	300
3.8.4. En résumé pour T8	300
3.9. Portrait du témoin T9.....	301
3.9.1. Présentation du témoin	301
3.9.1.1. Itinéraire adulte.....	301
3.9.1.2. Scolarité au Tchad.....	301
3.9.1.3. Attaches culturelles.....	302
3.9.2. Positionnement par rapport à la langue française	302
3.9.2.1. Apprentissage de la langue française	302
3.9.2.2. Appréciation de la langue française et de la francophonie.....	302
3.9.2.3. Minoration en tant que locuteur par rapport à la langue française	302
3.9.2.4. Représentations des fonctions de la langue français au Tchad.....	303
3.9.2.5. Le français de référence	303
3.9.3. Insécurité linguistique	304
3.9.3.1. Traces d'insécurité l'insécurité linguistique.....	304
3.9.3.2. Représentation des relations scolarisation/ insécurité linguistique ...	304
3.9.3.3. Problèmes d'intercompréhension avec des français en France.....	304
3.9.3.4. Préserver une face.....	305
3.9.4. En résumé pour T9	305
3.10. Portrait du témoin T10	306
3.10.1. Présentation du témoin	306
3.10.1.1. Itinéraire adulte.....	306
3.10.1.2. Scolarité au Tchad.....	306
3.10.1.3. Attaches culturelles.....	306
3.10.2. Positionnement par rapport à la langue française	306
3.10.2.1. Apprentissage de la langue française	306
3.10.2.2. Appréciation de la langue française et de la francophonie.....	307
3.10.2.3. Minoration en tant que locuteur par rapport à la langue française ..	307
3.10.2.4. Représentations des fonctions de la langue français au Tchad.....	307
3.10.2.5. Le français de référence	307
3.10.3. Insécurité linguistique	308
3.10.3.1. Traces d'insécurité l'insécurité linguistique.....	308
3.10.3.2. Représentation des relations scolarisation/ insécurité linguistique .	308
Ce thème n'a pas été abordé avec T10.	308
3.10.3.3. Problèmes d'intercompréhension avec des français en France.....	308
3.10.3.4. Préserver une face.....	308
3.10.4. En résumé pour T10	309
4.2. Analyse des entretiens.....	312

4.2.1. Passation des entretiens	312
4.2.2. Présentation des témoins	312
4.2.2.1. Genre et âge des témoins	312
4.2.2.2. Scolarité au Tchad.....	313
4.2.2.3. Itinéraire études et/ou professionnel.....	313
4.2.6. Attaches culturelles	314
4.2.6.1. Attaches culturelles selon des origines, langues ethniques, résidences déclarées	314
4.2.6.2. Attaches culturelles selon ce que disent les témoins	314
Les langues ethniques déclarées.....	314
La reconnaissance dans l'arabe tchadien.....	315
4.2.7. Positionnement par rapport à la langue française	317
4.2.7.1. Apprentissage de langue française.....	317
Tous les témoins affirment avoir appris le français dans des écoles francophones au Tchad.....	317
4.2.7.2. Appréciation de la langue française et de la francophonie.....	317
Ouverture au français.....	317
Préférence par rapport à l'anglais.....	318
Regret de ne pas pouvoir davantage apprendre le français en allant en France	318
Conclusion sur l'appréciation de la langue française et de la francophonie	319
4.2.7.3. Minoration en tant que locuteur par rapport à la langue française	320
Les personnes non concernées	320
Les personnes qui se minorent	320
Deux personnes qui se minorent malgré leur façon de parler français .	321
Les Tchadiens sont parmi les Africains les plus mauvais francophones ...	322
Conclusion sur la minoration en tant que locuteur du français	323
4.2.7.4. Représentations des fonctions de la langue française au Tchad	324
On ne parle français au Tchad qu'à l'école, dans l'administration, au travail.	324
Parler français en public, expression d'une arrogance	324
Parler français comme preuve de compétence et/ou d'intelligence.....	325
User du français pour exercer un pouvoir sur autrui	325
Séjourner en France pour parler français comme des Français.....	327
En résumé.....	327
4.2.7.5. Le français de référence	328
Un français très correct, appris à l'école et dans les livres.....	328
Le français vernaculaire des Français de France.....	328
Le français des Français : vernaculaire, patois, langue ethnique ?.....	329
Les Français constituent-ils une ethnie ?.....	329
Le français des Français est-il un vernaculaire ?	331
Le français des Français, un français oral transformé par l'école	332
Le français des Français en position haute	332
Conclusion sur le français de référence de certains Tchadiens francophones	332

4.2.8. Insécurité linguistique	333
4.2.8.1. Traces d'insécurité linguistique.....	333
Observation sur la lenteur de l'élocution de certains Tchadiens francophones	333
Ceux qui semblent ne pas vivre d'insécurité linguistique	333
Un cas difficile à trancher	333
Ceux qui vivent une insécurité linguistique	335
Observation sur l'expression « Je ne maîtrise pas le français ».....	337
Conclusion sur les traces d'insécurité linguistique	338
4.2.8.2. Représentation des relations entre scolarisation et insécurité linguistique	338
4.2.8.3. Problèmes d'intercompréhension avec des locuteurs français en France	339
4.2.8.4. Préserver une façade de francophone	341
Présentation des témoins au regard de la préservation de la face	341
Préserver la face : la mise en cause de l'accent dit africain dans les problèmes d'intercompréhension, une revendication de francophonie.....	344
La honte, la face cachée de la préservation de la face de francophone	345
Un sentiment de culpabilité peut-il être associé à l'insécurité linguistique ?	347
4.3. Pour conclure : les deux sources de l'insécurité linguistique des Tchadiens francophones et les sentiments associés.....	347
Chapitre 5. Interprétation des observables	349
5.1. Différentes façons de se vivre Tchadien au Tchad	349
5.1.1. Appartenance à la communauté linguistique tchadienne, tchadicité.....	350
5.1.1.1. Être tchadien, appartenir à la communauté linguistique tchadienne et métaphore théâtrale de Goffman.....	350
5.1.1.3. Une première source d'insécurité linguistique	352
5.1.1.4. Sentiment associé à cette première source d'insécurité linguistique.	354
5.1.2. Qu'est-ce qu'être francophone au Tchad ? Une deuxième source d'insécurité linguistique	355
5.1.2.1. La langue française, un héritage de l'histoire et l'identité tchadienne.....	355
5.1.2.2. Le français parlé par les Tchadiens francophones	355
5.1.2.3. La mise en cause de l'accent dit africain : une revendication de francophonie	356
5.1.2.4. Le français des Français, référence des Tchadiens francophones	357
5.1.2.5. Une ligne d'action visant à montrer que l'on est francophone	357
5.1.2.6. Une deuxième source d'insécurité linguistique.....	358
5.1.4.7. Éviter la honte et préserver la face en tant que francophone	359
5.2. Mieux comprendre le comportement des personnes rencontrées.....	359
5.2.1. Comprendre la fuite ou le silence de mes compatriotes.....	359
5.2.2. Comprendre la crainte de l'espionnage des Français	360
5.2.3. Comment comprendre qu'en France, il s'agisse de ne pas parler comme « eux » les Français ? Préserver sa face de Tchadien	360
5.2.4. Comment pourrait-il être possible de lever la contradiction entre les deux	

identités, les deux références ?	361
5.3. Une insécurité linguistique à deux facettes.....	363

Chemi TAHAR ABDALLAH

L'insécurité linguistique chez des Tchadiens francophones

Résumé

Ce travail s'inscrit dans le domaine de la sociolinguistique. Il vise à contribuer à mieux comprendre le phénomène de l'insécurité linguistique, encore peu étudié en francophonie (Feussi, Lorilleux : 2020). En croisant une démarche réflexive, les apports théoriques de la sociolinguistique et de la sociologie de Goffman (métaphore du théâtre et préservation de la face), une inspiration phénoménologique herméneutique et les approches qualitatives, je cherche à comprendre l'insécurité linguistique chez des Tchadiens francophones ayant été scolarisés au Tchad, pays qui a hérité de la colonisation du française comme l'une de ses deux langues officielles. Je nourris l'espoir que ce travail puisse contribuer à une évolution des regards des Tchadiens quant à leurs façons de parler français, regards qui à mon sens, ne prennent pas à ce jour en compte suffisamment ni la souffrance ni le vécu de Tchadiens francophones dans leur rapport au français.

Mots clés : français (langue), insécurité linguistique, phénoménologie herméneutique, Tchad, Tchadiens francophones.

Summary

This work falls within the field of sociolinguistics. It aims to contribute to a better understanding of the phenomenon of linguistic insecurity, still little studied in the French-speaking world (Feussi, Lorilleux: 2020). By crossing a reflexive approach, the theoretical contributions of sociolinguistics and Goffman's sociology (metaphor of theater and preservation of the face), a hermeneutical phenomenological inspiration and qualitative approaches, I seek to understand linguistic insecurity among French-speaking Chadians. having been educated in Chad, a country which inherited French from colonization as one of its two official languages. I nurture the hope that this work can contribute to an evolution of the views of Chadians as to their ways of speaking French, views which in my opinion, do not to date sufficiently take into account neither the suffering nor the experience of French-speaking Chadians in their relationship to French.

Key words : French (language), linguistic insecurity, hermeneutical phenomenology, Chad, French-speaking Chadians.

